



جامعة مؤتة مؤتمر كلية العلوم التربوية الدولي الثاني

رؤية مستقبلية لإعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات العالمية

الأوراق العلمية المحكمة للمؤتمر الدولي الثاني لكلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة

" رؤية مستقبلية لإعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات العالمية "

الأردن - البحر الميت - 23-25/2024

الناشر

المؤتمر الدولي الثاني لكلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة

جميع الحقوق محفوظة للناشر

لا يجوز ترجمة أي جزء من هذا الكتاب، أو إعادة إنتاجه، أو تخزينه، أو تصويره، أو تسجيله، أو ترجمته، أو استنساخه، أو بثه بأي شكل، إلكترونياً أو آلياً، إلا بعد الحصول على إذن كتابي من الناشر.

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية 4124 / 7 / 2024

بيانات الفهرسة الأولية للكتاب:	
عنوان الكتاب	رؤية مستقبلية لإعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات العالمية
إعداد/هيئة	الأردن، جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية
بيانات النشر	الكرك، جامعة مؤتة، 2024
الوصف المادي	1466 صفحة
رقم التصنيف	378.015
الواصفات	/التعليم العالي//كليات التربية//التنمية التربوية//القيادة//التربية الخاصة//الإدارة التربوية//الأردن/
الطبعة	الطبعة الثانية
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية	

الناشر: المؤتمر الدولي الثاني لكلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة

رئيس التحرير

معالي الأستاذ الدكتور سلامة النعيمات

رئيس المؤتمر

هيئة التحرير

- 1- أ.د. عبد الناصر القرالة (عميد كلية العلوم التربوية - مقرر المؤتمر)
- 2- أ.د. أحمد الطراونة (نائب عميد كلية العلوم التربوية - رئيس اللجنة التنظيمية)
- 3- أ.د. فؤاد طلافحة
- 4- أ.د. أحمد أبو أسعد
- 5- أ.د. خضراء الجعافرة
- 6- د. رائد الصرايرة
- 7- د. لمياء الهواري
- 8- د. أنس الضلاعين
- 9- د. إياد الحوارنة
- 10- د. رانية العمرو

أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر

- 1- الأستاذ الدكتور عبد الناصر القرالة/ رئيساً.
- 2- الأستاذ الدكتور عماد الزغول.
- 3- الأستاذ الدكتور ملوح باجي الخريشا.
- 4- الأستاذ الدكتور محمد السفاضة.
- 5- الأستاذ الدكتور أحمد الزغاليل.
- 6- الأستاذ الدكتور محمد الغزيوات.
- 7- الأستاذ الدكتور أحمد الطويسي.
- 8- الأستاذ الدكتور ماجد الخطايبه.
- 9- الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة.
- 10- الأستاذ الدكتور أحمد عربيات.
- 11- الأستاذ الدكتور نايل الرشايده.
- 12- الأستاذ الدكتور حسن بني دومي.
- 13- الأستاذ الدكتور حسن الطعاني.
- 14- الأستاذ الدكتور عبد الله الجراح.
- 15- الأستاذ الدكتور جهاد القرعان.
- 16- الأستاذ الدكتور عايد الخوالدة.
- 17- الأستاذ الدكتور أحمد أبو أسعد.
- 18- الأستاذ الدكتور خلف الصقرات.
- 19- الأستاذ الدكتور باسم الحوامدة.
- 20- الأستاذ الدكتور باسم الدحادحة.
- 21- الأستاذ الدكتور عمر العمري.
- 22- الأستاذة الدكتورة خضراء الجعافرة.
- 23- الأستاذ الدكتور صبري الطراونة.
- 24- الأستاذ الدكتور نبيل النجار.
- 25- الأستاذ الدكتور أحمد بني ملحم.
- 26- الأستاذ الدكتور عوني شاهين.
- 27- الأستاذ الدكتور سامي الختاتنة.
- 28- الأستاذ الدكتور ماجد الصعوب.
- 29- الأستاذ الدكتور أحمد الطراونة.
- 30- الأستاذة الدكتورة وجدان الكركي.
- 31- الأستاذ الدكتور عمر الهويل.
- 32- الدكتور جعفر وصفي أبو صاع/ عميد كلية الآداب والعلوم التربوية/ جامعة فلسطين التقنية.

معلومات مؤتمر كلية العلوم التربوية الدولي الثاني

" رؤية مستقبلية لإعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات العالمية "

رئيس المؤتمر: معالي الأستاذ الدكتور سلام النعيمات رئيس الجامعة

مقرر المؤتمر: عطوفة الأستاذ الدكتور عبد الناصر القرالة عميد كلية العلوم التربوية

رئيس اللجنة التنظيمية والناطق الإعلامي للمؤتمر: الأستاذ الدكتور أحمد الطراونة نائب عميد كلية العلوم التربوية

أهداف المؤتمر:

إبراز التغيرات والرؤى المستقبلية والآثار المترتبة على المتغيرات العالمية في إعداد طلبة كليات التربية.

1. تمكين طلبة كليات التربية من التفاعل التربوي المناسب مع طرق التدريس المرتبطة بالمتغيرات العالمية في أجندة المؤتمر.
2. تحديد الإجراءات العملية لإعداد طلبة كليات التربية للعب دور ريادي في ضوء المتغيرات المتسارعة عالمياً.
3. مواكبة التطورات الحديثة في علم النفس والاطلاع على المفاهيم والمتغيرات التي طرأت في علم النفس بما يخدم القطاع التربوي.
4. مواكبة التطورات الحديثة في القياس النفسي والإحصاء والاطلاع على أبرز طرق المنهجية العلمية والبحثية.
5. مواكبة التطورات الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي وأبرز ما يقدمه من رؤية تساعد في التقليل من الضغوطات والحد من المشكلات التي تواجه الطلبة.
6. مواكبة التطورات الحديثة في التربية الخاصة والأفراد ذوي الإعاقة والموهوبين.
7. مواكبة التطورات الحديثة في مجال تطوير وتحسين المناهج وطرق التدريس.
8. استقصاء التغيرات والتطورات في مجال الإدارة التربوية والقيادة، وأنواع القيادة ومجالاتها وطرق الوصول إلى القيادة التربوية السليمة.
9. تقديم التوصيات اللازمة لدعم التوجهات العالمية لرفع كفاية برامج إعداد المعلمين والتربويين بما يتناسب مع المتغيرات العالمية.
10. دور المعلم في تخطيط وتطوير وتقييم المناهج.

محاور المؤتمر:

المحور الأول: إعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية والاقتصادية والثقافية والسياسية، ويشمل على الأبعاد التالية:

- أساليب وأدوات الحصول على المعرفة وتنظيمها.

- الحرية الأكاديمية في عصر المعلوماتية.

- الذكاء بين الواقع والمستقبل في العملية التعليمية.
 - أنظمة التعليم العالي بين متطلبات سوق العمل والنتائج التي تؤدي إليها.
 - جودة برامج إعداد طلبة كليات التربية وملاءمتها لاحتياجات المجتمع.
 - التحديات التي تحد من النشاط العلمي والبحثي والمهني الحر للباحث العلمي.
 - الديمقراطية في التعليم.
 - آثار العولمة الثقافية على مؤسسات التعليم.
 - إعداد طلبة كليات التربية في ضوء صورة المعلم العصري.
 - وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها في إعداد طلبة كليات التربية اجتماعياً وتعليمياً.
- المحور الثاني: واقع ومستقبل التربية الخاصة في الأردن والوطن العربي والعالم.**

ويشمل على الأبعاد التالية:

- برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة.
- القوانين التشريعية المختصة وحق تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة.
- التعليم الدامج التطلعات والمعوقات.
- برامج الأفراد ذوي الإعاقة وبرامج الموهوبين.
- التدخل المبكر في التربية الخاصة.

المحور الثالث: إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة: الواقع والتطلعات.

ويشمل على الأبعاد التالية:

- إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة.
- تجارب الدول العربية والدولية في برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة.
- أفاق تطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة.

المحور الرابع: إعداد طلبة التربية في الإرشاد النفسي.

ويشمل على الأبعاد التالية:

- تطوير فكرة المعلم المرشد في المدارس والجامعات.
- التحول من الإرشاد إلى التمكين النفسي والتربوي.
- توظيف النظريات الحديثة في المجال النفسي والتربوي.

- أساليب واستراتيجيات في الإرشاد النفسي والتربوي.
- الإرشاد متعدد الثقافات وأخلاقيات الإرشاد ومعايير.
- أساليب تعديل السلوك بما يتناسب مع التطورات الحديثة.
- دراسات حديثة ومتغيرات جديدة في الإرشاد النفسي والتربوي تخدم القطاع التعليمي والتربوي والنفسي.

المحور الخامس: إعداد طلبة التربية في مجال القيادة التربوية والتنمية المستدامة.

ويشمل على الأبعاد التالية:

- الإدارة الذكية والإدارة الذاتية.
- القيادة منظورات مستقبلية.
- الإشراف التربوي رؤى وتطلعات.
- بيئة العمل في المؤسسات التربوية.
- التخطيط الاستراتيجي آفاق وتجديدات.
- الفكر التربوي حوليات وفلسفات.
- التنمية المستدامة في المجال التربوي.

المحور السادس: إعداد طلبة التربية في علم النفس والقياس النفسي والتربوي.

ويشمل على الأبعاد التالية:

- القياس النفسي بين النظرية والتطبيق.
- الشخصية والذكاء.
- التقويم التربوي.
- التقويم والأهداف التربوية والتعليمية وشروط الأهداف وربط عملية التقويم بالأهداف التعليمية.
- التحصيل الدراسي لدى الطلبة والمشكلات المرتبطة به.
- التفكير وطرق تنميته.
- مدارس علم النفس المعاصرة وتوظيفها في المجال التربوي.
- علم النفس والمستقبل في ضوء التحديات التي يواجهها نتيجة التطورات التكنولوجية المتسارعة.

فهرس المحتويات

الرقم	عنوان البحث	المؤلف	الصفحة
1	واقع ومستوى خدمات قياس وتشخيص ذوي الإعاقة في الأردن	د. احمد نايل الغرير د. حسين مد الله الطراونه	<u>1</u>
2	التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة	د. ياقوت محمد عبد الغني صالح	<u>19</u>
3	علاقة مهارات الذكاء الانفعالي بالكفاءة الشخصية والمهنية لدى معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم	د. خالد الجندي	<u>42</u>
4	فاعلية برنامج تدريبي موجه لأولياء أمور الأطفال التوحديين مستند إلى العلاج بالفن في تقليل السلوك العدواني	د. زهراء فاضل العرادي	<u>63</u>
5	فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن	هبة داود محمد حماد	<u>86</u>
6	فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرياضة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في دولة الكويت	د. إيمان فاضل العرادي	<u>106</u>
7	فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الإدراك الحركي لدى أطفال ذوي احتياجات خاصة في دولة قطر	د.شذى عبد الحميد الرواشدة د. زيدون الرواشدة	<u>130</u>
8	صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية	د. نور المجالي	<u>150</u>
9	دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائي النفسي والاجتماعي: دراسة تطبيقية	د. نادية أحمد الأشقر	<u>172</u>
10	درجة إسهام الهندرة الإدارية الأكاديمية في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان	د. ربيع بن المر الذهلي د. خليفة بن أحمد القصابي طيبة بنت سيف الرواحية	<u>198</u>

الرقم	عنوان البحث	المؤلف	الصفحة
11	واقع ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي في الكليات والجامعات العمانية من وجهة نظر الأكاديميين انفسهم	نوره بنت علي بن سعيد السنانية	<u>221</u>
12	القيادة الراحية وأثرها في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية	شيخة بنت بطي البلوشي	<u>239</u>
13	متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية	د. تغريد العامري	<u>249</u>
14	مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة الكرك	أ د خضراء الجعافرة هبة الله الرماضين	<u>265</u>
15	Teacher Education Professional Diploma (Teachers as change agents). Analytical and descriptive study	Dr. Siham Mahmoud Al-Tarawneh	<u>277</u>
16	المعلم الذي نريد ورأي أولياء الأمور وطلاب مدرستي اليامون الثانوية وقرارة بني حسان الشرعية	طلال فايز عبد الطيف فريحات صهيب رضوان محمد ثابت	<u>285</u>
17	فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات إقليم الجنوب	د. نجاح يعقوب الحجازين	<u>300</u>
18	وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم	إسراء عاطف الصرايرة	<u>317</u>
19	أليات العلاج النفسي المستخدمة في علاج الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية أنموذجا	أ.د. فريدة بولسنان د. مروان سلامة د. هبة فتحي سليم	<u>337</u>
20	الدور الإرشادي للمعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الأساسية	د. ميماس ذاكر كمور	<u>353</u>

الرقم	عنوان البحث	المؤلف	الصفحة
21	تصميم برنامج إرشادي قائم على استراتيجية ضبط النفس وأثره في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك	د. عائشة البياضة	368
22	صورة الجسد وعلاقتها بالخلل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل	أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين أ.آية سامي إبراهيم عدم.	384
23	فاعلية الإرشاد النفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن آثار العدوان الصهيوني على غزة لدى عينة من طالبات الصف التاسع في مدرسة الشهيد دلال المغربي	أ. فاطمة السليمي أ. آيات وصوص	403
24	(دور وفاعلية الإرشاد النفسي علاجياً من خلال التغيير الإدراكي) فاعلية برنامج إرشاد نفسي علاجي بأسلوب الإرشاد الفردي في علاج ذوي الصدمة النفسية من طلبة الجامعة	أ.د. عياد إسماعيل صالح	424
25	مستوى توكيد الذات لدى الأيتام	هديل عبد السلام احمد الهروط أ. د. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد	436
26	أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية	د. روان يوسف السليحات د. أسماء مصطفى غنيمات	444
27	تقويم جودة برامج كلية العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية في ضوء معايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	د. مؤنس أديب حمادنة د. مأمون سليم الزبون د. علاء احمد حراشة د. رحمة أحمد العيسى	456
28	علاقة الخجل بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر	روزين خلف المحاسنة المواضية	476
29	تطوير اختبارات الاستعداد التكيفية المحوسبة لقبول طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية	د. عبد الرحمن بن سالم بن محمد الشهري	494
30	تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن	تهاني علي الزوايدة	517

الرقم	عنوان البحث	المؤلف	الصفحة
31	تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة	د. عبد الرحمن بن عبدالله بن مبارك السويهي	<u>531</u>
32	المضامين التربوية في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (دراسة تحليلية)	د. محمد حبيب الله محمد الشنقيطي	<u>556</u>
33	فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	د. مالك سليم الزبون د. ضحى سامي الحرايزه د. هيام إبراهيم الكايد	<u>571</u>
34	Introduction in Psychiatry, Psychiatry and psychology	Dr. Muath F. Marashdeh	<u>581</u>
35	فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيجابي لدى طالبات مرحلة أساسية عليا من ذوات الأسر المفككة في محافظة القدس	د. شذى حازم عماشة	<u>584</u>
36	دور المؤسسات الثقافية في دولة الإمارات العربية المتحدة في رفد محتوى المناهج في وزارة التربية والتعليم: دائرة الثقافة والسياحة - أبو ظبي أنموذجاً.	د. موسى سالم الهواري	<u>607</u>
37	واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية وتصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المدرء	د. جمال كامل زبيدي	<u>615</u>
38	الاسهام النسبي لمظاهر التمر الالكتروني في التنبؤ باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثا ضحايا التمر	د. ناديا هابل العمرو	<u>632</u>
39	مستوى الخوف الاجتماعي لدى المتزوجين والمتأخرين عن الزواج دراسة مقارنة	النشمي بشير الرويلي	<u>653</u>
40	مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادي الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية	غرامة بخيت الزهراني	<u>671</u>
41	الميول الانتحارية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية من اسر مفككة	طلال إبراهيم شافعي	<u>693</u>
42	الارشاد النفسي ودوره في تحقيق اهداف التنمية المستدامة	د.سناء خليل السيد	<u>712</u>

الرقم	عنوان البحث	المؤلف	الصفحة
43	الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة	إيمان محمود الحويان	729
44	التعليم عن بعد في المرحلة الجامعية	أنسام منذر الكساسبة	750
45	تقييم تدريب وتأهيل المعلمين الجدد في الجزائر : الواقع والتطلعات	Dr. Merabti Adel Dr. BEN MOUSSA Yasser	762
46	أثر التدريس باستخدام الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الموقر	د. رحمة هلال الجبور أ.د. عمر عبد الرزاق الهويل	776
47	فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الإنسانية في تنمية مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثا (1-3) سنوات	نيفين محمد حسن الزرعيني أ.د. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد	803
48	مستوى المسؤولية المهنية وعلاقته بالكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثا	نانسي عناد صالح الشرفاء أ.د. أحمد عبد الحليم عربيات	824
49	فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر - زوج - شارك في تنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قصبة الكرك	ضلال ماجد الرواشدة أ.د. عمر عبد الرزاق الهويل	848
50	الانتران الانفعالي كمتبئ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان	هيا هلال محمد السعوة أ.د. عبد الناصر موسى القرالة	867
51	مستوى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة	سوسن سعد محمود الضلاعين إيمان بهجت عبد الكريم البطوش	883
52	تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان	صفاء ياسين اخو عميره	911
53	مستوى الممارسات الارشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا	رزان أكرم الطراونة أ.د. أحمد أبو أسعد	929
54	نحو منهج إرشادي تكاملي لعلاج الإدمان على المواقع الإباحية لدى المراهقين	رياض الفساطلة	948

الرقم	عنوان البحث	المؤلف	الصفحة
55	علاقة جودة الحياة بمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة	فهد النعيمي	<u>965</u>
56	مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين في لواء القصر	إبراهيم عودة الذنبيات	<u>988</u>
57	مشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية في نيجيريا ولاية جغاوا أنموذجا	إسحاق إبراهيم	<u>995</u>
58	الأساليب الحديثة في تدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية في نيجيرية (دراسة تحليلية)	د. سنوسي أبوبكر رمضان	<u>1006</u>
59	منهج تدريس مادة النحو العربي في تأهيل مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا وولاية جغاوا نموذجا	عثمان محمد آجي	<u>1015</u>
60	واقع ومستقبل التربية الخاصة في نيجيريا	د. يعقوب إدريس يحيى	<u>1026</u>
61	تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا ولاية جغاوا نموذجا (الواقع - التحديات - المقترحات)	د. رابع أبوبكر إبراهيم	<u>1034</u>
62	فاعلية برنامج إرشادي في تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى طلبة الجامعة	د. معتصم دقة	<u>1043</u>
63	تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا	د. محمد ثالث إسماعيل	<u>1070</u>
64	اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة	سائدة محمد أبو شقرة	<u>1090</u>
*	توصيات المؤتمر		<u>1116</u>

واقع ومستوى خدمات قياس وتشخيص ذوي الإعاقة في الأردن

د. احمد نايل الغرير د. حسين مد الله الطراونه

أستاذ مشارك وباحث في الجامعات الأردنية أستاذ مساعد - جامعة عمان العربية

algrairahmad@gmail.com

الملخص

هدف البحث إلى التحقق من واقع ومستوى خدمات قياس وتشخيص ذوي الإعاقة في مراكز خدمات التشخيص الحكومية والاهلية والتعرف على أدواتها ومدى تطابق المعايير المعتمدة في التشخيص الدقيق. وشملت عينة الدراسة (20) خبيراً و(100) من الاختصاصيين من العاملين المؤهلين في مراكز الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن للعام 2024/2023، وقد تم استخدام أداة قياس صممت لغايات البحث الحالي المكونة من أربعة ابعاد موزعة على (40) فقرة، اشتقت من مرجعيات معايير عالمية وواقع الفقرات والتقارير المطبقة في المراكز، وخضعت للتحكيم من النقات من الاساتذة في الجامعات الأردنية، وتمتعت بالصدق والثبات بدرجة عالية وبنسبة تجاوزت (80%). وخلصت نتائج البحث إلى أهمية القياس والتشخيص للحالات التي تطلب هذه الخدمة وغيرها، وظهرت النتائج إلى استخدام مقاييس عالمية معتمدة ومقننة وخدمات التشخيص والتقارير الصادرة نتيجة الفحص بمستوى متوسط وذو دلالة إحصائية (0,05) من وجهة نظر الخبراء والاختصاصيين وأن النتائج اظهرت وجود أخطاء واضحة في بعض التقارير النهائية تعزى لضعف بعض الفاحصين من ذوي الخبرة المتوسطة والبسيطة، وأن هناك فجوة في التطبيق لبعض المقاييس، نتيجة عدم اكتمال التطبيق احيانا لبعض الحالات، إضافة إلى أن المنهج المطبق لا يرتقي لمستوى المعايير المطبقة عالمياً، سواء من حيث الإجراءات أو نوعية المقاييس والاختبارات والتركيز في التطبيق على الاقدم منها، وليس على المحدثه منها، كاستخدام الأدوات القديمة، وليس الطبقات الحديثة. ويوصي الباحثان بضرورة اعتماد معايير وشروط عالمية وفريق متخصص يضم جميع الاعضاء المتخصصين لغاية الارتقاء في عملية التشخيص لتصبح أكثر فاعلية ومصداقية.

الكلمات المفتاحية: القياس والتشخيص، مراكز القياس والتشخيص، اختصاصي القياس والتشخيص

The Level of Assessment and Diagnosis Services for People with Disabilities in Jordan.

Abstract:

The aim of the research is to assess the status of assessment and diagnosis services for people with disabilities in Jordan, both in government and private diagnostic centers, and to identify their tools and the extent to which they adhere to internationally recognized standards for accurate diagnosis. The study sample included (20) experts and (100) specialists qualified to work in these centers as of 2024. A measurement tool was developed for the current research consisting of four dimensions distributed across (40) items derived from international standards references and the actual items and reports applied in the centers. The tool underwent validation and reliability checks by professors at Jordanian universities, exhibiting high levels of validity and reliability at (80%). The research findings underscore the importance of assessment and diagnosis for cases requiring these services and beyond. The results indicate that globally recognized and regulated measures are being used, and the diagnostic services and resulting reports from examinations show a statistically significant moderate level of quality (0.5) from the perspective of experts and specialists. The results also reveal clear errors in some final reports attributed to the shortcomings of some moderately and less experienced examiners. Moreover, there is a gap in the application of some measures due to incomplete implementation in some cases. Additionally, the applied methodology does not meet the standards applied globally, whether in terms of procedures, the quality of measures and tests, or the focus on older tools rather than newer ones. The study recommends the adoption of international standards and conditions, along with the establishment of a specialized team comprising all relevant specialists, to enhance the diagnostic process, making it more effective and credible.

Keyword: Measurement and Diagnosis, Measurement and Diagnosis Centers, Measurement and Diagnosis Specialist.

مقدمة:

خلق الله تعالى البشر على مستوياتٍ مختلفةٍ من الصحة والقدرات، وجعل كلاً منهم يحتاج الآخر، وتم إطلاق مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة على من يفقدون لإحدى الحواس التي تؤثر في حياتهم، بدلاً من لفظ المعاقين لما له من أثرٍ سلبي عليهم، وزاد الاهتمام بهذه الفئة المحرومة من الأشخاص في الآونة الأخيرة، ولجأت الكثير من الدول إلى تخصيص منظماتٍ خاصة بهم بحيث تراعي شؤونهم وتلبي احتياجاتهم مثل هيئة الأمم المتحدة بمنظماتها العديدة (David, Eugene, 2017)، فقديمًا كان يُنظر إلى مثل هؤلاء الأشخاص بنظرةٍ غير جيدة، ويحاول الكثير تجنبهم وهناك من الأهالي من كانوا يحبسون أبناءهم؛ لذلك لم يجدوا فرصة لهم لممارسة حياتهم بشكلٍ طبيعي، ولكن مع زيادة تسليط الضوء عليهم أصبحوا يمارسون حياتهم كالأصحاء ويحصلون على حقوقهم كاملةً، فقد أصدرت الأمم المتحدة المواثيق التي تضمن حمايتهم وتأمين سبل الحياة الكريمة لهم، خاصة عند الاعلان العالمي لحقوق الأشخاص المعاقين 1981 والذي احدث تحولات عديدة ومتطورة، حيث من حقهم الطبيعي الاستمتاع بالحياة كالأشخاص العاديين الأصحاء (الخطيب ومنى, 1998).

وتم تعريف الأشخاص ذوي الإعاقة: Disability person بانهم الأشخاص الذين يحتاجون إلى معاملة خاصة للقدرة على استيعاب ما يدور حولهم، بسبب إصابتهم بنوعٍ من الإعاقات التي تعيق قدرتهم على التأقلم مع امور الحياة، كما هم الأشخاص الأصحاء، ولا يستطيع هؤلاء الأشخاص التعلّم في المدارس العادية، وإنما يحتاجون إلى أدوات خاصة وطرق خاصة تتناسب مع قدراتهم، ويعاني هؤلاء من الإعاقات منها السمعية أو البصرية، وتأخر النمو العقلي الذي قد يسبب ببطء التعلّم، والاضطرابات السلوكية، والإعاقات النفسية، والاضطرابات اللغوية وغيرها من الإصابات، بالرغم من اتجاه بعض من الدول بمحاولات دمجهم ضمن المدارس العادية (جرار , 1985).

وواجبنا اتجاه الأشخاص ذوي الإعاقة ان لا يعتبر هؤلاء الأشخاص من العاجزين الذين لا يقدمون الخدمات للمجتمع، وإنما يمتاز الكثير منهم بصفات ومواهب جعلتهم يتفوقون على بعض الأصحاء، مثل توماس أديسون الذي افتقد إلى سمعه وهو طفلٌ صغير ولكنه استطاع أن يقدم للبشرية الاختراعات الكثيرة مثل المصباح الكهربائي والتلغراف والكأميرا وهيلين كيلر الكفيفة التي استطاعت ان تبهر البشرية في اضافتها التعليمية الكبيرة، للمكفوفين

(Marc ,Tassé, Wehmeyer ,2017)

لذلك على المجتمع أن يحتضن هذه الفئة ويقدم لها كل ما تحتاج إليه، واستغلال المواهب التي قد يتمتعون بها، كما أنّ الإسلام اهتم لأمرهم وأوجب رعايتهم وعدم تحقيرهم، فقد عاتب الله تعالى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلّم في سورة عبس لأنه تجاهل الأعمى عبد الله بن مكتوم وإعطاء كامل انتباهه إلى كبار المشركين الذين كانوا موجودين، فلا فرق عند الله تعالى بين الناس إلّا بالتقوى ولعل شخصاً من ذوي الاحتياجات الخاصة مؤمن بالله تعالى حق الإيمان أقرب إلى الله تعالى من شخصٍ سليم مقصّر في حق الله تعالى (الغرير ، 2022). وقد أولت الدولة الأردنية من خلال وزارات الصحة والتربية والتعليم والتنمية الاجتماعية والمؤسسات الطبية العسكرية والمدنية اهتماماً خاصاً للخدمات الصحية الشاملة لكل المواطنين وبوصف الأفراد ذوي الإعاقة جزءاً من هؤلاء المواطنين، فقد عملت المؤسسات الصحية والطبية المختلفة على تقديم كامل الرعاية والعناية لهم جميعاً، بهدف مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الصحية التي تعيق مواصلة تعليمهم وتدريبهم وتشغيلهم ودمجهم في المجتمع والعيش ضمن بيئة سليمة وحياة كريمة (الغرير ، 2021).

وقد بدأت الخدمات الصحية في طريقها على التطور مع تأسيس الدولة الأردنية حيث يتم فحص الأطفال المعوقين من خلال المراكز الصحية والمستشفيات المتخصصة وكان الأطباء يمنحون المعوق تقريراً يبين حالته الجسمية والعقلية والنفسية وذلك من خلال إجراء الفحوصات المدرسية وزياراتهم المستمرة إلى المدارس ومراكز ومؤسسات ذوي الإعاقة، وذلك لمتابعة حالاتهم الصحية ونشر الوعي الصحي والكشف على الحالات التي تعاني من مشكلات صحية وتقديم العلاجات والأدوية اللازمة لهم بهدف التخفيف عنهم وشفاءهم من معاناتهم، وتشير التقارير عام 2021 و2022 الصادرة عن وزارة الصحة بدور فاعل لجهات الاختصاص في الطفولة والأسرة في الحد من الإعاقات في الأردن، كما تقوم كل من وزارات التنمية الاجتماعية والتربية والتعليم بادوار مماثلة في العناية والرعاية من حيث تقديم الخدمات التعليمية والرعاية والايواء ودماج الطلبة ذوي الإعاقة مع اقرانهم العاديين في المدارس العادية (المجلس الأعلى للأشخاص المعوقين، 2022) ..

مشكلة البحث

في ضوء النقد والمراجعة السابقة كان لا بد للباحث ان يلاحظ ان مستوى الخدمات التشخيصية ليست بالمستوى المناسب وخاصة عندما اطلع على الادب العالمي في التربية الخاصة ولاحظ التقدم في بعض الدول كالسويد والمانيا وبريطانيا واليابان والولايات المتحدة في مجال التربية الخاصة، وتحديدا التقييم والتشخيص الذي ظل الاهتمام به وفق معايير مناسبة للأطفال من ذوي الإعاقة، , وأشارت نتائج البحوث العلمية المتخصصة إلى أظهرت العديد من أشارت إلى ضعف جودة القياس والتشخيص للأشخاص ذوي الإعاقة في الدول النامية كما أشار لهما كل من: (ابا حسين، 2021) و (ميار، 2023) وهناك كم من أشارت في التقارير الرسمية واء باحثين وعلماء واطباء اردنيين في التخصص بان ثمة مشكلة وضعف وعدم دقة في عملية القياس والتشخيص في الأردن، من هنا استشرع الباحث وجود مشكلة في الاطار التشخيصي ومستواه وإجراءاته في الأردن من ناحية الضعف في الأخصائيين وقلة الاختبارات التشخيصية واليات الإجراءات التشخيصية والهدف أو الغاية من اصدار التقارير بشكل دقيق، وبذلك يمكن صياغة المشكلة على النحو التالي: يظهر بان هناك وجود ضعف في الخدمات المقدمة لإجراء عملية القياس والتشخيص في الأردن من حيث الأدوات المستخدمة والإجراءات المتبعة.

وتنبثق من مشكلة الدراسة الاسئلة:

السؤال الأول: ما واقع ومستوى خدمات القياس والتشخيص في الأردن؟

السؤال الثاني: هل المقاييس والاختبارات التشخيصية تفي بالغرض المطلوب؟

السؤال الثالث: ما هي الفقرات الأكثر أهمية في استبانة خدمات القياس والتشخيص في الأردن.

وينبثق من السؤال عدة فرضيات تتمثل في:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى قياس وتشخيص الإعاقة ككل تعزى لمتغير الجنس.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ابعاد القياس والتشخيص تعزى لمتغير الجنس.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أخطاء التقارير الصادرة تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على واقع ومستوى تقديم خدمات قياس وتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة في الأردن من وجهة نظر الخبراء والمختصين في شؤون الإعاقة ممن مارسوا العمل مع كافة فئات الإعاقة، وإمكانية التعرف على نقاط الضعف والأخطاء التي تحدث في عملية التقييم والتشخيص وذلك لايجاد الآليات المناسبة لتحديث وتطوير المعايير الخاصة والأدوات والكفاءات المناسبة لعملية القياس والتشخيص على وجه أفضل.

اهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف والتحقق من واقع الخدمات المتعلقة بقياس وتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة في المراكز المحددة لتقديم الخدمات سواء الحكومية الرسمية أو الأهلية الخاصة ومدى تطابق المعايير المعتمدة في التشخيص الدقيق، إضافة إلى معرفة الأدوات المستخدمة في العملية التشخيصية وتحليل البحوث المتعلقة بذلك ومقارنة الواقع الأردني في التشخيص بغيره من الدول، وصولاً إلى عملية اجرائية دقيقة وصحة التقارير الصادرة.

مصطلحات الدراسة:

الأطفال ذوي الإعاقة (Children with disabilities): وهم الأطفال الذين يخضعون لعملية القياس والتشخيص لمعرفة وتحديد قدراتهم العقلية والصعوبات والمشاكلات التي تواجههم من سن سنتين ولغاية 18 سنة.

القياس والتشخيص (Measurement and diagnosis): مجموعة الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن كل طفل من ذوي الإعاقة، وتحليلها وتفسيرها للتعرف على طبيعة المشكلة التي تواجهه لغايات كتابة تقرير تشخيصي وتحويله إلى الجهة القادرة على متابعته.

الاختبارات والمقاييس (Scales & Tests): عبارة عن مجموعة الأدوات والوسائل المعتمدة والتي يتم استخدامها لغايات فحص وتحديد ذكاء وقدرات ومهارات الطفل ذو الإعاقة من خلالها وإصدار الحكم على الحالة.

الاطار النظري:

تعد عملية القياس والتشخيص (Measurement and diagnosis) من العمليات الإجرائية الهامة التي يتم تطبيقها للتعرف على السمات والظواهر الكونية الحية وغير الحية، إذ أن عملية القياس ظهرت منذ وجد الإنسان على وجه الأرض، وبدأ في البحث والتقصي عن الكثير من أسرار الظواهر الطبيعية والسلوك الإنساني وقياسها، ومع الأيام برزت أهمية القياس والتقويم (التشخيص) في التربية وعلم النفس بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص (الروسان، 1999)، وأصبحت تلك العملية حجر الأساس في التعرف على الأطفال غير العاديين وتصنيف الأطفال ذوي الإعاقة عن الآخرين والتعرف الدقيق على مستوياتهم العقلية وقدراتهم المختلفة بهدف تصنيف الإعاقة ودرجتها ووضع البرامج التربوية والتدريبية والسلوكية المناسبة لهم.

وتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة يعد حقا من حقوقهم في الحياة وخاصة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، إذ يعد تشخيصهم أولى خطوات العلاج لمشكلاتهم قيما بعد، وهنا لا بد من الكشف المبكر حيث أن غالبية الدول (الولايات المتحدة الأمريكية والسويد وبريطانيا وفرنسا) التي تعنى بالأشخاص المعوقين وتدعم حقوقهم، تتم عملية التشخيص في سنوات الطفولة المبكرة لضمان كفالة حقوقهم في الحياة بمراحلها المختلفة كما أشار لها كل من (الخطيب والحديدي، 1998) على النحو التالي:

أولاً: التشخيص (diagnosis): هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص (العاصمي والغريز، 2011)

وبيرى الباحثان ان من اهداف القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الهدف العلمي المعرفي: وهو يتعلق بمعرفة حقيقة شخصية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الكشف عن الدلالة الكلية التي تشمل كل سلوكياته الجزئية، ورسم الصورة الإكلينيكية النهائية لشخصيته والهدف العملي التطبيقي: يرتبط بالعمل على وضع استراتيجية عامة تتضمن خططاً جزئية، قابلة للتنفيذ الفعلي مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يتحقق لهم من خلال تحقيق هذه الاستراتيجية أفضل توافق نفسي واجتماعي وأفضل تحقيق للذات.

وعملية التشخيص النفسي كما يراها (العاصمي، والغريز، 2011) ترمي إلى تحقيق هدفين فمن الناحية العلمية المعرفية لا يقتصر الأمر على فهم الشخصية، وإنما يتسع ليشمل تشخيصاً للإعاقة، والكيفية التي تلتئم بها تلك الإعاقة مع بناء الشخصية ككل، والكيفية التي يتقبل بها المعاق إعاقته أو يرفضها ويتمرد عليها، أما من الناحية العملية فإن التشخيص النفسي لغير العاديين يجب أن يضع أساساً للعمل في نفس الوقت لعمليتي التوجيه والإرشاد، كما تم الإشارة إلى الشروط الواجب مراعاتها في عملية القياس والتشخيص في التربية الخاصة كما يراها الروسان، 2017 على النحو التالي:

- عمل تشخيص طبي شامل للفرد المعاق، والتأكد من درجة معاناة الطفل من قصور الوظائف الفسيولوجية والتأكد من سلامة الأعضاء طبيًا.
 - عمل دراسة حالة للأفراد ذوي الإعاقة وهي جمع بيانات عن حالة الفرد وحالة أسرته قبل الميلاد حتى اللحظة مثل: قرابة بين الزوجين، أفراد الأسرة، ترتيب الطفل بين أفراد أسرته، طبيعة ولادة الطفل..الخ.
 - عمل تقييم تربوي شامل وهو التقييم للقدرة الأكاديمية للفرد المعاق.
 - استخدام الاختبارات المقننة والمناسبة لحالة الفرد المعاق
- كما تم الإشارة إلى ان التشخيص يعتمد على مجموعة من المبادئ التي على أساسها يمكن الثقة بنتائج التشخيص كما أشار إليها (الروسان، 2017) وهي :

أولاً: أن يكون هنالك استعداد من الطفل وأسرته لعملية التشخيص.

ثانياً: استخدام الاختبار المناسب للفئة العمرية والإعاقة أو فئة التربية الخاصة.

ثالثاً: الفترة الزمنية بين الاختبار وإعادته مناسبة لئلا يحدث التذكر مما يقلل من صدق الاختبار.

رابعاً: التدريب المسبق من قبل الأخصائي لاستخدام الاختبار وتفسير نتائجه

ونظرًا لأهمية عملية التشخيص، كما يراها الباحثان وما يترتب عليها في تحديد مصير الطفل وأسرته من خلال إصدار حكم على الطفل، بأنه يعاني من إعاقة ما وخاصة الإعاقة العقلية، فإنه لابد من الدقة في عملية التشخيص، وأن يتم

ضمن فريق يضم الأخصائي النفسي، الطبيب، أخصائي اجتماعي، أخصائي التربية الخاصة)، المرشد الطلابي، أخصائي قياس سمع، وفاحص للنظر حسب الحالة، وولي أمر الطفل، وهذا ما يسمى بالتشخيص التكاملية، ومن أساليب التشخيص: التي تم الإشارة إليها:

التشخيص الطبي: ويقوم بهذا التشخيص طبيب عام أو أخصائي، لتحديد الحالة المرضية من وجهة نظر طبية وتحديد الحاجة الطبية من العلاج أو التدخل الجراحي، والتشخيص الطبي قد يمنع حدوث الإعاقة إذا ما حدث مبكرًا أو يقلل من آثارها أو درجتها كما في حالات الضرع (الروسان، 2015).

التشخيص السيكومتري: ويقوم بهذا التشخيص الأخصائي النفسي المدرب على استخدام الاختبارات النفسية ويعتبر هذا النوع من أعقد أساليب التشخيص للأسباب التالية: عدم وجود اختبارات مناسبة مقننة في كثير من الحالات وسوء تفسير النتائج أحيانًا واستخدام أساليب التقييم المعدلة وعدم فهم التعليمات من قبل الطفل مما قد يظهر وجود إعاقة عند الطفل وهو غير ذلك، أو العكس. إضافة إلى استخدام بعض الاختبارات الشائعة مما يؤدي إلى وصول الطفل إلى مستوى أعلى من المتوقع، مما يضطر الفاحص إلى استخدام التشخيص الفارق وهو استخدام أكثر من اختبار للدقة (العاصمي والغريز، 2011)

التشخيص الاجتماعي والتكيفي: حيث يعتبر هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في قياس وتشخيص الإعاقة بشكل عام والإعاقة العقلية بشكل خاص، كما أشار له الروسان (1998، 2015) ويعتمد هذا التشخيص أساسًا على استجابة الطفل للمنبهات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها. ومن هذه الاستجابة المهارات الاستقلالية: كالتغذية والتدريب على النظافة والإحساس بالملكية والتعامل بالنقود والشرء، وهذه الاختبارات تعتمد بشكل كبير على ولي أمر الطفل أكثر من الطفل وهي بالتالي مناسبة للإعاقة الشديدة والمتوسطة ومن أشهر هذه المقاييس:

1. مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.
2. مقياس السلوك التكيفي للمعاقين عقليًا.
3. مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية

التشخيص التربوي: ويقوم بهذا التشخيص معلم التربية الخاصة بعد تدريبه وبمساعدة الأخصائي النفسي ويعتمد هذا التشخيص على ما يلي: السجل الأكاديمي للطفل، رأي المعلمين وتقارير المدرسة والمستوى الأكاديمي للطلاب في المهارات الأكاديمية المختلفة، ومن أشهر المقاييس المستخدمة:

- مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليًا.
- مقياس المهارات العددية للمعاقين عقليًا.
- مقياس الينوي للقدرات السيكولوجية.
- اختبار ودوك للقراءة المتمكنة (سامي عريفيج وآخرون، 2015)

أساليب التقييم المعدلة: والتي أشار إليها (الوقفي، 2015) وهي عبارة عن تلك الأنشطة التقييمية التي تم اختيارها من قبل الأخصائي النفسي لتحديد سبب الخطأ في استجابة الطفل ومعالجة سلبية الطالب وهل الخطأ بسبب عدم فهم

التعليمات أم بسبب عدم معرفة الإجابة، وتستخدم في أساليب التشخيص الاجتماعية والسيكومترية والتربوية، وهي تعتبر أسلوباً عيادياً للكشف عن الطفل، ومن أنواع أساليب التقييم المعدلة هي :

- **المكان:** تعديل جلوس الطفل داخل غرفة التشخيص أو أثناء الإجابة ليشعر بالاطمئنان.
- تحويل السؤال من لفظي إلى أدائي أو العكس، بحيث يقوم الأخصائي بنفس العمل أمام الطفل، كأن يشير إلى شيء.
- التعديل من السمعي إلى البصري.
- تعديل اللغة :وتستخدم عند استخدام الاختبارات اللفظية غير المقننة، ومن الأمثلة على ذلك: أوتوبيس - حافلة، جنبه - ريال.
- التعقيد: التعديل من الصعب للأسهل.
- الوقت :إعطاء وقت أكبر من المسموح في اختبارات السرعة

وهناك عدة اعتبارات هامة تم الإشارة إليها يتعين مراعاتها في عملية التشخيص المبكر على الأطفال المعاقين في سن ما قبل المدرسة وهي :

- أن يكون التركيز على الوظائف الحالية والتعرف على المشكلات التي يمكن الوقاية منها.
- أن تستخدم معايير النمو العادي كمحك لتحديد حاجة الطفل لخدمات التربية الخاصة.
- أن يتتبع برنامج التقييم الموسع أبعاداً متعددة لنمو الطفل وسلوكه في مختلف المواقف (الروسان والخطيب والحديدي، 1998، 2017).

اما في الأردن تتعدد الجهات التي تؤدي دورها في تقديم الخدمات التشخيصية للأشخاص ذوي الإعاقة وخاصة في مرحلة الكشف المبكر اي مرحلة الطفولة لغايات التعرف والتصنيف وتقديم الخدمات المناسبة، إذ تقوم مديرية الأمومة والطفولة بالإشراف مباشرة على برامج الوقاية من الإعاقة ونشر الوعي والتثقيف الصحي للأمهات الحوامل، إذ وفرت الدولة أكثر من (250) مركزاً لرعاية الأمومة والطفولة في كافة محافظات المملكة، بهدف تشجيع الأمهات على مراجعة هذه المراكز التي تقدم كافة وسائل النهوض بصحة الأم والجنين والطفل وتعمل على تقديم ما يلي:

1. **إرشاد الأمهات حول مواضيع أهمها:** الابتعاد عن زواج لما فيه من أثر في نقل الأمراض المزمن وتعريف سبل الوقاية من بعض الأمراض وكيفية معالجتها والتوعية بمخاطر الحمل المتكرر المتقارب على الجنين وتجنب الحمل في سن مبكرة قبل 16 سنة وفي عمر متقدم بعد 35 سنة وأخيراً تقديم المطاعيم الأساسية مجاناً التي تحمي الطفل من أمراض تؤدي على إعاقات مختلفة وكما أشار لها ريكا ((Rebecca,2018).
2. **متابعة نمو وتطور الطفل شهرياً خلال السنة الأولى من العمر** وكل شهرين للأطفال من عمر سنة إلى خمس سنوات، وبذلك تتيح المجال لاكتشاف التشوهات الخلقية وأي تأخر في نمو وتطور الطفل في سن مبكرة والعمل على علاج ذلك إن أمكن
3. **يعمل المركز التدريبي للأمومة والطفولة على تأهيل وتدريب الكوادر الصحية للقيام بواجبهم على أمثل وجه** وتجه النية على استحداث مراكز في مناطق شمال وجنوب المملكة (تقرير الصحة، 2022).

وتقوم عدة جهات طبية وصحية بتقديم خدماتها التشخيصية لفئات ذوي الإعاقة وعلى النحو التالي:

وزارة التنمية الاجتماعية تقوم بتقديم الخدمات الاستشارية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة وتحويلهم إلى المكان المناسب، وقد قامت وزارة التنمية عام 1982 بتأسيس مركز لتشخيص المعوقين يرتبط بكلية الخدمة الاجتماعية ليعمل على تحديد الإعاقة ودرجتها وجوانب سلوك المعوق ومستوى أدائه وذلك للتوجيه للمكان المناسب وبطبيعة البرامج والخدمات المناسبة لحالته، كذلك مركز تشخيص وعلاج التوحد في مخيم حطين ومركز تل المطح لتشخيص التوحد في دير علا الاغوار الوسطى التابعان لوزارة التنمية الاجتماعية يقدمان الخدمة واصدار تقارير التشخيص المعتمدة ضمن اطار المراجعين في تلك المناطق.

اما وزارة الصحة تقوم بتقديم خدمات الكشف المبكر وتشخيص المعوقين الصغار من خلال مركز تشخيص الإعاقات المبكرة الذي تأسس عام 1989 والمركز الوطني للسمعيات الذي تأسس عام 1988 حيث تقوم هذه المراكز بفحص القدرات العقلية الحسية والجسمية والنفسية لدى الأطفال ولغاية عمر 16 سنة، كذلك تقوم وزارة الصحة بفحص المعوقين الكبار من خلال العيادة الاستشارية والمركز الوطني للصحة النفسية ومراكز أخرى تمنح تقريراً يبين الحالة التي يعاني منها الفرد المعوق لإحالاته على المكان المناسب، إضافة إلى مركز الأمير الحسن للتشخيص المبكر في الكرك/ الربة والذي يقدم خدمات التشخيص في محافظات الجنوب.

ويقوم مركز تشخيص الإعاقات المبكرة، عمان التابع لوزارة الصحة بفحص وتشخيص وتصنيف المعوقين الذين يراجعون الأقسام المختلفة، ويمنح المعوق تقرير شامل يبين قدراته الحركية والعقلية والنفسية والسمعية والنطقية والبصرية وحسب فئة الإعاقة وذلك لتحويله على المكان المناسب ووفق قدراته وحسب درجة ونوع الإعاقة، بهدف الاستفادة من البرامج والخدمات بشكل صحيح، وكذلك يوصي المركز بمنح المعوق التأمين الصحي اللازم ليساهم في عملية تشخيص إعاقته وتسهيل العبء عليه في مستقبله، حيث بلغ عدد المستفيدين من خدمات التأمين الصحي للأعوام 91-94 حوالي (3500) حالة وفي اخر تقرير صادر عن المركز في عام 2022 بلغ عدد الحالات التي تراجع وتم فحصها واصدار تقارير لها 2452 حالة.

يوجد مركز في شمال المملكة في اربد مركز تشخيص الإعاقات المبكرة مستشفى الأميرة رحمة / اربد وهو المركز الثاني على مستوى المملكة بعد العاصمة عمان. يستقبل المركز الحالات بعد أن يتم تحويلها من عيادات اختصاص الأطفال، بالإضافة إلى عيادة السمعية حيث يتم استلام الحالة بعد أن يتم التأكد من إجراء الفحوصات الطبية اللازمة لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني من أمراض عضوية أم لا، ومن ثم يتم البدء بالإجراءات اللازمة للتشخيص والكشف عن الإعاقة العقلية ويتراوح عدد الحالات التي يستقبلها المركز سنوياً ما بين 900 إلى 1000 حالة ويستقبل المركز حالات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة من عمر يوم وحتى 14 سنة حيث يقوم فريق متخصص مكون من أخصائي أطفال وأخصائي علاج سلوكي وفاحصين ذكاء بتقديم ما يلزم لكل حالة وتشتمل الحالات التي يتعامل معها المركز حالات الإعاقات العقلية بمستوياتها البسيطة، المتوسطة والشديدة، الإعاقات الجسدية، الإعاقات الحركية، الشلل الدماغي، المكفوفين وضعاف البصر، بطة وصعوبات التعلم بالإضافة إلى إعاقات السمع والنطق.

ويتم تشخيص الإعاقات باستخدام معايير عالمية معتمدة ذات مصداقية وثبات مثل مقياس فحص الذكاء ستانفورد- بينيه، مقياس فحص السلوكيات التوحدية (AUTISM BEHAVIORAL CHECKLIST)، بالإضافة إلى فحص القدرات العقلية باستخدام مقياس ستانفورد بينيه ووكسلر المعدل والتكيف الاجتماعي ويقدم المركز التقارير الطبية اللازمة للمرضى حيث يعتبر المركز حلقة وصل بين وزارة الصحة وكل من وزارة التنمية الاجتماعية، صندوق المعونة الوطنية

والمجلس الاعلى لذوي الإعاقة والإعفاءات الجمركية بالإضافة إلى المراكز الخاصة للتأهيل المعرفي والإدراكي والنطقي وذلك للإفادة من تقييم الحالة بشكل مفصل.

رابعاً: مراكز التربية الخاصة، قامت بعض مراكز التربية الخاصة مثل مركز نازك الحريري للتربية الخاصة والمركز العربي للتربية الخاصة والمؤسسة السويدية وغيرها من المراكز بإجراء عملية فحص وتقييم للأطفال عند دخولهم إلى هذه المراكز وغيرها بحيث يتم تطبيق بعض الاختيارات الخاصة بالقدرات الجسمية والعقلية والحسية والنفسية لبيان حالة الطفل المعوق والتي يتم في ضوءها تحديد مستوى الطفل للدخول على المكان المناسب، ويقدم مركز الأميرة تغريد بخدمات القياس والتشخيص وإصدار تقارير معتمدة لغايات الالتحاق الطلبة من فئات الإعاقات التعليمية لقبولهم في المدارس العادية لترسيخ خدمات المرحل للطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة القابلين للدمج والتعلم مع أقرانهم العاديين دون تمييز كما يراها الباحثان، إضافة إلى عدد من المراكز الخاصة والاهلية التي تقدم خدمات القياس والتشخيص لغايات التحويل والتدريب والتعليم (تقارير الصحة والتنمية، 2022).

وقد استطاعت الجامعة الأردنية وجامعات عديدة في تخريج أعداد لا بأس بها من أخصائيين في القياس النفسي والتربوي والتربية الخاصة لديهم قدرات ممتازة في استخدام الاختبارات المختلفة والعمل من خلالها وإطلاق الأحكام النهائية ويعملون في الجامعة الأردنية (الكيلاني والبطش وعليان، 1988) ووزارة الصحة ووزارة التنمية والخدمات الطبية الملكية وفي القطاعات الأهلية وفي مدارس وزارة التربية والتعليم، وبذلك يكون الأردن قد قطع شوطاً كبيراً في مجال تشخيص المعوقين من مختلف الفئات مما يعكس مدى التقدم والوعي في هذا المجال.

ويقوم بفحص الأشخاص ذوي الإعاقة وتشخيصهم كما يرى ذلك الباحثان فريق متخصص من الأطباء والاختصاصيين في علم الاجتماع وعلم النفس والقياس والتربية الخاصة من خلال أجهزة متطورة واختبارات نفسية مصممة ومجربة على البيئة الأردنية، إضافة على توافر وحدة سمعية حديثة ومتطورة وجهاز حديث لتخطيط الدماغ وهناك توجه لتوفير مختبر وراثية لأمراض الاستقلاب وقسم الاستشارات الوراثية ووحدة سمعية متنقلة تصل على طلبة المدارس والمراكز في المناطق البعيدة.

إضافة إلى الخدمات الطبية الملكية والمستشفيات الحكومية تقوم بدور مهم في الكشف وتشخيص للقدرات الجسمية والعقلية والنفسية بهدف تحويل الطفل إلى المكان المناسب، حيث يقوم قسم التربية الخاصة في مدينة الحسين الطبية بفحص الأطفال المعوقين وتقديم الاستشارات اللازمة لهم ومنحهم تقريراً يبين حالتهم ودرجة ونوع الإعاقة.

تختلف طرق القياس والتشخيص من فئة لأخرى ومن مركز لآخر وتتضمن عملية القياس والتشخيص ثلاث مراحل رئيسية:

أولاً: التحويل والتي تعني تحويل الطفل من قبل الأهل أو المدرسة أو الطبيب على مركز تشخيص الإعاقات أو مراكز التربية الخاصة التي تستطيع تشخيص الإعاقة وقياسها.

ثانياً: عمل الدراسة الاجتماعية اللازمة ووضع الطفل تحت الملاحظة للمدة التي يراها الفاحص مناسبة.

ثالثاً: تطبيق طرق التشخيص التي تتضمن أدوات واختبارات مصممة خصيصاً لقياس وتشخيص ذوي الإعاقة.

ويمكن الإشارة من وجهة نظر الباحثان للدراسة الحالية (الغريز والطراونه، 2024) إلى مجموعة كبيرة من طرق تشخيص المعوقين المستخدمة في مركز التشخيص ومراكز التربية الخاصة أو المؤسسات التي تقوم بأداء هذه المهمة، وهذه الطرق تتضمن ما يلي:

- دراسة اجتماعية وتتضمن المعلومات الأولية والوضع الأسري والاجتماعي ومعلومات المستويات التعليمية والتدريبية للطفل والأسرة وأية ملاحظات ذات علاقة.
- مقاييس القدرات العقلية مثل ستانفورد بينيه ووكسلر ومقياس السلوك التكيفي للحكم على قدرات ومهارات الأطفال ومستوى أدائهم.
- مقاييس النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي في بعض المؤسسات الخاصة.
- اختبارات التحصيل وتقييم القدرات التعليمية في المهارات الأكاديمية.
- دراسة السلوك الاجتماعي للطفل.
- اصدار التقارير التشخيصية العقبية والنفسية والسلوكية والاجتماعية المناسبة.
- التحويل الى الجهات اللازمة تعليمي كانت أو صحية أو مراكز تربية خاصة ومدارس عادية أو جهات مانحة للمساعدات العينية (وسائل مساعده وأدوات) والمالية أو بدل خدمات مسانده كالتدريب والعلاج لمشاكل النطق أو الخدمات المساندة في العلاج الوظيفي والطبيعي.

الدراسات السابقة:

تشير دراسة الزارع (2016) حول جودة التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة، هدفت الدراسة لمعرفة جودة التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (429) من معلمي التربية الخاصة العاملين في مركز ومعاهدة التربية الخاصة، وقد تم بناء أداة الدراسة اعتمادا على وثيقة معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) لتقييم التشخيص الخاص في التربية الخاصة مكونه من (80) فقرة، تمثلت في بعد القيادة والسياسات، وتنوع عروضه، والبحوث والتقصي، وتقويم الفرد والبرنامج، والتنمية المهنية، والممارسات الحيوية، والتعاون بشكل جيد. وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاداة وإثباتها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التحليل الاحصائي قد ظهر ما بين (2.89-3.98)، حيث جاء تقويم الفرد والبرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط متوسط بلغ (3.98)، في حين جاء القيادة والسياسات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حساب بلغ (2.88). كما بينت النتائج هناك علاقة بتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، فيما يتعلق بتغير سنوات الخبرة بين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$). القيادة والسياسات، التنمية المهنية، والممارسات الابداعية، تطوير تحريه، والبحوث والتقصي، وفيما يتعلق بالتنوع من نوع المركز حكومي وخاص فقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر نوع المركز حكومي/ خاص في جميع المجالات. كما ويوصي الباحث بأهمية إجراء المزيد من الدراسات البحثية على عينات جديدة ومتغيرات أخرى، كما سلت الضوء على ضرورة الالتزام بالمعايير العالمية (CEC)، وتفعيل القواعد والسياسات في المراكز الحكومية والخاصة في مجال التقييم والتشخيص.

الكلمات الرئيسية: الجودة، التشخيص، مراكز التربية الخاصة.

تشير دراسة الغريز، احمد (2009) بعنوان تقييم قياس وتشخيص الأطفال المعوقين ذهنيا في الأردن وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية في الأردن من خلال فحص عينة من 10 خبراء

وأخصائيين و30 معلم ومعلمة و8 من أولياء الأمور خلال العام 2009/2008، وتم استخدام أداة قياس تم تصميمها لغرض الدراسة موجه للخبراء والمعلمين وأولياء الأمور واستمارة مركز تشخيص الإعاقات المبكرة والتقارير الصادرة من المركز وعرضت على محكمين، حيث تمتعت بدرجة عالية من الصدق والثبات (88%). وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية موضوع القياس والتشخيص للإعاقة العقلية رغم أن النتائج بينت بأن كفاءة وفاعلية تشخيص الإعاقة العقلية دون المستوى المطلوب، إضافة إلى قلة الكوادر المتخصصة في التشخيص وعد متوفر الاختبارات بدرجة كافية، وإن هناك نسبة لا بأس بها من أخطاء التشخيص في التقارير الصادرة وإن الأسلوب المعتمد في تشخيص الإعاقة العقلية تقليدي وغير محدثة وليس ضمن معايير الجودة العالمية، وأشارت النتائج إلى أن هناك درجة من الرضا من أولياء الأمور حول آلية التشخيص، ويوصي الباحث بوضع آلية ومنهجية واضحة ضمن معايير القياس وتشخيص الإعاقة العقلية ودعم المراكز بالكوادر المدربة والمؤهلة.

كذلك أجرى الغرير، أحمد (2016) دراسة فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات أطفال التوحد، هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات أطفال التوحد في الردان وشمل مجتمع الدراسة جميع المؤسسات وتم اختيار 6 منها عشوائيا كعينة للدراسة، واستخدم الباحث قائمة مكونة من 54 فقرة تمثل ابعاد التعليم والتشخيص والارشاد، والتي حازت على درجة عالية من الصدق والثبات. وخلصت النتائج إلى انه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤسسات أطفال التوحد في ابعاد التعليم والتشخيص والارشاد عند مستوى دلالة (0,05)، ولدى فحص تلك الفروق بين البرامج في مؤسسات القطاعين الخاص والاهلي لوحظ وجود فروق دالة احصائيا في بعد الخدمات التعليمية لصالح مؤسسات القطاع الخاص عند مستوى دلالة (0,05).

وتشير ابا حسين (2021) بعنوان تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها، وآلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، وتحديد الية البرامج لطلاب صعوبات التعلم. كما هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم وقياس مدى مساهمه في تحقيق ما بني لأجل. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من اعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (83) من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض؛ منهم (25) معلم، و(58) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق عينة الدراسة للإجراءات المدرجة في الدراسة كان متفاوت بين المتوسط والمرتفع، كما كان التصور المقترح من عدد من الإجراءات وهي تفعيل الكراسي البحثية، وتفعيل القوانين والتشريعات، وتوفير أدوات التقييم الرسمية وغير الرسمية، وتدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم ورفع كفاءاتهم الفنية، مشاركة اسر ذوي صعوبات التعلم، واعداد معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل الخدمة، وتفعيل الفريق متعدد التخصصات. الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، جودة، تقييم وتشخيص، صعوبات التعلم.

وأجرت ميار (2023) دراسة كان الهدف منها معرفة مدى كفاية أدوات القياس والتشخيص في برامج الاكتشاف والتدخل المبكر للإعاقة الفكرية البسيطة لدى أطفال الروضة، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (62) من معلمات رياض الأطفال بالروضات والأخصائيات النفسيات بمعاهد الإعاقة الفكرية بالرياض. وتم استخدام استبيان للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة ان اكبر الابعاد قيمة في المتوسط هو أهمية القياس والتشخيص حيث بلغ (19.04) ثم البعد الخاص بآليات تطبيق الاختبارات حيث بلغ (18.93) ثم بعد تنوع أدوات القياس حيث بلغ (18.88) ثم بعد مشاركة الأسرة في عملية القياس والتشخيص حيث بلغ قيم المتوسط (14.94) وتعد تلك نتيجة منطقية طبقا للواقع الممارس داخل الروضة، أن هناك تنوع في أدوات القياس من وجهة نظر معلمات الروضة والأخصائيات النفسيات في برامج الاكتشاف والتدخل المبكر للإعاقة الفكرية البسيطة لدى أطفال الروضة وقد أوضحت النتائج ان

الأعلى متوسط هو أن يقتصر دور القوائم في الروضة على تطبيق أحد مقاييس الذكاء فقط حيث بلغ قيمة المتوسط (2.50) ان ضرورة مشاركة الأسرة في عملية القياس والتشخيص من وجهة نظر معلمات الروضة والأخصائيات النفسيات في برامج الاكتشاف والتدخل المبكر للإعاقة الفكرية البسيطة لدى أطفال الروضة فقد أوضحت النتائج أن الأعلى متوسط هو أن يأخذ رأى ولي الأمر في اختيار الاختبارات قبل تطبيقها على طفله بلغ قيمة المتوسط (2.12) وقد تلى تلك الفقرة يكلف ولي الأمر بتطبيق بعض الاختبارات المحددة على طفله بالمنزل (2.04) وكانت اقل الفقرات في قيم المتوسط هي توجد رغبة لدى ولي الأمر للمشاركة في برامج الاكتشاف المبكر للإعاقة حيث بلغت القيمة (1.48). أن أهمية القياس والتشخيص من وجهة نظر معلمات الروضة والأخصائيات النفسيات في برامج الاكتشاف والتدخل المبكر للإعاقة الفكرية البسيطة لدى أطفال الروضة فقد أوضحت النتائج أن الأعلى متوسط هو قياس شدة الإعاقة جزء مهما من التشخيص المبكر حيث بلغ قيمة المتوسط (2.80)، وتلاها التشخيص الدقيق موجه رئيس في البرامج التأهيلية لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لدى أطفال الروضة فقد بلغ قيمة المتوسط (1.850) بينما كان أقلها قيمة هو تتضمن البرامج على فعاليات متخصصة لشتى الأنشطة المجتمعية حيث بلغ متوسطها (2.77) بينما الأقل قيمة هي الأهمية أن تفسر النتائج كمياً ونوعياً حيث بلغ متوسطها (2.59).

وأجرى جرار، عبد الرحمن محمود وقطناني، هيام جميل (2017) دراسة حول تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت، ولغايات تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المعايير المعتمدة من قبل الجمعيات والمنظمات والمجالس الدولية التي تعنى بالخدمات التعليمية والمساندة، وقد تم تصميم أربعة مقاييس بناء على تلك المعايير، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع المدارس والمؤسسات العربية والأجنبية من الطلبة ذوي الإعاقات والشذية في دولة الكويت والبالغ عددهم (5) مدارس و(109) معلم ومعلمه في التربية الخاصة يعملون في هذه المدارس كما ضمت العينة 16 أخصائي علاج طبيعي و11 أخصائي علاج وظيفي و16 أخصائي نطق وكلام.

وأشارت النتائج إلى فاعلية الخدمات التعليمية والمساندة، حيث حصلت ابعاد المقياس على درجة عالية من الفعالية، وفيما يتعلق بالخدمات المساندة أخصائي علاج طبيعي وأخصائي علاج وظيفي وأخصائي نطق وكلام، وأشارت النتائج إلى فاعلية الخدمات حيث حصلت جميع الابعاد الثلاثة على درجة عالية من الفعالية، باستثناء بعد خدمات علاج النطق واللغة وهو أدوات وأساليب غرفة علاج النطق واللغة حيث حصلت على درجة متوسطة مستوى الفعالية.

خلاصة الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة، من ناحية استخدام المنهجية المناسبة والتحليل الاحصائي والاطار النظري وفي بناء اداة الدراسة لا سيما المعايير العالمية للتشخيص وDSM5 وخاصة دراسة جرار وقطناني 2017 ودراسة الزارع، 2016 وابا حسين، 2021 مستخدمة نفس المنهج الاحصائي ولا يوجد اختلاف في النتائج ومستوى الفعالية للخدمات ونوعيتها.

وقد تشابهه الدراسة الحالية إلى حد متوسط مع الدراسات السابقة التي أكدت على دراسة جودة القياس والتشخيص في مراكز القياس والتشخيص الأردنية ومعاييرها ومدى توافق المعايير الأردنية والعربية مع المعايير العالمية. كدراسة ابا حسين 2021 والغريب 2019 والزارع 2016.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم في البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من عدد من الخبراء والمختصين في مراكز التشخيص ومراكز التربية الخاصة من خلال قوائم معتمده تم تزويدها للباحث من قبل الجهات المعنية في الوزارات المعنية تربية وتنمية وصحة والبالغ عددهم 100 من المختصين 20 من الخبراء موزعين على النحو التالي الجدول رقم (1):

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس الفئة /	الذكور	الإناث	المجموع
الخبراء	12	8	20
المختصين	38	62	100
المجموع	74	46	120

تبين من الجدول رقم (1) بان عدد أفراد عينة البحث بلغ 120 منهم خبراء 20 عدد الذكور 12 وعدد الإناث 8 ومنهم 100 من المختصين عدد الذكور 32 وعدد الإناث 62 وهذا يشكل ما يمثل واقع العمل بان الإناث اكثر من الذكور باعتبار ان الاغلبية من العاملين في مجال التربية الخاصة هم من فئة الإناث والذين يشكلون في هذا البحث نسبة 62% من المختصين في حين نسبة الذكور 38%، اما الخبراء يشكلون نسبة 60 % من الذكور ونسبة 40 % من الإناث، وبذلك تكون العينة كافية لغايات التعرف على مستوى خدمات قياس وتشخيص الإعاقة في الأردن باعتبارهم من الأكثرية العاملين في الميدان ومن ذوي الخبرة والمعرفة في واقع الإعاقة في الأردن.

أداة الدراسة: لغرض تحقيق أهداف البحث، قام الباحث ببناء أداة للتعرف على مستوى التشخيص في المراكز المعتمدة والبالغ عددها 8 مراكز من وجهة نظر الخبراء والمختصين في التربية الخاصة، حيث قام بمراجعة الدراسات الأجنبية والمعايير الدولية المعتمدة في التشخيص وعلى رأسها DMS5 وتم صياغة استبانته من 40 فقره موزعه على اربعة ابعاد رئيسية تمثلت فيما يلي: البعد الأول: الاداري، البعد الثاني: الفني، البعد الثالث: الاجرائي، البعد الرابع: التقرير النهائي، وضمن ثلاث مستويات هي: درجة بمستوى عالي (2.45 فاكثر) ومستوى متوسط (2.45) ومستوى ضعيف-1.00 (1.75). ومن ثم عرضها لغايات التحكيم على 10 من الاساتذه المختصين في التربية الخاصة والقياس، وبعد الاخذ بملاحظات الساده المحكمين تم اعتمادها والاقرار بها ومدى مناسبتها لاجابة الخبراء والمختصين، حيث تمتعت بدرجة عالية من صدق المحكمين وثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا(CA) 0.89 واعتمادها لغايات البحث الحالي.

منهجية الدراسة والتحليل الاحصائي:

البحث الحالي مستمد من المنهج الوصفي المسحي/ التحليلي الذي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية الاجتماعية ووصفها بشكل دقيق، كما هي في الواقع ويتم التعبير عنها كمياً وكيفياً وباستخدام حزمة العلوم الاجتماعية SPSS واستخدام التحليل المناسب والاختبارات الضرورية لإيجاد المتوسطات والفروق لصالح أي من فروض الدراسة والفئات عينة البحث واستجاباتها.

نتائج البحث ومناقشتها:

وللإجابة على نتائج البحث الحالي يبين الباحث ما يلي

السؤال الأول: ما مستوى خدمات القياس والتشخيص في الأردن؟

الجدول رقم (2) متوسط إجابات عينة الدراسة على مدى مستوى خدمات القياس والتشخيص

إجابات العينة الجنس	ضعيف	متوسط	عالي	عام
ذكور	1.43	2.15	2.64	2.07
إناث	1.54	2.22	2.76	2.17
عام	1.48	2.18	2.70	2.12

يتبين من الجدول رقم (2) بأن مستوى إجابات عينة البحث في حدود المتوسط بالنسبة لخدمات القياس والتشخيص المقدمة حالياً في الأردن وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة (الزارع، 2016) ودراسة ميار، 2023 بالتأكيد عل ان تلك الخدمات المقدمة في مراكز التشخيص تقع في حدود المتوسطة.

السؤال الثاني: هل المقاييس والاختبارات التشخيصية تفي بالغرض المطلوب؟

وللإجابة على السؤال هل تكفي المقاييس والاختبارات المتوفرة لغايات التشخيص.

الجدول رقم (3) إجابات عينة الدراسة

الإجابات الجنس	كافية	غير كافية
ذكور	38 28 %	62 46 %
إناث	35 16 %	65 30 %
الكلية	37 44 %	63 76 %

يتبين من الجدول رقم (3) بأن إجابات عينة الدراسة أكدت في إجاباتها بأن المقاييس والاختبارات التي تتوفر حالياً في المراكز غير كافية وانها بحاجة إلى تعديل وتطوير كما جاء في أشارت الخبراء والمتخصصين وعدد من الدراسات

السابقة في الأردن والعالم مثل دراسة الغرير (2011) و(ابا حسين، 2021) بضرورة رفع جودة القياس والتشخيص في مراكز الإعاقة وتحديث أدوات القياس والتشخيص بشكل افضل وبما يتناسب ونتائج الدراسة الحالية.

السؤال الثالث: ما مدى الأخطاء التي تظهر ثغراتها في عملية القياس والتشخيص؟

وللإجابة على هذا السؤال يبين الجدول رقم (4) بان إجابات أفراد العينة كانت كما يلي:

الجدول رقم (4) بان إجابات أفراد العينة

مستوى الأخطاء الجنس	عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة جدا
ذكور	2	12	22	38
إناث	0	8	20	18
الكلية	1.7 (2) %	17 (20) %	35 (42) %	46.3 (56) %

يتبين من الجدول رقم (4) بان هناك ثغرات وأخطاء في التقارير الصادرة وان كانت قليلة لكن من الواجب علاجها بحيث لا يجوز ظهورها بهذا المستوى ونسبة وصلت إلى حوالي 18% من التقارير ظهر فيها أخطاء واضحة، وهذا ما اكده عدد من الدراسات السابقة حول وجود أخطاء في القياس في الأردن مثل دراسة الغرير، (2011) و(2021) والتقارير التقييمية لوزارة الصحة الأردنية، (3-33) بالاعتراف بوجود أخطاء في إجراءات التشخيص ودقة التقارير واستخدامها لغير ما وضعت لاجله.

وينبثق من السؤال عدة فرضيات تتمثل في:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الابعاد الاربعه للقياس والتشخيص تعزى لمتغير الجنس.
- الجدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى خدمات القياس والتشخيص من وجهة نظر الخبراء والمختصين في مجالات الاستبانه.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى خدمات القياس والتشخيص من وجهة نظر الخبراء والمختصين في مجالات الاستبانه

الرتبه	الرقم	البعد		
1	2	الفني		
2	4	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	0.88 متوسط
3	3	2.13	0.82 متوسط	0.92 متوسط
ت	1	الاداري	2.14	0.90 متوسط
-	-	الدرجة الكلية	2.12	0.86 متوسط

ويتبين من الجدول رقم (5) بان مستوى خدمات القياس والتشخيص في المراكز متوسطة الدرجة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.12) وبانحراف معياري قدره (0.86)، وجاء في الرتبة الأولى البعد الاداري بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (0.92)، وجاء في الرتبة الأخيرة تقارير التشخيص بمتوسط حسابي (2.11) وبانحراف معياري (0.88)، وهو يتفق مع دراسة (الزارع، 2016)

وللتعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى قياس وتشخيص الإعاقة تعزى لمتغير الجنس تم إجراء اختبار سنيوارت Stuart والتي يظهرها الجدول رقم (6).

جدول رقم (6) الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و t-test (الجنس) وفق خدمات القياس والتشخيص ككل

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفني	ذكور	74	2.14	0.82	1.22	0.01
	إناث	46	2.12	0.94		
تقارير التشخيص	ذكور	74	2.12	0.95	1.08	0.04
	إناث	46	2.10	0.97		
الاجرائي	ذكور	74	2.13	0.96	1.06	0.05
	إناث	46	2.10	0.89		
الاداري	ذكور	74	2.15	0.80	1.04	0.03
	إناث	46	2.13	0.95		
الدرجة الكلية	ذكور	74	2.14	0.93	1.01	0.02
	إناث	46	2.11	0.88		
المجموع	مجموع	120	2.12	1.02		

يتبين من الجدول رقم (6) في ضوء تطبيق اختبار t-test، وفيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الفني والاداري والاداري لصالح الذكور عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح الذكور باعتبار انهم هم الأكثر قدرة وكفاءة في ممارسة عملية القياس والتشخيص والأقدم في نواكز التشخيص مدار الدراسة الحالية، وهذا ما أكدته دراسات كل من: ميار، 2023 الغرير، 2016 ودراسة الزارع، 2016.

اما الاجرائي فهناك مستوى دلالة عند (0.05) متوافق ما يبين الذكور والإناث حيث تفسر النتيجة بان الإجراءات في عملية القياس والتشخيص تتم ضمن اطار واضح لكلا الجنسين ذكورا وإناثا وانه محدد وواضح.

السؤال الثالث: ما هي نسبة الفقرات الأكثر ظهورا كمشكلة في استبانة خدمات القياس والتشخيص في الأردن. كما تظهر في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) الترتيب الأكثر أهمية كمشكلة من مشكلات في مستوى خدمات القياس والتشخيص في الأردن بفترة إقامة البحث كما يراها أفراد العينة الحالية

الرقم	الفقرة	الترتيب الأكثر أهمية
1.	بروز أخطاء في التقارير التشخيصية الصادرة من مراكز التشخيص.	45%
2.	قلة الأخصائيين العاملين في القياس والتشخيص.	42%
3.	عدم كفاية المقاييس والاختبارات المستخدمة في الكشف.	38%
4.	التقارير والنتائج النهائية والتوصيات لا تفي بغرض وضع الخطط والاهداف العلاجية.	37%
5.	التقارير الصادرة تستخدم لغايات غير اغراضها الفعلية.	32%

يتبن من الجدول رقم (7) بان المشكلة الأكثر بروزا هي فقرة: بروز أخطاء في التقارير التشخيصية الصادرة في مراكز التشخيص وبنسبة 45% من إجابات أفراد العينة الحالية بينها فقرة: قلة الأخصائيين العاملين في مراكز القياس والتشخيص وبنسبة 42% يليها بقية المشكلات الأكثر بروزا من بين مشكلات القياس والتشخيص التي اخرها فقرة: التقارير الصادرة تستخدم لغايات غير اغراضها الفعلية وبنسبة 32%. وهذا يتفق مع ما تناوله (الغرير في دراسته 2009) و(الزارع، 2016).

توصيات البحث:

بالرغم من التقدم الملحوظ والملموس في مجالات الطب والعلوم الحياتية والنفسية وتعدد الدراسات والبحوث للكشف عن أسرار وأسباب الإعاقة، فإن الجهود التي تقوم بها الدولة لوضع برامج جادة للوقاية والعلاج من مختلف أنواع الإعاقة، فما زالت في حاجة إلى تفعيل أكثر ويمكن وضع آلية أو رؤية تتناسب والمرحلة القادمة التي سوف تشهد تطوراً في مجال الوقاية والكشف عن الإعاقة والتي يمكن أن نجملها في النقاط التالية:

من خلال اعتماد مركز وطني لبناء الاختبارات والمقاييس المعربة والمعدلة للبيئة الأردنية. وتأسيس وحدات تشخيص متنقلة للكشف عن الإعاقات المبكرة، ووضع نظام للفحص الطبي قبل الزواج لمعرفة الأمراض عند كلا الزوجين، ووضع نظام للاكتشاف المبكر للإعاقات والتدخل المبكر،

ويقترح البحث الحالي بناء برامج الإرشاد الجيني والاضطرابات الوراثية وبناء برامج للمحافظة على البيئة الجغرافية التي قد تكون حمايتها من التلوث وبرامج الوقاية من حوادث الطرق والإصابات والحوادث المنزلية.

المراجع العربية والاجنبية:

- ابا حسين، وداد عبدالرحمن (2021) بعنوان تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، عدد مايو-ج2 - (85)
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1998)، التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- الخطيب جمال، والحديدي، منى، (2017)، المخل إلى التربية الخاصة، ط7، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- الروسان، فاروق، جرار، جلال محمد: "دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقليا". منشورات الجامعة الأردنية - عمان 1987.
- الروسان، فاروق (2015) أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الزراع، نايف بن عبد (2016) جودة التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة مجلة التربية الخاصة والتأهيل المجلد 3، 12 الجزء الأول 31-63.
- العاصمي، رياض والغريز، احمد (2011) التشخيص النفسي، دار اثراء اوجيه للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- الغريز، احمد نايل، (2016) دراسة فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص الارشاد في مؤسسات أطفال التوحد. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، العدد25، جامعة بابل شباط 2016.
- الوقفي، رياض (2015) صعوبات التعلم بين النظرة والتطبيق، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى للأشخاص المعوقين (2007) قانون رعاية الأشخاص المعوقين، الجريدة الرسمية عمان - الأردن.
- تقارير المجلس الأعلى للأشخاص المعوقين (2020)، عمان - الأردن.
- تقرير مركز تشخيص الإعاقات المبكرة (2008) - وزارة الصحة، التقرير السنوية.
- تقارير وزارة الصحة الأردنية، النشرات الرسمية 2021 و2022
- تقارير وزارة التنمية الاجتماعية الأردنية، النشرات السنوية، 2020 و2021
- جرار، جلال محمد (1985) الدليل والمعايير البحرينية، لمقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.
- جرار، عبد الرحمن محمود وقطناني، هيام جميل (2017) تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت، رسالة الخلي العربي، العدد.144، سلسلة. 38، ص15-29.
- سامي عريفج واخرون (2015) القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن
- عليان، خليل، الكيلاني، عبدالله زيد: "الخصائص السيكمترية لصورة معربة ومعدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال" مجلة دراسات - الجامعة الأردنية 1988.
- ميّار، محمد محمد. (2020). التقييم والتشخيص النفسي، مجلة علم النفس، مصر.
- David Mandell, Eugene Arnold (2017). **Diagnostic Practices in Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature** The Journal of Autism and Developmental Disorders.
- Marc J. Tassé وPhillip M. Wehmeyer, (2017) **Assessment of Adaptive Behavior in Children with Intellectual Disabilities**” Focus on Autism and Other
- Rebecca, Landa (2018).**Assessment and Diagnosis of Developmental Disabilities: The Role of Screening and Evaluation Tools**”: Developmental Disabilities Research Reviews.

التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة

د. ياقوت محمد عبد الغني صالح

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من 150 أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بمراكز ومؤسسات التربية الخاصة والمدارس الحكومية في عمان والزرقاء التي تقدم خدماتها إلى فئات الإعاقات الرئيسية وهي: الإعاقة العقلية، الإعاقة البصرية، السمعية، الإعاقة الجسدية، واضطراب طيف التوحد.. لتحقيق أهداف الدراسة وقياس درجة التماسك الأسري قامت الباحثة ببناء مقياس للتماسك الأسري وتم تطبيقه على عينة الدراسة بعد أن تم استخراج دلالات الصدق والثبات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة كان مرتفعاً، ومن أبرز التوصيات بحسب ما أوصت الباحثة الحث على إقامة دورات تثقيفية للشباب المقبلين على الزواج لتعريفهم بأهمية الأسرة وتماسكها والتوعية بالإعاقة.

الكلمات المفتاحية: التماسك الأسري، أسر الأطفال ذوي الإعاقة

Abstract

This study aimed to identify the level of family cohesion among families of children with disabilities. The study sample consisted of 150 families of children with disabilities enrolled in special education centers and institutions and government schools in Amman and Zarqa, which provide services to the main categories of disabilities, namely: mental disability, visual disability, hearing disability, physical disability, and autism spectrum disorder... to achieve the objectives of the study and measure Degree of family cohesion: The researcher built a measure of family cohesion and it was applied to the study sample after the implications of validity and reliability were extracted. The results of the study indicated that the overall average score for the family cohesion scale for families of children with disabilities was high, and among the most prominent recommendations, according to what the researcher recommended, was urging the holding of educational courses for young people about to get married to introduce them to the importance of the family, its cohesion, and awareness of disability.

Keywords: family cohesion, families of children with disabilities

المقدمة:

تحتل الأسرة مكاناً بارزاً في المجتمعات الإنسانية، وهي النواة الأولى للمجتمع والأساس المتين له، وتكتسب الأسرة أهميتها كونها أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة التي يعتمد عليها المجتمع كثيراً في رعاية أفرادها منذ نشأتهم، فهي أولى المؤسسات التربوية وأهمها في حياة الفرد، لأنها تقوم بأدوار مختلفة ومتنوعة وتوفر الفرص التربوية للتعليم واكتساب الخبرات. وتلعب الأسرة دوراً هاماً في بناء شخصية الطفل وصقلها، وتنشئته تنشئة سليمة أكثر من غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى، فهي ترعاه جسدياً بالعناية بمأكله ومشربه وملبسه، وترعاه عاطفياً وفكرياً واجتماعياً، بالإضافة إلى أن الطفل يتأثر ويؤثر فيها. وتعرف الأسرة بأنها المؤسسة الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على الرفاه والنمو العاطفي والنفسي والاجتماعي للأطفال، وللثقافة دور هام في تشكيل السلوك البشري وتحدد من خلالها القيم والمعايير والعادات والتقاليد والتوقعات وطرق الاتصال والتفاعل مع الأسرة والآخرين سواء كان التوجه الثقافي فردياً أم جماعياً، فتؤكد الثقافات الفردية على تحقيق الذات والاستقلالية والنمو الفردي واتخاذ القرارات الفردية، وتؤكد الثقافات الجماعية على الترابط والتوافق والتماسك الجماعي، ففي هذه الأنواع من المجتمعات تكون وحدات الأسرة كبيرة ويكون أفراد الأسرة أكثر ترابطاً، وهذه الاختلافات الثقافية تحدد العلاقات الأسرية والاجتماعية وتتعاكس هذه الاختلافات على أفراد الأسرة واتجاهاتهم لتطوير الروابط العاطفية المختلفة بين أفراد الأسرة (Taskeen & Sadia, 2021).

تعد العلاقات الأسرية نتاج تفاعلات معقدة بين جملة من العوامل البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، وتحدد هذه العلاقات تماسك الأسرة واستقرار حياتها في ضوء العديد من العوامل الخارجية والداخلية، فالعوامل الداخلية تشمل طرق استجابة أفراد الأسرة لبعضهم البعض ومدى إشباعهم لحاجاتهم بشكل تبادلي ومستوى الانسجام والتجانس فيما بينهم، فهي لا تقل أهمية عن العوامل الخارجية على صعيد تحقيق التماسك والانتماء للأسرة (الخطيب، 1996). ويحقق الفرد الاستقرار والتماسك مع أفراد أسرته من خلال التفاعل الإيجابي فيما بينهم حيث تكون العلاقة مبنية على المحبة والمودة وإشباع الحاجات الأساسية والثانوية، ويختلف التفاعل فيما بينهم من أسرة لأخرى. (الشريف، حفني، رجب وحسن، 2021). والأسرة وحدة تضم من خلالها عدداً من الأنظمة الفرعية بما في ذلك النظام الزوجي (الوالدين والطفل والأشقاء)، من هذا المنظور يتم النظر إلى الأسرة على أنها نظام مترابط، حيث يؤثر ميلاد وتربية طفل من ذوي الإعاقة على جميع أفراد الأسرة في هذه النظم الفرعية، كما أن التأثير يمتد بتوسيع الوحدة من الفرد للأسرة، مما قد يؤثر على أنماط الحياة الأسرية واستقرارها وأولوياتها والتفاعلات بين أفرادها. (Langley, Totsika, Hastings & Bailey, 2021).

إن ولادة طفل من ذوي الإعاقة له آثار نفسية كبيرة على الأسرة، فقد يثير الحدث مشاعر عميقة متنوعة في الآباء والأسر، كما قد يعاني الآباء من الغضب والحزن والارتباك في حالة الحاجة والاضطراب العاطفي (Durà-Vilà, Dein & Hodes, 2010). وإذا كانت مهمة تربية الأطفال صعبة فإن مهمة تربية الأطفال ذوي الإعاقة أكثر صعوبة، فهي مهمة معقدة ينجم عنها إحباطات وضغوط وتوترات متنوعة. ويشكل قبول إعاقة الطفل وشدها تحدياً كبيراً يواجه الآباء والأمهات، كما أن تنشئة الطفل ذو الإعاقة مرتبطة بتحديات جمة؛ لأن والديّ الطفل ذو الإعاقة يواجهان تحديات خاصة وأعباء إضافية بسبب حالة الإعاقة، إضافة إلى مسؤولياتهم المتشابهة مع المسؤوليات التي يتحملها كل الآباء والأمهات في المجتمع، فالإعاقة لا تؤثر على الطفل فحسب ولكنها قد تؤثر على جميع أفراد الأسرة خاصةً الوالدين (الخطيب، 2009).

تتأثر جودة الحياة بوظائف الأسرة، ومن هذه الوظائف: الطريقة التي تتواصل بها الأسرة ومدى قرب أفراد الأسرة، وأداء الأسرة بالطريقة التي يتفاعل بها أفرادها وكيف يتفاعلون مع بعضهم البعض وكيف يتعاملون مع الآخرين ويعاملونهم، كما تتأثر جودة الحياة بمتغيرات داخل الأسرة مثل: أساليب الاتصال والتقاليد والأدوار والحدود الواضحة ودرجة الاندماج والتكيف. فعندما تتعرض الأسرة للإجهاد، أو لحدث ضار، أو حدث صادم، أو تغير في أسوب الحياة سواء كان إيجابياً أم سلبياً، تدخل الأسرة بفترة من التكيف وخلال فترة التعديل هذه، يجب أن يتكيف نظام الأسرة ككل ويغير أسلوب معيشته (Openshaw, 2011). إن أنماط رعاية الطفل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الأسرة على توفير الاهتمام والوقت والدعم لتلبية الاحتياجات الجسدية والعقلية والاجتماعية للأطفال، فالآباء هم الأشخاص الذين يرافقون أطفالهم ويوجهونهم في عدة مراحل من النمو، والتي تبدأ من رعاية الأطفال وحمايتهم وتعليمهم وتوجيههم في حياتهم وبكل مرحلة من مراحل نموهم من أجل حياتهم المقبلة. فالأبوة والأمومة هي عملية تعليم الأطفال ويتم تنفيذ هذه المهمة بشكل عام من قبل الأم والأب (الوالدان البيولوجيان) (Srikandi, 2020).

يقوم الآباء بتعليم أطفالهم قبل بلوغهم سن المدرسة، الاعتناء بأنفسهم، ومساعدتهم بالمنزل، وإبراز هواياتهم وميولهم منذ سن مبكرة وهذا يساعدهم في اختياراتهم المهنية، فهمة الوالدين هي تهيئة الظروف للتنشئة العقلية ونمو الأطفال في الأسرة (Sultonova, 2020). يبرز دور الأسرة في تشكيل شخصية الطفل فشخصية الطفل تعتمد على الوالدين لأطفالهم، فيبرز دورهما بأن يكونوا قادرين على خلق ظروف مريحة لأطفالهم والتعاون بينهم ضروري لتحقيق الانسجام الأسري، مما يؤدي إلى شعور الأطفال بالراحة.

يعرف التماسك الأسري Family cohesion بأنه مدى اهتمام أفراد الأسرة والتزامهم تجاه الأسرة ومدى مساعدة أفراد الأسرة لبعضهم البعض ودعمهم لبعضهم البعض (Barber & Buehler, 1996). يعبر التماسك الأسري Family cohesion عن الترابط العاطفي بين أعضاء الأسرة ودرجة الحكم الذاتي للفرد التي يختبرها في النظام الأسري، ومن الممكن أن يكون للتماسك درجات متعددة ينظمها أفراد الأسرة اعتماداً على الظروف التي تعيشها، ويختلف التماسك باختلاف التغيرات والتطورات التي تمر بها (باعامر, 2013).

إن التماسك الأسري Family cohesion والقدرة على التكيف يلعبان دوراً مهماً في تعزيز التجربة الإيجابية في الحياة الأسرية، فهذا يعني أن التماسك الأسري والقدرة على التكيف قد يكونان مؤشراً قوياً على جودة الحياة الأسرية (lei, 2018).

ويعد التماسك الأسري ثمرة للجهود التي يبذلها جميع أفراد الأسرة بدءاً من الزوجين مما ينعكس بذلك على الأبناء، فالأسرة المتماسكة تظهر التفاعلات الإيجابية والعلاقات والعواطف الأسرية القوية من خلال الحوار والاتصال الفعال والقيام بالأدوار وأداء للمسؤوليات والتعاون والمشاركة فيما بينهم، وإشباع الحاجات الأساسية والثانوية وتحقيق الأهداف المشتركة، وتحدي مختلف العوائق والمشكلات التي تعترضها وتهدد استمراريتها (الرفاعي, 2020).

كما عرف (Paly 1999&Cox) التماسك الأسري Family cohesion المشار إليه في (البغدادي, 2013) بشكل أكثر تحديداً على أنه "الحميمة المنفصلة". وهذا أعطى التماسك الأسري معاني أكثر دقة وإيجابية مثل: المساعدة والدعم والمشاركة في العواطف، وكما وضع "Cox" نموذجاً يتضمن الفردية في مفهومه ويعني الحاجة إلى استقلالية الفرد عن الأسرة مع التماسك الذي يؤدي إلى الارتباط بها، فقد تشكل الفردية اختلافاً في الآراء بين أعضاء الأسرة الواحدة إلا أن التماسك الذي بينهم من المفترض أن يبقى موجوداً، فالتماسك هو نتيجة موازنة الأسرة بين التجمعية والانفصالية في وقت واحد.

وقد عرف (Vanbrede 2001) التماسك الأسري Family cohesion المشار إليه في (البغدادي, 2013) على أنه: واحد من أكثر الخصائص الأسرية أهمية لضمان وحدتها وقوتها. كما يعد التماسك الأسري من عناصر تقوية الروابط الأسرية، ويضيف أيضاً مؤثرات أخرى تزيد من حيوية الأسرة وفعاليتها، وبشكل تدبيراً مهماً لصحة عمل الأسرة.

تتشكل الأسرة على أساس وجود ترابط عميق بين أفرادها وتقوم بمنح جميع أفرادها القدرة على تجاوز صعوبات الحياة دون التأثير بها؛ لأن الأساس القوي الذي تبنى عليه الأسر يخلق جواً من المحبة والألفة والثقة المتبادلة وتكمن أهميتها بشعور كل فرد بقدرته ومدى أهميته في تماسك الأسرة، ومما لا شك فيه أن الاستقرار والتماسك يستدعي من الوالدين مشاركة أفراد الأسرة الأحاسيس والمشاعر ومنحهم العطف والحب لتستقيم الحياة وتسعد الأسرة، وينعكس بذلك على التعاون والمشاركة بين الأبناء والعمل على تعزيز العلاقة بينهما من خلال بناء جسور التعاون (مرغاد, 2019).

إن مؤيدي نموذج Circumplex اقترحوا أن الطريقة التي تتفاعل بها الأسرة وتعمل في أي وقت مرتبطة بسلوكها التكيفي والتماسك ومهارات الاتصال التي يستخدمها أفراد الأسرة. ويشير مؤيدو النموذج إلى أن العائلات قد تحتاج إلى تغيير سلوكها التكيفي والتماسك استجابة للتغيرات التنموية أثناء تقدمها على مدار العمر. فالتماسك الأسري والقدرة على التكيف يلعبان دوراً مهماً في تعزيز التجربة الإيجابية في الحياة الأسرية، وهذا يعني أن التماسك الأسري والقدرة على التكيف مؤشران قويان على جودة الحياة الأسرية. (lei, 2018).

وهناك عدة مؤشرات تعزز تماسك الكيان الأسري وتقوي دعائمه حتى تحافظ على ترابط المجتمع، وللمحافظة على نسق الأسرة والتوافق الداخلي والخارجي بها يجب الحفاظ على تكامل مقوماتها لكي تقوم الأسرة بوظائفها على الوجه الأكمل، ولكي يتحقق ذلك لابد من وجود توافق بين الزوجين باعتبارهما يمثلان الإطار المرجعي لباقي أفراد الأسرة، ومن أهم تلك المؤشرات (محمد، 2017): -

1. التوافق (Compatibility): - التوافق بصفة عامة يعمل على الترتيبات اللازمة والتنظيمات المختلفة والإعداد لعمل شيء ما أو السعي إلى تحقيق الانسجام بين عناصر موضوع ما.

2. التوافق مع الأزمات الأسرية (Compatibility with family crises) : - يرى (Glasser & Glasser) أنه توجد ثلاث أشكال أو أنماط تميز الأسرة المتماسكة القادرة بكفاية على مواجهة الأزمات هي:

- الاحتواء (containment): - يشير هذا النمط إلى الاندماج معاً أو المشاركة في الحياة الأسرية فيما بينهم.
- التكامل (integration): - ويتعلق بالدور التساندي أو الدور التعاطفي الاجتماعي للأفراد معاً.
- التكيف (Adaptation): - يشير إلى قابلية الجماعة الأسرية وقابلية كل عضو في الجماعة الأسرية على تغيير استجاباتهم وتغييراً للظروف من حولهم حسبما يقتضي الموقف.

3. الحدود والتماسك (Boundaries and cohesion): - من المؤشرات الهامة في تقييم الأسرة هي حدودها وتماسكها، فتشير إلى الأعضاء الذين يشكلون وحدة الأسرة، كما وتوضح نظرية دورة الحياة الأسرة بأن حدود الأسرة تتطور وتتغير بمرور الوقت، ومع حدوث أي تغيير يستدعي إلى تعديل لمقابلة الاحتياجات المغايرة لأفراد الأسرة من تماسك وتقارب داخلي واستقلالية وعلاقات غير أسرية وصدقات.

4. البناء التنظيمي والأدوار (Organizational structure and roles): - يعتبر الدور مجموعة من التوقعات الخاصة بالسلوك الذي يقوم به الفرد، أما البناء أو الهيكل فهو أكثر العلاقات استقراراً بين الأنساق والعناصر بأقل معدل من التغيير.

لا يقتصر وجود الإعاقة داخل الأسرة على الشخص ذي الإعاقة فحسب، وإنما يتعلق ذلك بالأسرة بأكملها حيث يتم تقاسم العبء المادي ويتم تقديم الرعاية وفقاً لمستوى شدة الإعاقة. فبعض العائلات تبني علاقة وثيقة وتقدم له سبل الرعاية بالشكل المناسب، بينما تواجه عائلات أخرى المزيد من التوترات والصراعات والإحباطات بين أفراد عائلتهم. فالعائلات التي تعاني من صراعات متنامية يعانون من عدة مشكلات، النوع الأول منها المشكلات الداخلية: (كالأسى واليأس والغضب لاكتئاب وتدني احترام الذات)، والمشكلات الخارجية (كالعبء الجسدي وقلة الوقت بسبب العمل وتقديم الرعاية والتحديات المالية). وإذا تركت هذه المشاعر والعواطف دون حل، فإن التوترات والصراعات الأسرية تصبح مزمنة ومتطرفة، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى تفكك الأسرة (Kim, 2017).

ويمثل الأطفال ذوي الإعاقة تحدياً خاصاً وهم يضيفون ضغطاً إضافياً على أسرهم. لا يُنظر إلى الرد على حدث مرهق على أنه حدث منفرد، ولكنه عملية مستمرة في حياة الأسر. قد يعاني الآباء من فقدان الصداقات ومشاعر العزلة والغضب والاستياء والصدمة والحزن، وقد تؤدي هذه المشاعر إلى القلق والتوتر. فتتطلب تربية الطفل مسؤولية كبيرة، والتي تزداد بشكل كبير عندما يكون لدى أحد الوالدين طفل معاق (Paster, 2008).

إن إنجاب طفل معاق قد يتطلب تغييرات كبيرة في أدوار الوالدين والأشقاء، ومن المهم للعائلات إيجاد توازن بين الحفاظ على هيكل أسري مستقر مع السماح بالتغيير استجابةً للمتطلبات التنموية والبيئية. بعبارة أخرى، أثناء التكيف

مع الظروف الجديدة، يجب أن تحافظ العائلات على استقرارها من خلال الحفاظ على توازن صحي بين الروتين المتغير والروتين والطقوس المستقرة السابقة. وقد يكون تأثير تكيف الأسرة على الرفاه أقوى لآباء الأطفال ذوي الإعاقة مقارنة بآباء الأطفال الذين لديهم أطفال غير معاقين، لأن إنجاب طفل معاق قد يتطلب بعض التغييرات في أدوار أفراد الأسرة والكفاءة الذاتية الأبوية. بالإضافة إلى التماسك الأسري والقدرة على التكيف، قد تلعب الكفاءة الذاتية للأب دورًا مهمًا في رفاهية الآباء. (Boyraz; at el, 2011)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التماسك الأسري ((Family Cohesion مهم جدًا؛ حيث يعمل على تدعيم البناء الاجتماعي لدى أفراد الأسرة وتوطيد العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، والعلاقات الاجتماعية التي تسود الأسرة تعد مطلبًا أساسيًا من متطلبات الحياة الأسرية وهذا المتطلب يركز على توفير التعاون والمودة والتآلف والسكينة والتقبل والاستقرار والأمان وبالتالي انعدامه سيؤدي إلى سوء توافق أو تكيف مع ما تواجهه الأسرة من ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أو صحية؛ فالتماسك الأسري يعد أحد مقومات نجاح الأسرة في تأديتها لوظائفها وأدوارها في التكيف مع الإعاقة أو أي ظروف أخرى قد تتعرض لها. ونظرًا لأهمية الأسرة في بناء المجتمع ودورها الكبير في تنشئة أبنائها وما تقدمه لهم ليصلوا إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم كان من المهم دراسة موضوع الأسرة وكل ما يتعلق بأدائها وقدرتها على القيام بوظائفها وذلك من خلال التعرف على مدى تماسكها. حيث يعتبر التماسك الأسري المناسب ركنا أساسيا من أركان الأداء الأسري الفعال Effective family performance، إن اهتمام العديد من المختصين بموضوع التماسك الأسري family cohesion أظهر أن هناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر على التماسك الأسري، حيث اهتمت بعض الدراسات بمعرفة مدى تأثير وجود طفل معاق على التماسك الأسري، والباحثين في هذا المجال لا بد أنهم لاحظوا قلة الدراسات العربية التي درست موضوع التماسك الأسري لدى أسر الأطفال غير المعوقين، فأكثرها تدرس التماسك الأسري لدى أسر الأفراد ذوي الإعاقة مُعتبرة أن وجود طفل من ذوي الإعاقة في الأسرة يمثل مشكلة أساسية. كما يلاحظ الباحث في هذا المجال أن الدراسات العربية المتاحة تقتصر لدراسة متغير التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة وأسر الأفراد ذوي النمو الطبيعي.

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الفروق في التماسك الأسري لدى أسر ذوي الإعاقة وسوف تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=.05$) في درجة التماسك الأسري لمتمتعين نوع إعاقة الطفل؟

أهمية الدراسة (Study Importance)

تنبثق أهمية الدراسة الحالية في جانبين رئيسيين:

الأهمية النظرية (Theoretical importance)

- تسليط الضوء على موضوع التماسك الأسري ((Family cohesion؛ فهو مطلب أساسي من متطلبات الحياة الأسرية ويمثل أكثر المصادر فائدة للأسر، في معرفة الفروق في التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة.

- تنعكس أهمية التماسك الأسري على الحياة الأسرية وعلى المجتمع بأكمله، فهو ينعكس على تكامل الأسرة ووحدةها،

- وتوضيح ما يؤثر عليها من عوامل سواء كانت أسرة تمتلك طفل من ذوي الإعاقة.
- العمل على تعزيز الجانب النظري المعرفي ذي الصلة بالتماسك الأسري، فالمعرفة النظرية مفيدة جدًا وذات قيمة للأسر والباحثين والمتخصصين.
 - تعديل اتجاهات الأسر والمجتمع وتنمية الوعي بأهمية الأسرة والدور الكبير التي تقوم به.
 - تسليط الضوء على التماسك الأسري وأهميته ومدى انعكاسه على عدة جوانب ذات أهمية في تكوين وبناء الأسرة.
 - تمثل الدراسة إضافة نوعية إلى الدراسات التي تركز على الاهتمام بقضايا الأسرة باعتبارها الأساس لكل النظم الاجتماعية.
 - إن الدراسات ذات الصلة بالموضوع قليلة على البيئة الأردنية وهذا الموضوع سيثري المكتبة العربية، ويساهم في الاستفادة منها في الدراسات والبرامج التي سنتناول مثل هذا النوع من الدراسات.
- الأهمية التطبيقية (Practical importance)**
- تزويد الأسر والأخصائيين بأهمية التماسك الأسري وأثره في خفض الضغوط النفسية وتحسين نوعية الحياة لديهم.
 - تساعد على توجيه الباحثين والعاملين في ميدان التربية الخاصة نحو تصميم مقاييس وبرامج لزيادة التماسك الأسري.
 - تتيح الدراسة الحالية للباحثين أداة قياس للتماسك الأسري، للاستفادة منها في الدراسات والبرامج التي سنتناول مثل هذا النوع من الدراسات.

أهداف الدراسة ((Study Objectives

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي: -

1. التعرف إلى درجة التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة.
2. التعرف إلى الفروق في درجة التماسك الأسري بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة.

تعريف المصطلحات ((Definition of terms

التماسك الأسري ((Family Cohesion): -

يعرف التماسك الأسري ((Family cohesion على أنه: ارتباط عاطفي يظهره أفراد الأسرة تجاه بعضهم بعضاً، مع التأكيد على الاستقلال الذاتي للفرد، وخبراته في النظام الأسري. كما يشير إلى درجة حرية كل عضو من أعضاء الأسرة في تحقيق الاستقلال عن الأعضاء الآخرين، حيث يسمح الكم المناسب من التماسك للفرد بأن يتصرف بحرية، ويختلف هذا التماسك متأثراً بالتغيرات، والتطورات التي يمر بها أفراد الأسرة، فهو نتيجة التفاعل المتغير للأنظمة الأسرية (Lavee & Olson, 1991).

✓ ويعرف التماسك الأسري ((Family cohesion إجرائياً: - الدرجة التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس التماسك الأسري الذي أعدته الباحثة.

✓ أسر الأطفال ذوي الإعاقة ((Families of Children With Disabilities): يقصد بذلك الأب أو الأم أو كلاهما معاً في الأسرة الذين لديهم أطفال تم تشخيصهم بالإعاقة.

حدود الدراسة ومحدداتها ((Study limits and limitations

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية: -

- ❖ **الحدود البشرية ((human limits:** تم تطبيق الدراسة على أسر أطفال ذوي إعاقة
- ❖ **الحدود المكانية ((human limits:** تم تطبيقه على عينة من الأفراد على مستوى (عمان والزرقاء).
- ❖ **الحدود الزمانية ((time limits:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2020/2021.

أما محددات الدراسة فتتمثل بمدى دقة إجابة الآباء والأمهات على فقرات المقياس كون الاستجابات هي تقرير ذاتي.

الدراسات السابقة Previous studies:

يتناول هذا الجزء مجموعة عدة من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وتم تصنيف هذه الدراسات إلى فئتين: الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية

قام ركتس (Ricketts, 2020) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى ارتباط التماسك الأسري المتوازن والمرونة الأسرية المتوازنة برضا الأسرة التي لديها طفل مصاب بمتلازمة داون، وكيف تتكيف الأسرة مع مهارات البحث والدعم من الأصدقاء والعائلة، وتتقبل الأحداث المجعدة على أنها حتمية. تكونت عينة الدراسة من 80 فرداً من آباء لأطفال يعانون من متلازمة داون. استخدم الباحث أداتي القياس: لقياس رضا الأسرة ومرونة الأسرة والتماسك الأسري باستخدام استبيان -FACES- IV. وتم تقييم مهارات المواجهة الأسرية باستخدام مسح F-COPES. وأشارت نتائج التحليل إلى أن نسبة التماسك ($p > .001$) ونسبة المرونة ($p < .001$) كانت معنوية تنبأ برضا الأسرة.

قام كل من (Lie & Kantor, 2020) بدراسة هدفت إلى فحص التماسك الأسري والقدرة على التكيف لدى مقدمي الرعاية الصينيين، وتكونت عينة الدراسة من (168) من مقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد، وتم استكشاف العوامل المؤثرة باستخدام اختبارات الفروق وتحليل الانحدار الخطي المتعدد. وذلك من خلال استبيان ديموغرافي موجز ونسخة صينية من التكيف العائلي ومقاييس تقييم التماسك (FACES II-CV). وأشارت نتائج الدراسة أن مقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد سجلوا درجات أعلى بشكل ملحوظ في تماسك الأسرة، بينما سجل مقدمو الرعاية للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد درجات أعلى بكثير في القدرة على التكيف كان للمتغيرات، بما في ذلك المستوى الوظيفي للطفل والحالة الاجتماعية لمقدم الرعاية، والحالة الوظيفية، ومكان الإقامة قوة تنبؤية كبيرة على كل من التماسك الأسري والقدرة على التكيف، بينما كان للدخل الشهري أيضاً قوة تنبؤية كبيرة على التماسك الأسري.

في دراسة قام بها كل من (Villavicencio & Larrosa, 2020) هدفت إلى مقارنة وربط التماسك الأسري، والقدرة على التكيف، والإجهاد المتصور، والسيطرة مع الرضا الأسري لأمهات لأطفال ما قبل المدرسة مع وبدون إعاقات ذهنية، حيث تكون عدد أفراد العينة من 384 من الأمهات (111) اللواتي لديهن طفل من ذوي الإعاقة الذهنية و (273) من الأمهات اللواتي ليس لديهن أطفال من ذوي الإعاقة، وتم استخدام FACES II ومقياس رضا الأسرة، كما وأشارت نتائج الدراسة بأنه لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال اللواتي لديهن طفل من ذوي الإعاقة الذهنية و (273) من الأمهات اللواتي ليس لديهن أطفال من ذوي الإعاقة، كما أن لدى أمهات الأطفال المصابين بإعاقة عقلية إجهاداً أقل وتحكماً أكبر في أطفالهن، وقد اعتمدت هؤلاء الأمهات نهجاً أكثر لاستراتيجيات

التأقلم مقارنة بأمهات الأطفال غير المصابين بإعاقة عقلية، وارتبط رضا عائلة الأمهات بشكل إيجابي بنهج استراتيجيات المواجهة والتماسك الأسري والقدرة على التكيف، وكان مرتبطاً سلباً باستراتيجيات تجنب المواجهة بغض النظر عما إذا كان أطفالهن يعانون من إعاقة أم لا.

بحثت دراسة (Lei , 2018) عن العلاقة بين التماسك الأسري والقدرة على التكيف وجودة حياة مقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، حيث هدفت إلى استكشاف حالة التماسك الأسري والقدرة على التكيف ونوعية الحياة لمقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد، وعن العلاقة بين التماسك الأسري والقدرة على التكيف ونوعية الحياة، وتكونت عينة الدراسة من مائة وثلاثة وستين من مقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد وتم استخدام مقياس التكيف العائلي والتماسك ومقياس جودة الحياة العائلية. وأظهرت النتائج بأن مقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد يتمتعون بمستوى أعلى من التماسك الأسري، ومستوى أقل من القدرة على التكيف، ومستوى متوسط من جودة الحياة الأسرية؛ وكان التماسك الأسري ونوعية الحياة مترابط بشكل ملحوظ، كما أن القدرة على التكيف ونوعية الحياة كانتا مترابطتين بشكل كبير، وكان للتماسك الأسري والقدرة على التكيف تأثير إيجابي على نوعية الحياة الأسرية.

كذلك قام (محمد، 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن ينتظمون في مراجعة مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان وإربد، والبالغ عددهم (٦٠) أمّاً وأباً، وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد تم تصميم أداة الدراسة وهي: مقياس التماسك الأسري لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التماسك الأسري لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاء على نحو عام ضمن المتوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى التماسك الأسري تعزى إلى متغير جنس الطفل، أما المنطقة الجغرافية فكانت لصالح الأسر التي توجد بمدينة (عمان).

وأجرى (الزريقات، 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر أطفال ذوي اضطراب التوحد وعلاقته بالتماسك الأسري. وتكونت عينة الدراسة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان وإربد حيث بلغ عددهم في عمان (87) أسرة وفي إربد (90) أسرة. مستخدماً أداتين للدراسة، وهما: مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومقياس التماسك الأسري لأسر أطفال ذوي اضطراب التوحد. حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاقتصادي تعزى إلى متغير عمر الطفل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاجتماعي تعزى إلى المنطقة الجغرافية باستثناء الحالة التعليمية ونوع السكن وعدد أفراد الأسرة وعدد غرف البيت، بالنسبة إلى المستوى الاقتصادي جاء التماسك الأسري لأسر أطفال ذوي اضطراب التوحد ضمن المرتفع باستثناء مجال الاستقرار جاء ضمن المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التماسك الأسري وعمر الطفل والمنطقة الجغرافية كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين المستوى الاقتصادي والتماسك الأسري، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين المستوى الاجتماعي والتماسك الأسري باستثناء الوضع المهني، والمسؤول الرئيس عن الأسرة.

أجرت (باعامر، 2011) دراسة هدفت إلى تصميم مقياس التماسك الأسري، والتعرف على مستوى التماسك الأسري لدى أسر الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. تألفت عينة الدراسة من (١٧٣) أسرة من أسر الأفراد

ذوي الإعاقة، وتم تصميم مقياس التماسك الأسري. كما أظهرت النتائج بأن أسر الأفراد ذوي الإعاقة يتمتعون بمستوى تماسك أسري متوسط ويعتبر هذا هو المستوى المناسب من التماسك.

في دراسة أجرتها جافديان (Javadian, 2011) بهدف معرفة قدرة الأسرة على التكيف والتماسك في العائلات مع وجود (أفراد) معاقين وأفراد عاديين، وأن تعمل على تحديد ما إذا كانت القدرة على التكيف والتماسك تختلف عن العائلات العادية. وتكونت عينة الدراسة من 150 شخصاً (100 معاق (50) عائلة لديها فرد لديه إعاقة جسدية، و50 عائلة لديها طفل إعاقة عقلية (50 شخصاً عادياً) وتم اختيار العينة بشكل عشوائي. وتم إجراء البيانات من خلال مقياس تقييم القدرة على التكيف والتماسك الأسري (FACES-III). وأشارت النتائج إلى أن الأسرة تتكيف، والتماسك والتواصل في الأسرة مع وجود فرد (أفراد) معاق أعلى من العائلات العادية. كما توجد علاقة معنوية بين التماسك الأسري وعدد أفراد الأسرة (ع > 05).

أجرى (Boyraz; at el, 2011) دراسة هدفت إلى فحص دور التماسك الأسري والقدرة على التكيف والفعالية الذاتية للأب في الرفاه النفسي لآباء الأطفال ذوي الإعاقة وغير المعوقين وإذا كانت آثار هذه المتغيرات على الرفاه النفسي هي نفسها لكلا المجموعتين من الآباء. بالإضافة إلى ذلك، تم فحص الفروق المحتملة في الرفاه المدرك بين مجموعتي الآباء. شارك في هذه الدراسة (63) آباء لأطفال ذوي إعاقة و(217) آباء لأطفال في مرحلة نمو نموذجي. وسجل آباء الأطفال ذوي الإعاقة درجات أعلى بشكل ملحوظ بعد قبول الذات في الرفاه النفسي مقارنة بآباء الأطفال غير المعوقين. وبعد التحكم في العوامل الديموغرافية، تماسك الأسرة وكفاءة الأب الذاتية بشكل كبير وإيجابي تنبأ برفاهية الآباء؛ كانت تأثيرات هذه المتغيرات على الرفاه هي نفسها بالنسبة لمجموعتي الآباء.

أجرت جيفرسون (Jefferson, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على الرابط بين التماسك الأسري وعلاقات الأشقاء في الأسر التي لديها طفل يعاني من إعاقة وصعوبات تعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (72) أما وأبا لديهم طفل معاق، وطفل غير معاق، وقد استخدمت الباحثة مقياس التماسك الأسري النوعي المشتق من مقياس بلوم للأسرة، واستبانة سلوك الأشقاء وذلك لتحديد التداخلات بين تصورات الآباء التماسك الأسري وعلاقات الأشقاء، وقد أشارت النتائج إلى أن تصورات الآباء والأمهات للتماسك وعلاقات الأشقاء لم تكن مختلفة بشكل دال إحصائياً، أما تصورات الأمهات للتماسك فكانت مرتبطة بشكل دال بجانب اثنين من علاقات الأشقاء التعاطف والتجنب، وأما تصورات الآباء للتماسك الأسري فكانت تعتمد على تصورات علاقات الأشقاء.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة، وقد بحثت الدراسة في درجة التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة

أفراد الدراسة:

يتكون أفراد الدراسة من (150) أسرة، من أسر الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بمراكز ومؤسسات التربية الخاصة والمدارس الحكومية في عمان والزرقاء التي تقدم خدماتها إلى فئات الإعاقات الرئيسية وهي: الإعاقة العقلية، اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية والإعاقة الجسمية/الحركية، تم اختيارها بطريقة متيسرة.

أداة الدراسة:

مقياس التماسك الأسري family cohesion measure

لتحقيق أهداف الدراسة وقياس درجة التماسك الأسري فقد قامت الباحثة ببناء مقياس للتماسك الأسري family cohesion measure وذلك من خلال قيامها بالإجراءات الآتية:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري (HSU,1986, Ricketts,2020, Lara,2017, Olson,2000, Jefferson,2006).
- 2- الاطلاع على المقاييس وأدوات سابقة، ثم كتابة الفقرات التي تكون منها المقياس ومن هذه الدراسات التي تم الاستعانة بها (Javadian,2011, Sitsira,2019, McFarlane,2000, Klinzing,2016, الفارس, 2015, البغدادي, 2013).
- 3- التوصل إلى الأبعاد وكتابة الفقرات.
- 4- تكون المقياس بصورته الحالية من (32) فقرة مقسمة على الأبعاد الخمسة للمقياس والتي تتمثل بالتعرف على مختلف أنواع التفاعلات داخل الأسرة، حيث يتضمن الأبعاد الآتية:
 - أ. المشاركة واتخاذ القرار.
 - ب. الاهتمامات والهوايات.
 - ت. الاحترام والتقدير.
 - ث. الترابط العاطفي.
 - ج. مواجهة الصعاب والأزمات.
- 5- تتدرج استجابة المفحوصين على القسم الثاني بخمس استجابات هي: دائماً وتم إعطاؤها (5) درجات، كثيراً وتم إعطاؤها (4) درجات، أحيانا وتم إعطاؤها (3)، قليلا وتم إعطاؤها (2)، لا يحدث وتم إعطاؤها (1).

صدق المقياس Scale Validity

للتحقق من صدق مقياس التماسك الأسري، فقد تم استخراج الصدق بطريقتين هما: صدق المحتوى والصدق باستخدام معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد والدرجة الكلية، حيث تمثل كل منها بالتالي:

صدق المحتوى Content Validity

وذلك من خلال عرضها على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة والإرشاد في الجامعات الأردنية، وقد طلب إليهم تحديد مدى ملاءمة وانتفاء الفقرات إلى البعد الوارد في القائمة وتحديد مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة، حيث تم الإبقاء على الفقرة التي اجمع عليها 90% من المحكمين.

الصدق باستخدام معاملات الارتباط Validity using correlation coefficients

وللتحقق أيضاً من صدق مقياس التماسك الأسري، تم حساب صدق المقياس من خلال الدلالة التمييزية للفقرات بإيجاد معاملات ارتباط الفقرة بالبعد المنتمية له ومعاملات ارتباط الأبعاد وبالدرجة الكلية للمقياس. يتضح أن معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عن مستوى ($\alpha = 0.05$)، وتراوح معامل ارتباط الأبعاد ببعضها بين (0.614_0.845)، وبلغ معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.807_0.917)، وجميع

هذه القيم دالة إحصائياً، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس التماسك الأسري وصلاحيته لأغراض الدراسة الحالية.

كما يتضح أن جميع معاملات ارتباط فقرات المقياس بالمجالات منتمية له وبالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، حيث تراوحت ارتباطات الفقرات بالمجال المنتمية له بين (0.272 و 0.872)، وتراوحت ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.217 و 0.815)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي لمقياس التماسك الأسري، وبالتالي فإن المقياس تكون من (32) فقرة بصورته النهائية.

ثبات المقياس:

للتحقق من الثبات، فقد تم استخراج الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، فقامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (23) أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة وأسر الأطفال من غير ذوي الإعاقة ومن خارج عينة الدراسة، ثم تم إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة بعد مرور (14) يوماً وتم التحقق من معامل الارتباط مرتين بعد القيام بالتطبيق، كما تم التحقق من حساب الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا"، والجدول (1) يوضح هذه النتائج.

الجدول (4) معامل الثبات بطريقة إعادة وبطريقة ألفا كرونباخ لفقرات المقياس

النوع	الثبات بالإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
المشاركة واتخاذ القرار	0.97	0.82
الاهتمامات والهوايات	0.94	0.76
الاحترام والتقدير	0.91	0.83
الترابط العاطفي	0.99	0.82
مواجهة الصعاب والأزمات	0.97	0.91
الدرجة الكلية للمقياس	0.97	0.96

يتضح من جدول (1) أن طريقة الثبات بالإعادة بلغ (0.94)، وبلغ معامل الثبات لُبُعُ الاحترام والتقدير (0.83)، وبطريقة الإعادة بلغ (0.91)، كما بلغ معامل الثبات لُبُعُ الترابط العاطفي (0.82)، وبطريقة الإعادة بلغ (0.99)، وبلغ معامل الثبات لُبُعُ مواجهة الصعاب والأزمات (0.91)، وبطريقة الإعادة بلغ (0.97)، وأن معامل الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.96)، وبطريقة الإعادة بلغ (0.97)، وجاء معامل الثبات لُبُعُ المشاركة واتخاذ القرار (0.82)، وبطريقة الإعادة بلغ (0.97)، وبلغ معامل الثبات لُبُعُ الاهتمامات والهوايات (0.76)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات لأغراض الدراسة الحالي.

نتائج الدراسة

ما درجة التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة على مقياس التماسك الأسري، كما تم حساب درجة التماسك. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة على مقياس التماسك الأسري مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
مرتفعة	0.84	4.01	الترابط العاطفي
مرتفعة	0.74	3.87	الاحترام والتقدير
مرتفعة	0.81	3.78	مواجهة الصعاب والأزمات
متوسطة	0.71	3.62	المشاركة واتخاذ القرار
متوسطة	0.77	3.10	الاهتمامات والهوايات
مرتفعة	0.76	3.68	الدرجة الكلية

يشير جدول (2) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة كان مرتفعاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (0.76)، وجاء بُعد الترابط العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، يليه بالمرتبة الثانية بُعد الاحترام والتقدير بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعد مواجهة الصعاب والأزمات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعد المشاركة واتخاذ القرار بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعد الاهتمامات والهوايات بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة متوسطة. وفيما يلي عرض نتائج درجة التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة حسب الإعاقة.

الإعاقة العقلية Mental Disability

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على مقياس التماسك الأسري مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
مرتفعة	0.85	3.99	الترابط العاطفي
مرتفعة	0.84	3.90	الاحترام والتقدير
متوسطة	0.83	3.65	مواجهة الصعاب والأزمات
متوسطة	0.82	3.60	المشاركة واتخاذ القرار
متوسطة	0.72	3.02	الاهتمامات والهوايات
متوسطة	0.73	3.63	الدرجة الكلية

يشير جدول (3) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وانحراف معياري (0.73)، وجاء بُعد الترابط العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة مرتفعة، يليه بالمرتبة الثانية بُعد الاحترام والتقدير بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعد مواجهة الصعاب والأزمات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعد المشاركة واتخاذ القرار بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعد الاهتمامات والهوايات بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة.

• الإعاقة السمعية Hearing disability

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس التماسك الأسري مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الترابط العاطفي	3.94	0.81	مرتفعة
الاحترام والتقدير	3.78	0.74	مرتفعة
مواجهة الصعاب والأزمات	3.67	0.69	متوسطة
المشاركة واتخاذ القرار	3.52	0.82	متوسطة
الاهتمامات والهوايات	2.94	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية	3.57	0.68	متوسطة

يشير جدول (3) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري (0.68)، وجاء بُعد الترابط العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة مرتفعة، يليه بالمرتبة الثانية بُعد الاحترام والتقدير بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.74) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعد مواجهة الصعاب والأزمات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعد المشاركة واتخاذ القرار بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعد الاهتمامات والهوايات بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة.

●الإعاقة البصرية Visual disability

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على مقياس التماسك الأسري مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التربط العاطفي	4.22	0.77	مرتفعة
مواجهة الصعاب والأزمات	4.08	0.66	مرتفعة
الاحترام والتقدير	3.94	0.49	مرتفعة
المشاركة واتخاذ القرار	3.89	0.46	مرتفعة
الاهتمامات والهوايات	3.17	0.66	متوسطة
الدرجة الكلية	3.87	0.53	مرتفعة

يشير جدول (4) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية كان مرتفعاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (0.53)، وجاء بُعْد التربط العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة مرتفعة، يليه بالمرتبة الثانية بُعْد مواجهة الصعاب والأزمات بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعْد الاحترام والتقدير بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعْد المشاركة واتخاذ القرار بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.46) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعْد الاهتمامات والهوايات بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة متوسطة.

●الإعاقة الجسمية/ الحركية Physical/motor disability

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة الحركية على مقياس التماسك الأسري مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التربط العاطفي	3.91	0.98	مرتفعة
الاحترام والتقدير	3.88	0.81	مرتفعة
مواجهة الصعاب والأزمات	3.72	1.01	مرتفعة
المشاركة واتخاذ القرار	3.63	1.77	متوسطة
الاهتمامات والهوايات	3.12	0.84	متوسطة
الدرجة الكلية	3.65	0.78	متوسطة

يشير جدول (5) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الحركية كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.78)، وجاء بُعْد التربط العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة مرتفعة، يليه بالمرتبة الثانية بُعْد الاحترام والتقدير بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعْد مواجهة الصعاب والأزمات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعْد المشاركة واتخاذ القرار بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعْد

الاهتمامات والهوايات بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.84) وبدرجة متوسطة.

● اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس التماسك الأسري مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
مرتفعة	0.87	4.00	الترابط العاطفي
مرتفعة	0.80	3.84	الاحترام والتقدير
مرتفعة	0.77	3.76	مواجهة الصعاب والأزمات
متوسطة	0.57	3.48	المشاركة واتخاذ القرار
متوسطة	0.72	3.27	الاهتمامات والهوايات
متوسطة	0.61	3.67	الدرجة الكلية

يشير جدول (6) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.61)، وجاء بُعد الترابط العاطفي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مرتفعة، يليه بالمرتبة الثانية بُعد الاحترام والتقدير بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعد مواجهة الصعاب والأزمات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة مرتفعة، وجاء بُعد المشاركة واتخاذ القرار بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.57) وبدرجة متوسطة، وجاء بُعد الاهتمامات والهوايات بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج بأن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس التماسك الأسري لأسر الأطفال ذوي الإعاقة كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.68)، وجاء ترتيب أبعاد التماسك الأسري لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة ترتيباً تنازلياً كما يلي: أولاً بُعد الترابط العاطفي، يتبعه بُعد الاحترام والتقدير، يليه بُعد مواجهة الصعاب والأزمات، ثم بُعد المشاركة واتخاذ القرار، وأخيراً بُعد الاهتمامات والهوايات.

وبالنسبة للدرجة الكلية لكل من الإعاقة العقلية والجسدية والسمعية واضطراب طيف التوحد فقد كانت متوسطة، باستثناء الإعاقة البصرية فقد كانت الدرجة الكلية على مقياس التماسك الأسري مرتفعة. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن بُعد الترابط العاطفي حصل على أعلى متوسط حسابي وانحراف على مقياس التماسك الأسري، وذلك لأن أفراد أسرة الطفل ذو الإعاقة ينظرون إلى أن قوتهم كأسرة وترابطهم عاطفياً مع بعضهم البعض يخلق جواً من التوازن الأسري بينهم، ويشير إلى نجاح العلاقة الأسرية واستقرارها المرتبط بنقهم الأسرة ودرجة النضج التي تسمح لكل من الأب والأم بإدراك وفهم حالة ابنهم التي تحتاج إلى العطف والحنان مما يجعل أفراد الأسرة مُنْسَجِمِينَ ومُتَحَدِّين دون الشعور بالانقسام، كما يتم النظر إلى الترابط العاطفي على أنه عنصر أساسي لتشكيل علاقة إيجابية قادرة على مواجهة المشاعر وردود الفعل التي تنجم عن الإعاقة، نتيجة لما فرضته من تغييرات في مجرى حياة الأسرة، ووجود مصادر الدعم الرسمية أو غير الرسمية التي تخفف من شدة الضغوط على الأسرة وتساعد على التكيف وبالتالي

فإن توفر صلات عاطفية وروابط أسرية تريح كل فرد من أفراد الأسرة وتعمل على تدعيم وتعزيز التماسك الأسري وتقويته لديهم.

أما الإعاقة البصرية فكانت درجة التماسك الأسري مرتفعة، وقد جاءت نتائج دراسة (Layser, et al., 1996) معارضة لنتائج الدراسة الحالية التي تشير بأن الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية يؤثرون على التماسك الأسري للأسرة، فقد أشارت نتائج المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين بصرياً بأنها واجهت ضغوطاً مختلفة مثل المخاوف المستقبلية، والمخاوف المالية، والمخاوف بشأن الخدمات، والمخاوف بشأن القبول الاجتماعي للطفل. وكانت هذه العائلات أقل مشاركة في الأنشطة الفكرية والثقافية واستخدمت هيكلاً وتنظيماً أقل ضوابط.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (باعمر، 2013) بأن أسر الأفراد ذوي الإعاقة يتمتعون بمستوى تماسك أسري متوسط، وهذا المستوى يعتبر المستوى المناسب من التماسك، وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Javadian, 2011) بأن التكيف والتماسك والتواصل في الأسرة مع وجود أفراد معاقين أعلى من التكيف والتماسك والتواصل في أسر الأفراد من دون إعاقات، كما توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Dodd, et al., 2009) والتي تنص على أن عمل الأسرة والترفيه الأسري والقدرة على التكيف والتماسك الأسري متشابهة جداً بين أسر الأفراد العاديين وأسر الأفراد ذوي الإعاقة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Vila, et al., 2010) بأن تربية طفل يعاني من إعاقة عقلية له عواقب وخيمة على الوالدين والأسرة، ودراسة (Jenaro, et al., 2020) التي كشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد الهرمي لها بأن 49% من الإجهاد الأبوي ناتج عن التفاعل غير الوظيفي، والسلوكيات الصعبة، وانخفاض الرفاهية العاطفية، وضعف التفاعل الأسري، وشدة كل من: الاحتياجات الطبية والإعاقة العقلية. كما واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Huseyin, et al., 2018) التي تم إجراؤها على أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، فعندما تم النظر إلى أنماط الوالدين في التأقلم، تم ملاحظة الميل إلى الإنكار أعلى بكثير في الآباء. وفيما يتعلق بمصادر الإجهاد، تقرر أن قلق الأمهات بشأن الصعوبات الأسرية أعلى بكثير من الآباء، وأن الآباء لديهم قلق مالي أكثر بكثير من الأمهات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوالدين في معظم المتغيرات.

أما نتائج دراسة (Al-krenawi, et al., 2011) فقد اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية، بأن تأثير الإعاقة الذهنية ينعكس على رعاية الأسرة، والأداء الأسري، والجودة الزوجية، والشعور بالتماسك. فقد كشفت النتائج أن العائلات التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة العقلية أبلغت عن مشاكل أكثر في أداء الأسرة، ورضا زوجي أقل، وعبء أكبر على مقدمي الرعاية، وإحساس أقل بالتماسك. وقد تم العثور على فروق تتعلق بعمر الوالدين، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وعدد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في الأسرة.

وفي دراسة (قليوات، 2016) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التماسك الأسري لدى أسر المعاقين حركياً جاء بمستوى تقدير متوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي والتماسك الأسري لدى أسر الأفراد المعاقين حركياً تعزى لجنس المعاق.

خلاصة ما سبق أننا نستطيع تبرير التماسك الأسري بعدة أسباب محتملة منها: طبيعة أفراد العينة واستجاباتهم، فعندما أجريت المقابلات والاجتماعات مع أفراد العينة وتم رصد وجهة نظرهم التي أوضحوا بها أنه ليس بالضرورة بأن يكون هناك تأثير سلبي على الأسرة بسبب وجود فرد من ذوي الإعاقة. وأن حصول الأسر على هذا المستوى من التماسك الأسري قد يكون نتيجة تكيفهم واعتيادهم، وبأنه مع مرور الوقت يصبح التكيف مع وجود فرد معاق جزء لا يتجزأ من

حياة الأسرة، عدا عن توفر الدعم سواء من قبل الأسرة النواة أو الأسرة الممتدة ووجود الدعم المجتمعي، وهذه جميعها تزيد من التماسك وتدعم الأسر وبالتالي تنعكس بشكل إيجابي عليهم وعلى تقبلهم وتماسكهم كأُسرة. كما أظهرت الدراسة بأن إضافة أي عنصر جديد للأسرة يتطلب منها التكيف مع هذا القادم الجديد، وبالتالي إذا كان المولود الجديد طفلاً من ذوي الإعاقة فإن هذا يفرض تكيفاً أكثر، ويتوقف على ما ستقوم به الأسرة من تغيرات وكيف سيتحرك أعضاء الأسرة ضمن هذه الدائرة ويتعاونون فيما بينهم ليحافظوا على تماسكهم واستقرارهم الأسري.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.005$) في درجة التماسك الأسري تعزى لمتغير نوع إعاقة الطفل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة على مقياس التماسك الأسري تبعاً لنوع إعاقة الطفل (إعاقة عقلية، توحد، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، إعاقة حركية)، حيث تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق، كما هو موضح تالياً.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة على أبعاد مقياس التماسك الأسري تبعاً لنوع إعاقة الطفل

البعد	نوع الإعاقة	إعاقة عقلية	اضطراب طيف التوحد	إعاقة سمعية	إعاقة بصرية	إعاقة حركية
المشاركة واتخاذ القرار	المتوسط الحسابي	3.60	3.48	3.52	3.89	3.63
	الانحراف المعياري	0.82	0.57	0.82	0.46	0.77
الاهتمامات والهوايات	المتوسط الحسابي	3.02	3.27	2.94	3.17	3.12
	الانحراف المعياري	0.72	0.72	0.90	0.66	0.84
الاحترام والتقدير	المتوسط الحسابي	3.90	3.84	3.78	3.94	3.88
	الانحراف المعياري	0.84	0.80	0.74	0.49	0.81
الترابط العاطفي	المتوسط الحسابي	3.99	4.00	3.94	4.22	3.91
	الانحراف المعياري	0.85	0.87	0.81	0.70	0.98
مواجهة الصعاب والأزمات	المتوسط الحسابي	3.65	3.76	3.67	4.08	3.72
	الانحراف المعياري	0.83	0.77	0.69	0.68	1.01

تشير النتائج في جدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة على مقياس التماسك الأسري تبعاً لنوع إعاقة الطفل، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في مقياس التماسك الأسري تبعاً لنوع إعاقة الطفل

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المشاركة واتخاذ القرار	بين المجموعات	3.065	4	0.766	1.540	0.194
	داخل المجموعات	72.118	145	0.497		
	المجموع	75.183	149			
الاهتمامات والهوايات	بين المجموعات	1.903	4	0.476	0.799	0.528
	داخل المجموعات	86.350	145	0.596		
	المجموع	88.253	149			
الاحترام والتقدير	بين المجموعات	0.470	4	0.117	0.211	0.932
	داخل المجموعات	80.674	145	0.556		
	المجموع	81.144	149			
الترابط العاطفي	بين المجموعات	1.805	4	0.451	0.629	0.642
	داخل المجموعات	103.946	145	0.717		
	المجموع	105.751	149			
مواجهة الصعاب والأزمات	بين المجموعات	3.731	4	0.933	1.447	0.222
	داخل المجموعات	93.470	145	0.645		
	المجموع	97.201	149			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	1.524	4	0.381	0.851	0.495
	داخل المجموعات	64.917	145	0.448		
	المجموع	66.441	149			

* مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر في جدول (8) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية في مقياس التماسك الأسري تبعاً لنوع إعاقة الطفل، حيث بلغت قيمة (ف) (0.851) وبمستوى دلالة (0.495) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة واتخاذ تبعاً لنوع إعاقة الطفل، حيث بلغت قيمة (ف) (1.540) وبمستوى دلالة (0.194) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الاهتمامات والهوايات تبعاً لنوع إعاقة الطفل، حيث بلغت قيمة (ف) (0.799) وبمستوى دلالة (0.528) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الاحترام والتقدير تبعاً لنوع إعاقة الطفل، حيث بلغت قيمة (ف) (0.211) وبمستوى دلالة (0.932) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الترابط العاطفي تبعاً لنوع إعاقة الطفل، حيث بلغت قيمة (ف) (0.629) وبمستوى دلالة (0.642) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مواجهة الصعاب والأزمات تبعاً لنوع إعاقة الطفل، حيث بلغت قيمة (ف) (1.447) وبمستوى دلالة (0.222) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

بحسب ما أشارت النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، وعدم وجود فروق للأبعاد الفرعية لمقياس التماسك الأسري تبعاً لنوع إعاقة الطفل. وبالتالي يمكن تفسير عدم وجود فروق بين أسر الأطفال المعاقين تبعاً لنوع إعاقة الطفل، سواء كانت إعاقة جسمية أو بصرية أو سمعية أو عقلية أو اضطراب طيف التوحد، سببها تأثيراً على الأسرة، يشعر بها جميع الأفراد بسبب الاحتياجات والمتطلبات الاجتماعية والانفعالية والاقتصادية والتعليمية المفروضة عليهم، بالإضافة إلى قلق الأهل والخوف على مستقبلهم، وما سيواجهونه من تحديات وصعوبات من قبل المجتمع، لذلك نلاحظ أن كل هذه العوامل تسببها أي إعاقة مهما كان نوعها، وبالتالي يمكن أن تؤدي إلى التأثير الإيجابي أو السلبي على التماسك الأسري.

وعلى أي حال، ليس بمقدورنا أن نتحدث عن نتائج مشابهة للإعاقة على جميع الأسر، فكل أسرة لها خصائصها الفريدة وتتمتع بمواطن قوة محددة وقد تعاني من مواطن ضعف معينة لهذا السبب نجد أن الدراسات العلمية التي بحثت في هذه الموضوع انتهت إلى نتائج مختلفة. (الخطيب، 2009).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Krauss, 1993) التي اشتملت على آباء وأمهات أطفال لديهم إعاقات مثل متلازمة داون والإعاقات الحركية والتأخر النمائي، وأشارت نتائجها بأن الأمهات لديهن تماسك وتكيف أسري أكبر من الآباء، وأن أسرة الطفل ذو الإعاقة بشكل عام أسرة متماسكة ومتكيفة.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Beckman, 1991) حيث تمت إجراءات مقابلات مع والدي أطفال من ذوي الإعاقة والوالدي أطفال من غير ذوي الإعاقة، كانت أسئلة المقابلة تدور حول تجربتهم مع الإجهاد ومتطلبات تقديم الرعاية، كان نصف الأطفال يعانون من إعاقات، ونصفهم ليس لديه إعاقات، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات والآباء في مؤشر الإجهاد الأبوي، أبلغت الأمهات بشكل عام عن إجهاد أكثر من الآباء، وبالنسبة لآباء الأطفال ذوي الإعاقة فقد فرضت عليهم مزيد من متطلبات الرعاية والضغط في جميع المجالات وارتبط بشكل إيجابي بزيادة متطلبات تقديم الرعاية للأمهات.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Lanfranchi & Vianello, 2012) بحيث أظهرت نتائجها بأن مستويات التوتر كانت أقل في عائلات الأطفال المصابين بمتلازمة داون وأعلى لدى الأطفال المصابين بمتلازمة برادار ويللي، وأن مستويات الإجهاد الأسري في جميع المتلازمات الأربعة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخصائص الأطفال وموقع السيطرة لوالديهم مرتبطة، بالإضافة إلى بعض السمات المشتركة وبعض السمات الخاصة بالجنس المتعلقة بالأمهات والآباء.

بين ضغوط العائلات والدعم الذي يتلقونه من الأصدقاء والأقارب.

التوصيات

- الاهتمام بالتوعية الأسرية وتنقيف أفراد الأسرة بالإعاقة وكيفية التعامل معها، والحد من الضغوط الأسرية التي تتسبب بها.

- الحث على إقامة دورات تثقيفية للشباب المقبلين على الزواج لتعريفهم بأهمية الأسرة وتماسكها، والتوعية بالإعاقة.

- إثراء المكتبات العربية بدراسات مشابهة لهذه الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

- لفت انتباه الأسرة لأهمية دور الأسرة وتماسكها وأثرها على الصحة النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم.
- إقامة دورات تثقيفية وورش عمل بالتعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي كالجمعيات ومراكز رعاية ذوي الإعاقة، للتوعية بأهمية دور الأسرة وبيان دور كل فرد فيها وأهمية التماسك والترابط بين أفرادها.

المراجع:

- باعمر، منال (2011)، مستوى نوعية الحياة لأسر الأفراد المعوقين في المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتكيف والتماسك الأسري، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.
- باعمر، منال (2013). تصميم مقياس للتعرف على مستوى التماسك الأسري لدى أسر الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة والتربية*. 5 (14) , 193 - 223.
- البغدادى، ضحى. (2013). أداء الوالدين لمسؤولياتهم الأسرية وأثره على التماسك الأسري. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، الأردن.
- الخطيب، جمال (1996)، العلاقات الأسرية وأثرها على الأبناء. *مجلة العربي*. (477).
- الخطيب، جمال (2009). استراتيجيات إرشاد وتدريب ودعم سر الأطفال المعوقين، ط (1)، دار وائل للنشر: عمان، الأردن.
- الرفاعي، إيمان (2020). مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتماسك الأسري. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (11) , 189 - 221.
- الزريقات، ضرار (2014)، المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر أطفال وعلاقته بالتماسك الأسري، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الشريف، نورين وحفني، رجب ومتولي، أسامة وحسن، مروان (2021)، محددات التماسك الأسري ببعض قرى محافظة شمال سيناء. *مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي*، 42 (2): 1425 - 1440
- الفارس، إسماعيل (2015)، التماسك الأسري وعلاقته بالعنف ضد المرأة. رسالة ماجستير الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- محمد، السيد (2017)، التماسك الأسري وتأثيره على الأبناء. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 57 (8) , 111 - 131.
- محمد، صلاح (2016). التماسك الأسري لدى أسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الإرشاد النفسي*. (48). 365 - 397.
- مرغاد، زينب (2019)، دور التربية الحديثة في تحقيق التماسك الأسري، أطروحة دكتوراه. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- Barber, B. and Buehler, C. (1996). Family Cohesion and Enmeshment: Different Constructs, Different Effects. *Journal of Marriage and Family*, 58 (2) 433-441.

- Durà-Vilà, G. and Dein, S. and Hodes, M. (2010), Children with intellectual disability: A gain not a loss: Parental beliefs and family life. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, 15 (2), 171–184.
- Hsu, P. (1994). **Comparison of family adaptability and cohesion between Chinese families of children with and without learning disabilities**. Dissertation. University location United States /Oklahoma. United States.
- Javadian, R (2011). **A comparative study of adaptability and cohesion in families with and without a disabled child**, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 30 (2625 – 2630).
- Jefferson, M. (2006). **Linkages between Family Cohesion and Sibling Relationships in Families Raising a Child with a Disabilities**, BYU Scholars Archive All Theses and All Theses and Dissertations.
- Kim, D. (2017). Relationships between Care giving Stress, Depression, and Self-Esteem in Family Caregivers of Adults with a Disability. **Occupational Therapy International**. P 9.
- Klining, H (2016). **Associations Among Family Cohesion, Family Enmeshment, Parental Feeling Validation, And Children’s Use of Relational and Physical Aggression**. Master of Arts. University of Nebraska at Omaha.
- Langley, E. and Totsika, V. Hastings, R. Bailey, T. (2021), Family Relationships and Their Associations with Perceptions of Family Functioning in Mothers of Children with Intellectual Disability. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**. 126 (3): 187–202.
- Lavee, y & Olson, D. (1991). Family Types and Response to Stress. **Journal of Marriage and the Family**, 35 (3), 786–798.
- Lei, X. and Kantor, J (2020), Study on Family Cohesion and Adaptability of Caregivers of Children with ASD and Its Influencing Factors. **Social psychology and society**, 11 (3), 70–85
- Lei, Xianmei & Kantor, Jiri (2020). **Study on Family Cohesion and Adaptability of Caregivers of Children with ASD and Its Influencing Factors**. Social psychology and society, 11 (3), 70–85.

- McFarlane, (2000). **Individual Perceptions of Family Cohesion and Religious Faith in Nuclear, Blending, and Single Parent Families within Four Different Church Denominations**. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate Department of Psychology. Seattle Pacific University.
- Olson, D. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. **Journal of Family Therapy**, 22, 144–167.
- Openshaw, K. (2011). **The relationship between family functioning, family resilience, and quality of life among vocational rehabilitation clients**, Doctoral Dissertation. UTAH STATE UNIVERSITY, Logan, Utah.
- Paster, A. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. **Research in Developmental Disabilities**. 30 (6). 1337–1347.
- Boyraz, G. Sayger, T. (2011). Psychological Well-Being Among Fathers of Children with and Without Disabilities: The Role of Family Cohesion, Adaptability, and Paternal Self-Efficacy. **American Journal of Men's Health**. 5 (4), 286–296.
- Ricketts, Jeffery (2020). Family Satisfaction as A Function Cohesion, Flexibility, and Coping Among Parents of Children with Down Syndrome. **A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. The University of Memphis**.
- Srikandi, S. (2020). The Importance of the Role of the Family in Protecting Children: A Conceptual Papers, **Education and Humanities Research**, 501.
- Sultonova, N. (2020), The Explication of the Family and Family Ceremonies in The Historical. **Scientific Journal Impact Factor**, 2 (3), 2181–1385.
- Taskeen, Z. and Sadia, S. (2021), The Development of a Family Cohesion Scale: A Preliminary Validation. **Journal of Social Sciences**, 15 (1), 120–131.
- Villavicencio, C. and Larrosa, C. (2020). Ecuadorian mothers of preschool children with and without intellectual disabilities: Individual and family dimensions. 105.

د. خالد الجندي

الجامعة العربية المفتوحة – الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي والكفاءة الشخصية والكفاءة المهنية لدى معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم من مختلف مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (212) معلماً ومعلمة: (31) معلماً و(181) معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة: (15) معلماً و(55) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم استخدام مقياس بار-أون (Bar-on) المطور لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس العادية من إعداد الباحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاءة الشخصية، وكانت العلاقة إيجابية.
- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاءة المهنية، وكانت العلاقة إيجابية.
- الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، الكفاءة الشخصية، الكفاءة المهنية، صعوبات التعلم، معلمو صعوبات التعلم.

Abstract

The relationship between emotional intelligence skills and personal and professional competence among resource room teachers for learning disabilities

Khalid Mohammad AL Jundi

The study aimed to identify the relationship between emotional intelligence skills, personal competence, and professional competence among teachers of resource rooms for learning difficulties. The study population consisted of all teachers of resource rooms for learning difficulties from various education directorates in the Amman Governorate, who numbered 212 male and female teachers (31 male and 181 female).

The study sample consisted of (60) male and female teachers (15 male and 55 female teachers), who were selected randomly. The Baron scale (Bar-on), developed to measure the level of emotional intelligence, and the personal and professional competence scale for teachers of resource rooms for learning difficulties in Regular schools prepared by the researcher.

The study reached the following results:

- There is a statistically significant relationship between the degree of emotional intelligence and the degree of personal competence, and the relationship was positive.
- There is a statistically significant relationship between the degree of emotional intelligence and the degree of professional competence, and the relationship was positive

Keywords: emotional intelligence, personal competence, professional competence, learning disabilities, teachers of learning disabilities.

الخلفية النظرية

لقد أولى العلماء والباحثون اهتمامًا بموضوع الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة لأهميته البالغة في حياة الإنسان بمختلف مناحي حياته وخاصة التربوية منها، والتي تعد أهم مجال تحتاج عناصره إلى الذكاء الانفعالي، فالمعلمون هم أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، وخاصة معلمي صعوبات التعلم، ويرى بار أون (Bar - on, 2000) أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من السمات ومهارات الفرد الداخلية وقدراته التي ترتبط بالمعرفة العاطفية والاجتماعية، والتي تمكن الإنسان من التعامل مع عواطفه وانفعالاته وإدارتها والسيطرة عليها. ويعد الذكاء الانفعالي من أكثر المفاهيم حداثة في حقل علم النفس والتربية ومجال الذكاءات المتعددة والذي له أثر في حياة الفرد وتفكيره وعلاقته مع الآخرين. (الشايح والمطيري، 2019).

ويرى بار - أون (Bar - on, 2000) أن الذكاء الانفعالي يؤدي دورًا أساسيًا في تحقيق الفرد الكامل بطاقته وذاته في الحياة، كما إنه ينمي أبعاد الشخصية كاحترام الذات، وإدارة الضغوط وإدراك الواقع والتعاطف والمسؤولية الاجتماعية في حياته، كل ذلك يؤكد على أهمية الذكاء الانفعالي في نجاح البرامج التربوية والعلاجية لدى معظم فئات الطلبة، ومن بينهم طلبة صعوبات التعلم الذين يحتاجون أكثر من غيرهم إلى الدعم والمساندة العاطفية بصورة أو بأخرى من أجل مساعدتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين.

ويتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين؛ لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، يقوّي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتفكير والإبداع أو يغلقه، لقد كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة دائماً، ونستطيع القول باختصار إن المعلم يجب أن يتمتع بالقدرات المعرفية والمهنية وبقدرات الذكاء الانفعالي، كي يتمكن من الكشف عن المشكلات وسط تلاميذه ومعالجتها، فالذكاء الانفعالي هو مقياس لمدى نجاح الفرد أو فشله في الوصول إلى الحكم الصائب أو التفكير السليم خلال مواقف معينة من خلال الاستجابة الشعورية لهذا الموقف. والأمر يتطلب استحضار مفهوم الذكاء المعرفي وتطبيقه على نواحي المشاعر الإيجابية والسلبية، وهو بهذه الحالة يعد مقياساً لمدى صحة هذه الاستجابات من الناحية المعرفية، وعندما يتسم الإنسان بالذكاء الانفعالي تصبح ردود أفعاله الوجدانية في إطار الرغبات المنطقية والسلوك العقلاني (عثمان، 2009).

لقد شهدت المملكة الأردنية الهاشمية اهتمامًا متزايداً بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العقدين الماضيين، فعدد المدارس الحكومية والخاصة التي يوجد بها غرف مصادر خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم يزيد عن ستمئة مدرسة موزعة على جميع المحافظات الأردنية، يشرف عليها معلمون متخصصون بالتربية الخاصة وصعوبات التعلم. ويمثل الطلبة أحد المصادر الرئيسية للحصول على المعلومات حول أداء المعلم وفاعليته في التدريس، وقد اعتمدت دراسات كثيرة على هذه المنهجية في تحديد السمات المرغوبة للمعلمين الناجحين في المدارس، ووجد جولمان (Goleman, 2005) أن الطلبة بمختلف أعمارهم ومستويات تحصيلهم وحالتهم الاقتصادية يتفقون إلى درجة كبيرة على سمات المعلم التي تسهل تعليمهم، ومن أهمها أنه يعطي اهتماماً لحاجاتهم، ويستمع إليهم ويفهم مشكلاتهم، ويتواصل معهم، ويشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم، ويعاملهم بصراحة واحترام من دون تمييز، لطيف بطبعه، ولديه روح الدعابة وموثوق به، وهنالك اتفاق على أن نجاح أي تطوير في العملية التعليمية يعتمد أساساً على المعلم، وعلى كفايته العلمية والمهنية التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية للمرحلة التي يقوم بالتدريس فيها؛ إذ

إنه المسؤول الأول عن تنفيذ متطلبات المهنة. ومن الكفايات الشخصية: هنالك العديد من المقومات والخصائص الشخصية التي يتميز بها المعلم الناجح الذي يدعم بطبيعة الحال عنصر الإبداع لدى طلبة صعوبات التعلم والمقومات الأساسية للمعلم الناجح، هي امتلاكه مهارات تمكنه من أداء عمله الوظيفي وتحليته بصفات شخصية تجعله محبوباً من التلاميذ فهو منظم لتعلم تلاميذه، مثير لحوافزهم، مراقب لنموهم، موجه وباحث.

وعرف جولمان (Goleman,2005) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك الفرد مشاعره الخاصة وإدراكه لمشاعر الآخرين وقدرته على تحفيز دافعيته، وإدارة انفعالاته بطريقة جيدة. ولاحظ أن هذا الذكاء ما هو إلا كفايات شخصية، تتمثل في ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفر الذات، ويرى فيها أموراً يمكن تعليمها لأطفالنا حتى نضمن لهم فرصاً أفضل لاستخدام إمكاناتهم النفسية بالمعنى الجيني أو الوراثي.

ويُعدّ الذكاء الانفعالي وتطبيق مهاراته من أهم القدرات التي يجب أن يتمتع بها المعلمون الأكفاء، لاسيما أنه الوسيلة الوحيدة لنجاح المعلمين في أداء رسالتهم التربوية والتعليمية، والمعلم المتميز هو الذي ينجح في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية. لقد أثبتت التجارب أن الذكاء الانفعالي يزيد من شعور الفرد بالرضا، وأن ارتفاع الذكاء الانفعالي يزيد من قدرته على اتخاذ السلوك التوافقي الموجه لتحقيق الهدف. لقد ركزت البحوث والدراسات الحديثة على اكتشاف تلك العلاقة ما بين كفاءات الذكاء الانفعالي وسلوكيات التدريس الفعال، لكن تفتقر المكتبات العربية إلى بحوث ودراسات تتناول العلاقة ما بين الذكاء الانفعالي والكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم والذين يعملون بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم تحديداً أهمية أن يمتلك معلمو صعوبات التعلم إلى جانب الذكاء المعرفي ما يعرف بالذكاء الانفعالي.(Goleman,2005).

وتشير الدراسات التي أجريت حول أثر الخصائص الشخصية للمعلمين على مستويات التحصيل العلمي أن الأطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يرعاها معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية، وأن هنالك ارتباطاً قوياً بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الانفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص والخصائص المعرفية للمعلمين، وأن المعلمين الذين يتسمون بالانتران والدفء والمودة والتسامح تجاه طلبتهم ودوافعهم ويعبرون عن مشاعر ودية حيالهم يتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة، هؤلاء المعلمون هم أكثر فعالية من غيرهم. (Donai, Micheal,2004)

وتوصلت دراسة إسماعيل وآخرين (Smail,et al.2009) إلى تصنيف ثلاثي للكفايات لدى معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم، وهي التخطيط وإدارة الصف الدراسي وكفايات التقويم. فأهم الكفايات التي يجب أن يتحلى بها معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم: أن يكون لديه قدر مناسب من النضج الانفعالي حتى يستطيع أن يتقبل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وأن يتميز بالواقعية والصبر والعمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة، وأن يكون متقهماً مستقلاً محترماً واثقاً بنفسه، وأن يكون حساساً حيال مشاعر الآخرين فيحترمهم ويساعدهم، وأن تعبر اهتماماته عن مستوى ذكائه، وأن تكون لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة...إلخ.

ومن الكفايات المهنية التي يجب أن تكون لدى معلم صعوبات التعلم ما يأتي:

- الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله (التعليمي - التعليمي)

- الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعداد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته واتجاهاته نحو المهنة التعليم.
 - الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية، وأداء هذه المهمات يعتمد على ما حصله المعلم سابقا من كفايات معرفية.
 - الكفايات الإنتاجية وتشير إلى إثر أداء الفرد المعلم للكفاءات السابقة في ميدان التعليم؛ أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنتهم.
 - الكفايات التطويرية: القدرة على متابعة كل جديد في مجال عمله، وفي الثقافة العامة والقدرة على توليد الأفكار بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه أو تواجه العملية التربوية.
 - الكفايات البحثية: القدرة على الإحساس بالمشكلات التربوية وتحديدتها ووضع الفرضيات واختيار الفروض محل المشكلة.
 - كفايات قيادية وإدارية: القدرة على التخطيط للعملية التدريبية والقدرة على التأثير في زملائه وممارسة التوجيه والإرشاد وتنظيم وتنسيق العملية التدريبية داخل المدرسة والاتصال مع الأطراف ذات العلاقة بفاعلية (الجندي، 2006).
- يتضح مما سبق أن الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة للنجاح في أداء أي عمل وبخاصة على المستوى التربوي المتعلق بالمعلمين هي الكفايات المتعلقة بمهارات الذكاء الانفعالي وقدراته. ومن خلال ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فإن مهارات الذكاء الانفعالي تساعد المعلمين، وبخاصة معلمي صعوبات التعلم في كيفية التعامل مع طلبة صعوبات التعلم، وكذلك تفيد في بلورة النظام السلوكي الأكثر إنتاجاً في عملية تدريس الطلبة.
- فالذكاء الانفعالي مرتبط بالمهارات الانفعالية الأساسية بعناصرها الخمسة K وهي وعي الذات، وتنظيم الذات، والتعاطف، والدافعية، والمهارات الاجتماعية (Goleman, 2005)، فالذكاء الانفعالي هو المصطلح الحديث نسبياً الذي ينسب ظهوره إلى الباحثين الأمريكيين (جون ماير، وبيتر سالوفي) اللذين أجريا العديد من البحوث والدراسات في مجال الشخصية منذ تسعينات القرن الماضي، ووجدوا أن بعض الأفراد أفضل من البعض الآخر في تحديد مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ويتفوقون على غيرهم في أدائهم.
- لقد أسهمت أبحاث جولمان وكتاباته واهتماماته البحثية والنظرية في مجال الذكاء الانفعالي في بلورة نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء، وتم استخدامها بشكل واسع وفعال في المجالات التربوية (جولمان، 2005)، وعدّ الذكاء الانفعالي كفاية شخصية واجتماعية، وهي قدرة مكتسبة على الفهم والإرادة والتعبير عن الجوانب الاجتماعية الانفعالية لحياة الأفراد، بطرق تساعد على الإدارة الناجحة للمهام الحياتية، مثل التعلم، وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المتطلبات المعقدة للنمو والتطور (Goleman & Cherniss, 2009). وتنقسم هذه الكفايات كما ورد في جولمان (Goleman, 2005) إلى:

أولاً- الكفاية الشخصية (Personal Competence) ، وتقرر الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية، وتتضمن أبعاد الذكاء الانفعالي:

- الوعي الذاتي ((Self – Awareness، وهو معرفة الحالات الداخلية للفرد وتفصيلاته ومعارفه الإدراكية، ويتضمن الكفايات الآتية: الوعي الانفعالي، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالنفس، التنظيم الذاتي.

- الدافعية (Motivation) ، وهي الميول الانفعالية التي تقود الفرد نحو الأهداف أو تسهل عليه تحقيقها وتتضمن: دافع الإنجاز، الالتزام، المبادرة، التفاؤل، ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل.

ثانياً - الكفاية الاجتماعية (Social Competence) ، وتقدر بالكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين وتتضمن البعدين الرابع والخامس للذكاء العاطفي، وهما: - التعاطف (Empathy): ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، ويتضمن هذا البعد: فهم الآخرين، تطوير الآخرين، التوجه للخدمة، التنوع المؤثر، الوعي السياسي، وأما البعد الثاني فهو المهارات الاجتماعية (Social Skills)، وهي المهارات الهادفة إلى أحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين، وتتضمن: التأثير، التواصل، إدارة النزاعات، القيادة، تسريع التغيير، بناء الروابط، التعاون والتنسيق، قابليات الفريق.

وقام بار-أون (Bar-On) بتطوير مفهومه عن الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يعكس كيفية تفاعل الشخص مع الموقف واستخدام حالاته الانفعالية في هذا الموقف (Bar – on, 2000).

ويعد عالم النفس ثورندايك (Thorndike) من أوائل الذين قاموا بتحديد جوانب الذكاء الانفعالي مشيراً إليه بالذكاء الاجتماعي ((Social Intelligence؛ إذ عرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين وإدارة العلاقات الإنسانية والتعرف إلى ما يحكمها. (Schulze & Roberts, 2005)، وفي عام (1983) قدم جاردنر (Gardner) في كتابه أطر العقل ((Frame of Mind نظريته في "الذكاءات المتعددة" (Multiple Intelligence) ، وأسهمت كتاباته عن الذكاء الداخلي/ الشخصي والذكاء البينشخصي/ الاجتماعي، في التمهيد لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي (رمضان، 2010).

ومن هنا تأتي أهمية البحث الذي سيجيب عن السؤال الآتي:

هل هنالك علاقة بين قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي، وبين الكفاءة الشخصية والمهنية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة التي تهتم بفئة صعوبات التعلم في الأردن؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد الذكاء الانفعالي مكوناً مهماً من مكونات السلوك الإنساني، فهو وثيق الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وهو يقود الإنسان ويوجه قدراته، ويتحكم بقراراته، لذلك من المهم توافر هذا النوع من الذكاء لديه، وتهتم التربية الخاصة بفئة الطلبة وخصائصهم واحتياجاتهم التي تختلف عن خصائص الطلبة العاديين في المدارس العادية، وهذا يتطلب نوعاً من المعلمين الذين أعدوا بطريقة مهنية تربوية تمكنهم من التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة - وخصوصاً فئة صعوبات التعلم- وكذلك تُعد قدرات المعلم الفعال كلاً لا يتجزأ من القدرات العقلية والمعرفية التي يمثل الذكاء الانفعالي أهم مظاهرها، ومنها القدرة الانفعالية والقدرة العقلية؛ إذ لا يمكن لأحدهما أن تحل محل الأخرى؛ إذ تساعد المهارات الشخصية والانفعالية على تحسين الأداء المعرفي للمعلم، فكيف إذا كان هذا المعلم يتعامل مع طلبة

لديهم صعوبات تعلم. ويعد الذكاء الانفعالي من أهم المكونات والقدرات والمهارات التي تجعل معلم طلبة صعوبات التعلم قادرًا على التعامل مع المواقف اليومية والضغط التي يتعرض لها، كما أنه دافع أساس نحو النجاح فهو يجعل معلم غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم قادرًا على فهم ذاته وإدراكه للمحيط والتعامل معه، لذا فإن هذه الدراسة تعد محاولة للكشف عن درجة العلاقة ما بين الذكاء الانفعالي والكفايات الشخصية والمهنية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم العاملين في المدارس الحكومية والخاصة بغرف المصادر الخاصة بتلك الفئة. وبناءً على ذلك طرحت الدراسة الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي صعوبات التعلم بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم؟

- هل توجد علاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من كونها ركزت على معرفة الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين بشكل عام، ومعلمي صعوبات التعلم بشكل خاص، نظرًا لأهمية إعداد المعلمين وتحديد الكفايات لهم، ويعتبر الذكاء الانفعالي من أهم الجوانب التي يجب التركيز عليه؛ لأن المعلمين يواجهون التحديات الانفعالية في أثناء تعاملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الكفايات المهنية والشخصية التي يجب أن يمتلكها معلمو طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر الخاصة الموجودة في أغلب المدارس الحكومية والخاصة التي تهتم بهذه الفئة، كما تأتي أهمية الدراسة من حيث حدوثها وأصالتها؛ إذ تفتقر البيئة التربوية العربية والأردنية إلى دراسات مماثلة؛ فقلما تناولت الدراسات السابقة العلاقة ما بين الذكاء الانفعالي والكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، حيث تؤكد الدراسة الحالية على اعتبار أن الذكاء الانفعالي مؤشر على وجود الكفاءات المهنية والشخصية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، كما ستفتح الدراسة الباب لدراسة الذكاء الانفعالي من جوانب أخرى وسيكون لها أثر في أسس تطوير الكفاءات المهنية والشخصية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، ومن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة يصبح بالإمكان اعتبار مقياس الذكاء الانفعالي مقياسًا للكفاءة الشخصية والمهنية عند اختيار معلمي طلبة صعوبات التعلم، وكذلك تأتي أهمية الدراسة في أنها تشكل دعمًا ووعودًا للجهات التي تشرف على المعلمين، وخاصة وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية، ويتم وضع نتائج الدراسة ضمن برامجهم للارتقاء بأداء معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق المستجدات العلمية والعملية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- توضيح العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي صعوبات التعلم.
- توضيح العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الانفعالي: عرف بار-أون (Bar-On) الذكاء الانفعالي بأنه: مجموعة من المهارات العاطفية الذاتية والاجتماعية والتي تؤثر في القدرات الكلية للفرد ليتكيف مع المواقف والظروف البيئية المحيطة (Bar-On, 2007)، ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها معلمي طلبة صعوبات التعلم من إجاباتهم على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة.

الكفاية الشخصية: مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى معلم صعوبات التعلم مثل الصحة الجسمية والخلق السوي والقدرة على القيادة والتجديد والابتكار وصنع القرار وتقاس من خلال الاستجابة على فقرات الأداة. وقد عرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من السمات والصفات التي يجب أن يتصف بها معلمو طلبة صعوبات التعلم، والتي سيتم قياسها من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة.

الكفاية المهنية: هي القدرات الذاتية المهنية للمعلمين والمستخدمين في أداء أعمالهم، مثل التنوع في أساليب التدريس وضبط الصف، والتنوع في المواضيع والتخطيط، وتقاس من خلال استجابات المعلمين على مقياس الكفاية المهنية. وقد عرف الباحث الكفاية المهنية إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات والقدرات المعرفية والأدائية والتواصلية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، والتي سيتم قياسها من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة.

صعوبات التعلم: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن في فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تظهر بشكل مشكلات في الإصغاء والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب، كما يتضمن هذا المصطلح إصابات الدماغ والتلف الدماغي وحالات الديسلكسيا وحالات الأفازيا والاضطرابات الإدراكية، ولا يتضمن المشكلات الناجمة عن تدني في القدرات العقلية والإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية.

معلمو طلبة صعوبات التعلم: جميع معلمي طلبة صعوبات التعلم ف غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم، والموجودين على رأس عملهم في غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في محافظة العاصمة للفصل الأول من العام الدراسي (2023-2024).

محددات الدراسة:

- **المحددات الزمنية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام (2023-2024).
- **المحددات البشرية:** اقتصرَت هذه الدراسة على معلمي غرف المصادر العاملين بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم، ولم تشمل المراكز الخاصة بصعوبات التعلم.
- **المحددات المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على معلمي غرف المصادر العاملين بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في محافظة العاصمة فقط.

الدراسات السابقة:

تتوزع الدراسات السابقة تحت عنوانين فرعيين:

الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الانفعالي:

من الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي دراسة الجمعية (2018) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى بعض طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر بالمنطقة الشرقية في السعودية، وتكونت عينة الدراسة

من (72) طالبًا، تراوحت أعمارهم بين (10-12) عامًا وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الذكاء الانفعالي كان متوسط مقارنة بالطلبة العاديين.

ودراسة توبا وكابرين (Tobia, Caprin, 2017) هدفت إلى تعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والخصائص الاجتماعية للفرد وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والسمات الاجتماعية. وفي دراسة ليترت وليفرز (Lietaert, Leavers, et al. (2015), التي سعت إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والاندماج المدرسي لدى طلبة الصف السابع تم أخذ متغير الجنس وتكونت عينة الدراسة من (385) طالبًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الدراسي، وكانت لصالح الإناث.

وقامت العتوم (2015) بدراسة التي هدفت إلى تعرف مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش، وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. وقد تكونت عينة الدراسة من (152) معلمة، وتم إعداد مقياس للذكاء العاطفي من قبل الباحثة، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كان متوسطًا، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء العاطفي للمعلمات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس.

وفي دراسة روبرتسون-سشيولي (Robertson-Schule, 2014) التي هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والاندماج الدراسي لدى عينة مكونة من (130) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية شيكاغو الأمريكية، توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الدراسي. وفي دراسة ثور (Thor, 2013) التي هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء الانفعالي، ودرجة الاندماج الدراسي لدى عينة تكونت من (518) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة كولورادو الأمريكية، توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المرتفعة من الذكاء الانفعالي والدرجات غير المرتفعة من الاندماج الدراسي.

وقام جولمان وبويتوز (Goleman & Boyatzis, 2012) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء الأكاديمي والعوامل الخمسة الأخرى للشخصية ومعرفة الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي وكل من الذكاء الأكاديمي والشخصي للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي والانفعالي، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومؤشرات النجاح الاجتماعي والأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الذكاء الانفعالي يسهم في التنبؤ بالنجاح في الحياة الأكاديمية والاجتماعية أكثر مما يسهم به الذكاء المعرفي.

كما قام الهزيمة (2012) بدراسة التي هدفت إلى التعرف إلى الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي في المدارس الحكومية في محافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (124) معلمًا ومعلمة من معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى مستوى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات الشخصية والمهنية كان متوسط.

وقام جوزيف (Joseph, 2011) بدراسة للتعرف إلى طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين الذكاء الانفعالي والاندماج السلوكي والتعرف إلى مسار علاقات التأثير والتأثر القائم بينهما لدى عينة بلغت (1010) موظفًا منهم (371) من الإناث، و(639) من الذكور من أصول عرقية مختلفة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والاندماج السلوكي لدى عينة الدراسة.

وكذلك قام رمضان (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظة نابلس وتحديد أثر الجنس وحجم المدرسة والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة على درجة الذكاء الانفعالي، تكون

مجتمع الدراسة من (298) معلماً ومعلمة موزعين على (12) مدرسة وأجريت الدراسة على عينة قوامها (120) من كلا الجنسين، وتكونت أداة الدراسة من (43) فقرة وزعت على (5) مجالات، هي: الوعي الذاتي وإدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي والدافعية الشخصية والتعاطف مع الآخرين والمهارات الاجتماعية، كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخدمة على مجال الوعي الذاتي ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على حجم المدرسة أو المؤهل العلمي.

ودراسة كل من الإمام وزيدان (2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من أساليب التعليم وأبعاد الشخصية وتكونت العينة من (355) طالباً وطالبة موزعين على ستة تخصصات دراسية مختلفة في جامعة المنوفية، وقد تراوحت أعمارهم بين (21-23)، وقد طبق مقياس الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم وأبعاد الشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم وأبعاد الشخصية وبينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة من ذوي التخصصات المختلفة في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي، وفي أساليب التعليم.

وفي دراسة دي فيبو وبلازاسكي (Palazzschi & DiFabio, 2009) التي بحثت في دور الذكاء العاطفي والسمات الشخصية للمعلم في ما يتعلق بصعوبات القرار المهني، ولجمع البيانات تم تطبيق النسخة الإيطالية من استبانة صعوبات القرار المهني واستبانة الذكاء العاطفي واستبانة سمات الشخصية على (296) فرداً، وأظهرت النتائج أن أبعاد الذكاء العاطفي كانت دالة إحصائياً في التباين، مقارنة بالتباينات التي تعزى لسمات الشخصية ذات الصلة بصعوبات القرار المهني.

الدراسات المتعلقة بالكفايات المهنية والشخصية للمعلمين

في دراسة للقرعاوي (2020) هدفت إلى تعرف مدى إسهام الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم في منطقة القصيم بالسعودية. تكونت عينة الدراسة من (34) معلم صعوبات التعلم، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم مقياساً خاصاً بالكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوافرة بدرجة كبيرة.

وفي دراسة لفراج (2020) التي هدفت إلى تعرف الأطر النظرية والفكرية للأداء الوظيفي لمعلم التربية الخاصة، خلصت إلى ضرورة تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم، وأن العلاقات الإنسانية الإيجابية في بيئة العمل تعتمد على قيمهم المهنية.

وفي دراسة البلوي (2019) التي هدفت إلى تقييم برامج الكفاءة المهنية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم بمدينة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (63) مشاركاً (36) معلماً و(27) معلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة المهنية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم بمدينة تبوك جاء بمستوى تقييم متوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لتقييم الكفاءة المهنية لمعلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى دكي (Dickey, 2014) دراسة ارتباطية هدفت إلى تحليل العلاقة بين الذكاء العاطفي لمعلمي الصف الثالث الابتدائي، وأساليب الإدارة الصفية، وتأثير ذلك في تحصيل الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً للصف الثالث الابتدائي يعملون في منطقة تعليمية حضرية كبيرة في الجنوب الغربي لولاية كروانيا الشمالية. وقد

أظهرت النتائج أن (60 %) من المعلمين حصلوا على مستويات أقل من المتوسط للذكاء العاطفي، وأن هناك علاقة قوية بين أساليب الإدارة الصفية الأربعة والذكاء العاطفي للمعلمين.

وقام ويرنر (Werner, 2014) ببحث العلاقة بين الذكاء العاطفي وممارسات القيادة الخادمة لمديري المدارس الابتدائية الحكومية في ولاية واشنطن، كما يدركها معلمو هذه المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (140) مديرًا و(700) معلم. وتمت مقارنة تقديرات المعلمين لمديريهم مع تقديرات المديرين لأنفسهم في كل من الذكاء العاطفي وسلوك القيادة الخادمة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط القيادة الخادمة بالذكاء العاطفي بدرجة عالية.

وأما دراسة ميلز (Mills, 2013) التي هدفت إلى تعرف خصائص المعلمين المتميزين للطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وشارك في الدراسة (63) معلمًا ومعلمة (1247) طالبًا وطالبة من ذوي القدرات العالية. وقد أجاب المعلمون عن مقياسين، هما الاستبانة وقائمة ميرز بريغر التي هي الصفات الشخصية كما يراها الشخص ذاته، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتميزون بدرجة عالية من الفعالية في التعامل مع الطلبة الموهوبين يتميزون بالانفتاح والمرونة ويمتلكون القدرة على التحليل المنطقي والموضوعي، أن شخصية المعلمين وأساليبهم المعرفية يمكن أن تلعب دورًا في فعالية المعلم أو المعلمة في تدريس الطلبة الموهوبين.

وفي دراسة قام بها بقيعي (2011) هدفت إلى قياس مستوى الذكاء العاطفي، ومستوى الاحتراق النفسي وأنماط الشخصية السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من أنماط الشخصية والاحتراق النفسي، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (122) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، من أصل (231) معلمًا ومعلمة يمثلون مجتمع الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس: الأول يقيس الذكاء العاطفي، والثاني يقيس أنماط الشخصية، والثالث يقيس الاحتراق النفسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي، وسيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى أفراد العينة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي ونمط الشخصية الانبساطية، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج - أيضًا - عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العلاقة بين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي تبعًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وبين الذكاء العاطفي وأنماط الشخصية تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة.

وأما دراسة عويدات (2007) التي هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرف إلى أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي للمعلم، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة ومعلمي مدرسة اليوبيل في عمان التي تعنى بالطلبة الموهوبين، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة لقياس كفايات معلمي الطلبة الموهوبين تكونت الأداة من ثلاثة أبعاد: البعد الاجتماعي (15) فقرة، والبعد المهني (34) فقرة، والشخصي (14) فقرة، وخلصت النتائج إلى أن هنالك مجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية يجب توافرها في معلم الطلبة الموهوبين، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة على مقياس الخصائص الشخصية.

وفي دراسة الشريكة (2005) التي هدفت إلى التعرف إلى الكفايات الشخصية اللازمة لدى معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت، وتكونت العينة من (95) معلمًا ومعلمة يدرّسون الطلبة المتفوقين تم اختيارهم من المجتمع الكلي للدراسة والبالغ (150) معلمًا ومعلمة، وقد صمم الباحث مقياسًا للكفايات مكونًا من (82) فقرة تغطي الأبعاد الثلاثة للمقياس الكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى أن توافر الكفايات المهنية والاجتماعية لدى الذكور كان أعلى منها لدى الإناث.

وأخيراً دراسة خضر (2002) بعنوان الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرامج تأهيلهم في مدارس الموهوبين، وقدمت هذه الدراسة تصوراً للخصائص الشخصية والمهنية التي يجب أن يتحلى بها معلم المتفوقين والموهوبين والتي تميزه عن معلم الطلبة العاديين، كما تقدم تحليلاً لبرامج تأهيله وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها. وتتناول الدراسة النظرية خصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين، وتنبه إلى ضرورة إعداد المعلمين القادرين على التعامل مع هذه الخصائص عن طريق إلحاقهم بمؤسسات تربوية متخصصة تقوم على إعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها.

أشارت معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تمت مراجعتها في الدراسات السابقة إلى أن معلمي غرف مصادر التعلم يمتلكون كفايات ومهارات تختلف عن الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم العادي، وأن هناك اختلافات بصدد الذكاء الانفعالي التي ينبغي أن يمتلكها معلمو صعوبات التعلم في الأردن. وجاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي صعوبات التعلم الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنها وفرت أداة قام الباحث ببنائها لتحديد الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي صعوبات التعلم.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لأنه الأنسب لهدف الدراسة الذي يتضمن استقصاء المعلومات، ومن خلاله يمكن الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة التي تقوم عليها الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس الخاصة والحكومية من مختلف مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة عمان بالفصل الأول من العام الدراسي (2024/2023) إذ بلغ عددهم حسب الإحصاءات الرسمية (212) معلماً ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من مختلف مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة عمان كما يظهر في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب المديرية

اسم المديرية	عدد أفراد مجتمع الدراسة	عدد أفراد عينة الدراسة
مديرية التربية والتعليم/لواء قصبة عمان	32	9
مديرية التربية والتعليم/لواء الجامعة	27	8
مديرية التربية والتعليم/لواء سحاب	16	6
مديرية التربية والتعليم/لواء القويسمة	25	6
مديرية التربية والتعليم/لواء ماركا	40	9
مديرية التربية والتعليم/لواء وادي السير	12	4
مديرية التربية والتعليم/لواء ناعور	18	4
مديرية التربية والتعليم/لواء الموقر	14	4
مديرية التربية والتعليم/لواء الجيزة	12	4
مديرية التربية والتعليم/لواء عين الباشا	16	6
المجموع	212	60

إجراءات الدراسة:

- تم الحصول على موافقة من إدارة البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة في المدارس الخاصة والحكومية والتي بها غرف مصادر خاصة بصعوبات التعلم في محافظة العاصمة، وقامت الإدارة بتزويد الباحث بصورة من الكتاب الموجه لمراجعة المديريات داخل محافظة العاصمة، وتم مراجعة المديريات من أجل تحديد المدارس التي تتوفر فيها غرف مصادر خاصة بصعوبات التعلم، وتم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية، واستلام الكتاب الموجه إلى المدارس التي طبقت الدراسة فيها.
- تم اختيار عينة طبقية من الذكور والإناث، ثم عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في كل مدرسة، وتم توضيح أهمية الدراسة المراد تطبيقها وكيفية تعبئتها والإجابة عن استفساراتهم في أثناء التطبيق.
- تم توزيع البيانات على جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الكفاية المهنية والشخصية

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة بعد الرجوع للأدب النظري المتخصص والدراسات والبحوث حول الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة (الغرابية، 2006) و(العويدي، 2007) و(زيدان، الإمام، 2009) والبلوي (2019) و(الهزايمة، 2012) و(Mills, 2013) و(القرعاوي، 2020) و(ويرنر (Werner 2014) دكي (Dickey 2014). والتي كانت عوناً للباحث في تحديد مجال دراسته.

تم الطلب من مجموعة من معلمي صعوبات التعلم العاملين بغرف المصادر بلغ عددهم (15) معلماً ومعلمة أن يصفوا تصوراتهم نحو الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي صعوبات التعلم من واقع خبراتهم ومشاهداتهم، كما وضعت الصورة الأولية لمقياس الدراسة بلغة سليمة وسهلة؛ إذ تكونت من (48) فقرة كان منها (28) فقرة للكفايات الشخصية، و(20) فقرة للكفايات المهنية، وقد تم تدريج الاستجابة على الأداة وفق مقياس ليكرت الخماسي بالترتيب الآتي:

درجة كبيرة جداً (5) درجات، درجة كبيرة (4) درجات، درجة متوسطة (3) درجات، درجة قليلة (2) درجات، درجة قليلة جداً (1) درجة.

وللتأكد من صدق وثبات الأداة قام الباحث باستخراج صدق المحتوى وصدق البناء، وثبات الأداة حسب الآتي:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على متخصصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم من عدة جامعات، وكان عددهم (15) متخصصاً، وقد أوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات، منها نقل فقرتين من الفقرات من الكفايات الشخصية إلى الكفايات المهنية، وكذلك حذف فقرتين واحدة من فقرات الكفاية الشخصية والأخرى من الكفاية المهنية، وكذلك تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وتوضيح الأفكار للبعض الآخر، وقد تم الأخذ بغالبية الملاحظات التي تسهم في تطوير المقياس، وأصبح المقياس من (46) فقرة، منها (25) فقرة للكفاءة الشخصية، و(21) فقرة للكفاءة المهنية.

2-صدق البناء: تم عرض المقياس بصورته النهائية على (46) معلماً من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل

ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل؛ وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون ((Pearson، وأشارت النتائج أن معاملات الارتباط للفقرات مع المقياس الكلي تراوحت بين (0.82) و(0.90)، وهي تُعدُّ معاملات ارتباط مرتفعة لغايات هذه الدراسة.

ثبات المقياس: تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من (40) معلماً من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، وتم استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا ((Cronbach Alpha لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس، والذي بلغ (0.87) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

مقياس الذكاء الانفعالي: تم استخدام مقياس بار-أون (Bar - on) المطور للذكاء الانفعالي -نسخة معدلة للشباب- ويعد هذا المقياس الأداة الأوسع انتشاراً، والأكثر استخداماً لمقياس الذكاء الانفعالي عالمياً، وهي تمثل الجانب الإجرائي لمفهوم بار- أون للذكاء الانفعالي، وأسهم في تطوير هذا المقياس الكم الهائل للبيانات التي تجمعت من تطبيقه على عينات ضخمة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وغيرها من دول أوروبا، ويصلح المقياس للفئة العمرية (16) عاماً فما فوق.

ويضم المقياس الأبعاد الآتية:

البعد البينشخصي- البعد الاجتماعي - إدارة الضغوط - قابلية التكيف - المزاج العام - الانطباع الإيجابي - الدافعية الذاتية، وتتم الإجابة على بنود المقياس من خلال مقياس متدرج في خمس نقاط: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وتأخذ التقديرات (1، 2، 3، 4، 5)، وكلما كانت الدرجة مرتفعة دلّ ذلك على ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي والعكس صحيح.

وجرى استخراج الصدق للمقياس من خلال صدق البناء الداخلي، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط (-0.82) 0.54 على الأبعاد الفرعية للمقياس، كما تم الكشف عن صدق المقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بين قائمتي بار-أون: نسخة الشباب، وتراوح معامل الارتباط بين ((0.63-0.87، وبلغ معامل الارتباط على البعد الكلي (0.83)، أما دلالات ثبات المقياس فقد تم الكشف عنها بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت قيم الثبات بين (0.85-0.92).

أما من أجل غايات الدراسة الحالية فقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (35) معلماً ومعلمة من غير أفراد العينة، وتم استخراج معامل الثبات ككل لمقياس الذكاء الانفعالي بطريقة معامل كرونباخ ألفا، وبلغت النسبة (87%)، وهي نسبة مقبولة لغايات هذا البحث.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتحليل البيانات الكمية بعد جمعها P إذ تم استخراج معامل ارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي، ودرجة الكفاية المهنية، ودرجة الكفاية الشخصية لمعلمي طلبة صعوبات التعلم العاملين بغرف المصادر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي والكفاية المهنية والكفاية الشخصية لدى معلمي صعوبات التعلم بغرف المصادر، وفي ما يأتي النتائج التي توصلت لها الدراسة:

نتائج السؤال الأول :

السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي صعوبات التعلم بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون لمستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي الطلبة الموهوبين كما يوضحها جدول (2).

جدول (2): البيانات الوصفية المتعلقة بمستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد المشاركين
درجة الكفاية الشخصية	165.6241	88.9178	60
الذكاء الانفعالي	134.4569	29.4562	60

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية الشخصية لدى معلمي صعوبات التعلم، وقد بلغ متوسط درجة الكفاية الشخصية (165.6241) في حين أن متوسط مستوى الذكاء الانفعالي لديهم بلغ (134.4569)، وذلك على مقياس كل من المتغيرين، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق دالاً إحصائياً فقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، كما يظهر في جدول (3).

جدول (3): معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية الشخصية

المتغير	درجة الكفاية الشخصية	مستوى الذكاء الانفعالي
درجة الكفاية الشخصية	معامل ارتباط بيرسون	0,532
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	60
مستوى الذكاء الانفعالي	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	60

يوضح الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجة الكفاية الشخصية ومستوى الذكاء الانفعالي هو حوالي (0,532)، وبالرغم من صغر قيمة ذلك المعامل إلا أنه دال إحصائياً، مع العلم أن معامل الارتباط موجب؛ أي أن العلاقة بين درجة الكفاية الشخصية ومستوى الذكاء الانفعالي علاقة طردية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة توبا وكابرين (Tobia, Caprin, 2017)، ودراسة روبرتسون-سشيولي (Robertson-Schule, 2014)، وجولمان وبويتوز (Goleman, Boyatzis, 2012)، ودراسة هزايمه (2012)، ودراسة جوزيف (Joseph, 2011)، ورمضان (2010)، ودراسة زيدان، والإمام (2009)، وميلز (Mills, 2013)، ودراسة عويدات (2007)، ودراسة الشريكة (2005)، ودراسة خضر (2002)، ودراسة بقيعي (2011)، حيث أكدت جميعها على ضرورة أن تكون العلاقة بين درجة الكفاية الشخصية ومستوى الذكاء الانفعالي علاقة طردية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات من أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم قدر كبير من النضج الانفعالي حتى يستطيعوا تقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأنهم كذلك يتميزون بالواقعية والصبر الذي يعد الأساس في عملهم، وكذلك يعملون على تعزيز روح المبادرة والأصالة عندما يتعاملون مع طلبتهم، ويكونون متفهمين لمشاعر الطلبة فيحترمونها ويساعدونهم.

نتائج السؤال الثاني :

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون لمستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم العاملين بغرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم كما يوضحها جدول (4).

جدول (4): البيانات الوصفية المتعلقة بمستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي طلبة

صعوبات التعلم

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد المشاركين
درجة الكفاية المهنية	265.6241	64.66412	60
مستوى الذكاء الانفعالي	244.3264	21.81210	60

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي، ودرجة الكفاية المهنية لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم، وقد بلغ متوسط درجة الكفاية المهنية ((265.624 في حين أن متوسط مستوى الذكاء الانفعالي لديهم بلغ ((244.326، وذلك على مقياس كل من المتغيرين، ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دالاً إحصائياً، فقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون كما يظهر في جدول (5).

جدول (5): معامل الارتباط بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة الكفاية المهنية

المتغير	درجة الكفاية المهنية	مستوى الذكاء الانفعالي
درجة الكفاية المهنية	معامل ارتباط بيرسون	1
	مستوى الدلالة	.231*
	العدد	60
مستوى الذكاء الانفعالي	معامل ارتباط بيرسون	.231*
	مستوى الدلالة	.051
	العدد	90

يوضح الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجة الكفاية المهنية ومستوى الذكاء الانفعالي حوالي (0.23) وبالرغم من صغر قيمة ذلك المعامل إلا إنه دالٌّ إحصائيًا مع العلم أن معامل الارتباط موجب؛ أي أن العلاقة بين درجة الكفاية المهنية ومستوى الذكاء الانفعالي علاقة طردية. وتتفق هذ النتيجة مع دراسة كل من توبا وكابرين (Tobia, Caprin, 2017)، ودراسة روبرتسون-سشيولي (Robertson-Schule, 2014)، وجولمان وبويتوز (Goleman, Boyatzis, 2012)، ودراسة (Mills, 2013)، ودراسة هزايمة (2012)، ودراسة جوزيف (Joseph, 2011)، ودراسة رمضان (2010)، ودراسة زيدان، الإمام (2009)، ودراسة عويدات (2007)، ودراسة الشريكة (2005)، ودراسة خضر (2002)، ودراسة السمدوني (2001)، ودراسة دكي (Dickey 2014)، ودراسة ويرنر (Werner 2014)، حيث أكدت جميعها على أنه يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجته على مقياس الذكاء الانفعالي؛ إذ إن الذكاء الانفعالي يسهم في التنبؤ بالنجاح في الحياة الأكاديمية والاجتماعية أكثر مما يسهم به الذكاء المعرفي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يكون لديهم العديد من المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء ما يطلب منهم في العمل، وكذلك لديهم ثقه بأنفسهم واتجاهاتهم نحو لمهنة التعليم بشكل عام وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وكذلك لديهم كفاءات الأداء المطلوبة وخاصة المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية، وأداء هذه المهمات يعتمد على ما حصل عليه المعلمون من القدرة على التخطيط للعملية التدريبية، والقدرة على التأثير في زملائهم، وممارسة التوجيه والإرشاد وتنظيم العملية التدريبية وتنسيقها داخل المدرسة

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- الاهتمام بمهارات الذكاء الانفعالي كأحد مصادر تطوير الأداء الأكاديمي والانفعالي لدى معلمي طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص والتربية الخاصة بشكل عام.

- الاهتمام بإجراء المزيد من الدورات التدريبية التي تساعد على تطوير مهارات الذكاء الانفعالي لدى معلمي الطلبة العاديين ومعلمي التربية الخاصة.
- تشجيع الابتكارات الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، والتي تساعد في تنمية الذكاء الانفعالي لدى جميع المعلمين.
- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول علاقة الذكاء الانفعالي بالكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين.
- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول علاقة الذكاء الانفعالي بجوانب أخرى، مثل الخصائص الاجتماعية.

المراجع العربية:

- بقيعي، نافز. (2011) الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحترق النفسي لدى معلمي الصفوف الأولى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25 (1) 111-123
- البلوي، ناصر (2020). تقييم برامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم والتعرف على احتياجاتهم التدريبية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير- كلية التربية-جامعة الأزهر، 182 (38)، 213-229.
- الجميلة، خالد (2018) مستوى الذكاء لدى بعض الطلاب من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بالمنطقة الشرقية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مجلد 19 (1) 233-245.
- الجندي، غادة مظهر (2006). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية للدراسات العليا جامعة عمان العربية - الأردن
- جولمان، دانيال. (2005). ذكاء المشاعر، الذكاء الانفعالي، (ط2)، ترجمة هشام الحناوي، القاهرة هلا للنشر والتوزيع.
- خضر، فخري. (2002). الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم، مجلة البلقاء للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البلقاء التطبيقية، 9 (1). 234-249
- رمضان، حسن. (2010) درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات (1) 19 312-328
- الزعبي، إسماعيل، عبد الرحمن، الشباطات. (2009). وحدة تدريبية لتعليم المعلمين (BTE) القائم على الكفاءة لتحسين كفاءات المعرفة لمعلمي غرفة الموارد في الأردن. مجلة الأوروبية للعلوم الاجتماعية، 10 (2)، 166-178.
- زيدان، عصام والإمام، كمال (2009) الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية، كلية البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية السنة السابعة عشر
- السمادوني، إبراهيم (2001) الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، كلية التربية
- الشايح، علي، المطيري، عواطف (2109). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية، 5 (2)، 177-190.
- الشريكة، فلاح. (2005) كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

العتوم، نداء . (2015). مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عثمان، حباب (2009) الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي الفعال، مركز ديونو لتعليم التفكير - عمان -الأردن

عويدات، فادي. (2007). بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات عمان الأردن

فراج، خميس (2020). التخطيط لتجويد الأداء الوظيفي لمعلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات الاعتماد بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة. الإمارات العربية.

القرعاوي، عبد الرحمن (2020) إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم -السعودية.

الهزايمة، أحمد (2012) الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Bar- on, R. (2000). *Emotional and Social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. In. R. Baron & J.D.A Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence theory, development, assessment, and application at home, school, and in the work place* (pp. 363-388) San Francisco, C.A.: Jossey
- Bar-On, R (2006) The Bar-On. Model of Emotional –Social Intelligence (ESI), **Journal of Psicothema**, 18, 13-25.
- Dickey, K-A. (2014). *An analysis of the relationship between 3rd grade teachers' emotional intelligence and classroom management styles and implications on student achievement in Title I elementary schools: A correlational study*, DAI-,75 (3), (E)
- DiFabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties, "International Journal for Educational and Vocational Guidance, Dordrecht, 9 (2), 135-143
- Donia ,F,Micheal,J (2004) , *Teacher of gifted student: suggested Multicultural characteristics and competences* , gifted child quarterly.vol (42) NO3 412-435.

- Goleman, D, Boyatzis, R. & McKee, A. (2012). ***Primal leadership realizing the power of emotional intelligence***, Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D. (2005). ***Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ***. New York. Basic Books.
- Goleman, D., Cherniss, C. (2009). ***The Emotionally intelligent workplace***, Retrieved August, 2006, http://www.eiconsortium.org/resarcj/el_theory_performance.htm
- Ismail, H. Al-Zoubi, S., Abdel Rahman, M., & Al-shabatat, A. (2009) ***Competency, Based Teacher Education (BTE) Training Module for Improving Knowledge Competencies for Resource Room Teachers in Jordan***. **European journal of social Sciences**. , 10 (2), 166–178.
- Joseph, J. Bery, K., & Deshpande, S.P. (2011). ***"Impact of emotional intelligence and other factors on perception of ethical behavior of peers"***, **Journal of Business Ethics**, 89 (4), 539–552.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Erscueren, K., & De Frain, B. (2015). ***The Gender Gap in student engagement: The Role of Teachers Autonomy Support, Structure, and Involvement***, **British Journal of Educational Psychology**, 85 (4), 498–518.
- Mills, C.J. (2013) ***characteristics of effective Teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students***, *gifted child quarterly*, 47, (4) 387–399.
- Robertson-Schule, L. (2014). ***An investigation of the relationships between emotional Intelligence, engagement, and performance***, Ph.D. Capella University.
- Schulze, R. Roberts, R.D. (2005). ***Emotional Intelligence International Handbook***, New York Hogrefe and Huber Publishers.
- Thor, S. (2013). ***Organizational Excellence: A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and study Engagement in Process Improvement Experts***, Ph.D. George Fox University.
- Tobia V., Riva, P., Caprin C (2017) ***who Are the children Most Vulnerable to social Exclusion? The Moderating Role of self-Esteem, popularity, and Nonverbal***

Intelligence on Cognitive performance following Social Exclusion. *Journal of Abnormal Child psychology*, New York, 45 (4), 789–801.

Werner, K.L. (2014) "*An examination of the relationship between emotional intelligence and servant leadership practices of elementary public school principals in Washington State*" DAI-A, 74 (11), 412–432

الدكتورة زهراء فاضل العرادي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى السلوك العدواني لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأمهات والكشف عن فاعلية برنامج تدريبي موجه لأولياء أمور الأطفال التوحديين مستند إلى العلاج بالفن في تقليل السلوك العدواني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للسلوك العدواني والتحقق من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات، وإعداد برنامج تدريبي موجه للأمهات مكون من (14) جلسة مدة الجلسة بين (60-90) دقيقة، قائم على العلاج بالفن في تخفيض السلوك العدواني لدى أطفال التوحد، وتم اختيار عينة مسحية بلغت (67) أم، وعينة للدراسة التجريبية بلغت (24) أم، تقسموا إلى مجموعتين تجريبية وعددها (12) أم خضعت للبرنامج التدريبي القائم على العلاج بالفن، ومجموعة ضابطة وعددها (12) أم لم تخضع لأي تدخل تدريبي، أشارت النتائج أن السلوك العدواني لدى أطفال التوحد منتشر بشكل مرتفع، وإن البرنامج التدريبي أظهر فاعلية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في تخفيض السلوك العدواني بشكل دال، كما أظهر البرنامج احتفاظ أعضاء المجموعة التجريبية بالآثار على المدى البعيد، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها: ضرورة اعتماد العلاج بالفن للحد من المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد وخاصة السلوك العدواني وتفعيل دور الأمهات في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، أمهات أطفال التوحد، العلاج بالفن، السلوك العدواني

The effectiveness of a training program directed at parents of autistic children based on art therapy in reducing aggressive behavior

Abstract

The current study aimed to identify the level of aggressive behavior in autistic children from the point of view of mothers and to reveal the effectiveness of a training program directed at parents of autistic children based on art therapy in reducing aggressive behavior. To achieve the objectives of the study, a measure of aggressive behavior was developed, and its psychometric properties were verified for validity and reliability. Preparing a training program directed to mothers consisting of (14) sessions, the duration of which is between (60-90) minutes, based on art therapy in reducing aggressive behavior in autistic children. A survey sample of (67) mothers was selected, and a sample of (24) for the experimental study was selected. However, they were divided into two experimental groups, numbering (12), which either underwent the training program based on art therapy, and a control group, numbering (12), which did not undergo any training intervention. The results indicated that aggressive behavior among autistic children is highly prevalent, and that the training program showed effectiveness in The experimental group compared to the control group significantly reduced aggressive behavior. The program also showed that members of the experimental group maintained the effect in the long term. Based on the results of the study, some recommendations were made, including: the necessity of adopting art therapy to reduce behavioral problems in autistic children, especially aggressive behavior, and activating the role of Mothers in the field.

Keywords: training program, mothers of autistic children, art therapy, aggressive behavior

المقدمة وخلفية الدراسة:

يعد اضطراب التوحد من الاضطرابات النمائية الأكثر تعقيداً، والتي تخلق في حياة الأسر الكثير من الصعوبات كالعناية اليومية للطفل ومتطلباته، مع إهمال لاحتياجات باقي أفراد الأسرة والتي تسبب العديد من الضغوطات الشديدة على آباء أطفال التوحد وقد يتعرض الأطفال التوحديين للاضطرابات النفسية كاستجابة للضغوط النفسية التي قد يتعرض لها هؤلاء الأطفال، نتيجة لسمات التوحد مثل انخفاض القدرات المعرفية وضعف أو عدم القدرة على التواصل، فمن حيث القدرة على التواصل، فأنهم لا يملكون القدرة على التعبير عن أفكارهم بطريقة لفظية أو غير لفظية. وفي كثير من الأحيان، قد يعبرون عن مشاعرهم عن طريق سلوكيات فوضوية وربما تختلط أعراض القلق و/أو الاكتئاب مع اضطرابات الانتباه وفرط النشاط. وتعد البيئات المحفزة أو التغييرات المتكررة مرهقة بشكل خاص للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (FPLD, 2002)

ويعد تعريف الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية في طبعتها الخامسة ((DSM – V, 2013 الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية من أكثر التعاريف قبولاً واستخداماً حيث يعرف اضطراب طيف التوحد نظرياً: على أنه نوع من الاضطرابات التطورية (النمائية) العصبية والذي يظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، بسبب خلل في الجهاز العصبي يؤدي إلى خلل وظيفي في الدماغ، فيؤدي إلى قصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في الاتصال اللفظي وغير اللفظي، والاستجابة إلى الأشياء أكثر من الأشخاص، ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغير يحدث في بيئتهم ويكررون دائماً حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية نمطية متكررة.

ومن أهم الخصائص السلوكية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بحسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس Diagnostic and Statistical (DSM5-2013) Manual of Mental Disorders ((DSM – V)) تمثلت في: العجز المستمر في التفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة كالعجز في التبادل أو التجاوب العاطفي الاجتماعي

ويمكن مساعدة طفل ذي اضطراب طيف توحّد على النمو والتطور أمراً مجهداً وضاعطاً نفسياً للعديد من الأسباب، منها: التشخيص المضطرب في بعض الحالات، ومسار الاضطراب غير الواضح في المستقبل، وصعوبة التواصل بين الطفل والديه، وخصائص هؤلاء الأطفال المتمثلة في التقلبات المزاجية، وفي بعض الحالات غياب الكلام، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في الأسرة، كل هذا يجعل تنشئة طفل ذو اضطراب طيف توحّد أمر صعب ومجهد (امطير والزليطني، 2015).

ويمثل الوالدان حجر الأساس في حياة الأبناء، لدورهما في ضمان النمو السوي للأبناء وتنشئتهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في الاعتماد على أنفسهم، والمساهمة بدورهم في بناء مجتمعهم، واستمرارية رفعتهم، وتقديمهم. ومعاناة الأبناء من الإعاقات، قد يحدث خللاً لوظائف بقية الأعضاء في الوحدة الأسرية، بسبب ما قد يتزامن مع هذه الإعاقات من مسؤوليات وأعباء وضغوط نفسية، وانفعالية، واجتماعية، واقتصادية، للوالدين والأشقاء (النبراوي، 2015).

أما السلوك العدواني فيتم التعبير بأنماط ومظاهر مختلفة تدل على غضبهم واستيائهم، وتتمثل هذه المظاهر بالشتم والاستهزاء، والتلفظ بالعبارات التي تقلل أو تنقص من قيمة الطرف الآخر وتجعله موضع سخرية، والاستغزاز بالحركات كالضرب على الأرض بقوة، والسلبية الجسدية كمهاجمة شخص آخر وإلحاق الأذى به، وتدمير الممتلكات وتخريبها، وطلب الإذعان الفوري من شخص آخر دون مناقشة (الجوالده، 2016).

ويرى ((Mancke, et al, 2017)، بأن السلوك العدواني هو سلوك فردي يظهره الفرد تجاه الآخرين بهدف إلحاق الأذى بهم، حيث يظهر هذا السلوك بصور وأشكال متعددة لفظية وجسدية وجنسية

ويظهر السلوك العدواني في الحياة اليومية بأشكال مختلفة، يلاحظ بأنه مرتبطاً مع حالات الدفاع عن النفس أمام أخطار واقعة أو متوقعة، كذلك يلاحظ مرتبطاً مع سلوك تأكيد الذات، أو مع الدافع الجنسي أو مع الغضب أو مع السلوك الهادف إلى التملك أو مع السلوك الهادف إلى ضبط السلوك الآخرين، ويظهر السلوك العدواني في أكثر مراحل العمر، ويبدو أحياناً مكشوفاً وواضحاً ويكون أحياناً أخرى مخيفاً ومغطى (الداهري، 2018).

وتهتم نظرية التحليل النفسي بجذور العدوان فقد استخدم فرويد Freud غريزة الموت في تفسيره للنزعة العدوانية للإنسان، فالعدوانية هي تدمير الذات فالشخص يقاتل الآخرين وينزع إلى التدمير لأن رغبته في الموت قد أعاقته قوى غرائز الحياة وهو يرى أن العدوان سلوك غريزي هدفه تصريف الطاقة العدوانية Aggression Energy التي تنشأ داخل الفرد (Hall., et al, 1978)

بينما يرى أصحاب نظرية الغرائز إلى أن العدوان والعنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة وأن محاولات لكبت عنف الإنسان ستنتهي بالفشل، بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العدوان، لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان (عكاشة، 2000).

ويرى تقاحة (2004) أن السلوك العدواني هو سلوك يقوم به الفرد ضد نفسه أو ضد الآخرين، ويترتب عليه إلحاق الأذى أو الضرر بنفسه أو بالآخرين، مما يؤدي إلى تفتت العلاقة السوية بينه وبين المحيطين به، ويتمثل هذا العدوان في العض، والخنق والعرقلة والضرب والمشاجرة (العدواني البدني)، أو في الشتم والسب والكلام المستفز وأخذ حاجات الأخرى والصراخ (العدوان اللفظي) أو في حب التملك والاستحواذ على الأشياء (الأنانية) ولا يهتم برأي الآباء والمدرسين (العناد) وممارسة بعض العادات الشاذة مثل فرك الأصابع وممارسة الألعاب وتمزيق الملابس (العدوان على الذات) والتمتع برؤية الدوم وأفلام العنف وممارسة الألعاب العنيفة وتعذيب الحيوانات والطيور ورمي الحجارة والجري وراء السيارات (الاتجاه نحو العدوان).

فيما يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك العدواني كأى سلوك يمكن اكتشافه ولا يمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيون في دراساتهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، وأن الخبرات المختلفة التي أكتسب منها الشخص السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية، كما تعرض لموقف محبط، ويرى أيضاً أنصار الاتجاه السلوكي أن السلوك العدواني يعتبر متغيراً من متغيرات الشخصية، ولعب العادة دوراً أساسياً في إظهار السلوك العدواني، ومن هنا تكون العدوانية عادة الهجوم، وتتحدد قوة الاستجابات العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربعة متغيرات هي (مسببات العدوان، تاريخ التعزيز، التسهيل الاجتماعي، والمزاج) (عمارة، 2013).

كما أنهم يرون السلوكيون أن السلوك العدواني يتم اكتشافه، وتعديله من خلال التعلم، واكتساب المهارات التي تخرج الفرد من هذا النوع من الانماط السلوكية، حيث أنهم يرون أن السلوك مكتسب من البيئة المحيطة بالفرد ويتعلمه منها، وبالتالي فإنه يمكن التأثير على استجابة الفرد للسلوك العدواني كلما تعرض لموقف محبط (ديكنة، 2016). وفي نفس الإطار يرى باندورا Bandura أن السلوك الاجتماعي هو سلوك متعلم عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من الطلاب القائمين على رعايته والمهتمين بحياة الطفل مثل الوالدين والأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (عبد الجواد و خليل، 1999).

وترى كذلك النظرية الاحباطية بأن السلوك العدوانى بأنه هو خبرة مؤلمة تنتج عن عدم مقدرة الإنسان على تحقيق هدف ضروري له. وترى النظرية الإحباطية أن الإنسان ليس عدوانياً بطبيعته وإنما يصبح كذلك نتيجة الإحباط فالعدوان يعد وظيفة من وظائف الذات تظهر بتأثير الإحباط (الخطيب، 1994)

كما بنى باخ وجهة نظر هامة وابتكارية وذو فعالية عن طريق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة، والعدوان الإبداعى وفقاً لتصور باخ هو باختصار شديد نظام علاج نفسى وهو أيضاً طريقة تعليم ذاتى مصمم لتحسين مهارات الناس جذرياً للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين. والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعى والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشرى المباشر وغير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فردياً أو جماعةً (المحي، 2015)

ويعد السلوك العدوانى من الظواهر التى تتميز بشدة تعقيدها، وتشابكها، وتتداخل عدد كبير من العوامل فى تكوينها، حيث إن السلوك يتأثر بعدد من العوامل، كالعوامل الوراثية، والتى تتحكم بالتكوين البيولوجى والعصبى للفرد، والعوامل البيئية، والتى تتعلق بالفروق الثقافية، والعلاقات الاجتماعية، والمؤثرات التربوية، والمادية، والحضارية، والنضج، والذي يتعلق بتكوين الفرد، حيث أن هناك عدداً من أعضاء جسم الإنسان وإن كانت موجودة فإن الفرد بحاجة إلى تدريبها، والاعتناء على استخدامها كالأعضاء المستخدمة فى الكلام، ويرتبط نضجها بالتعليم والتنشئة الاجتماعية (Estevez, et al, 2018).

وتتضح مظاهر السلوك العدوانى بشكل كبير عند تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، والذي يؤدي فى أغلب الأحيان إلى مشكلات نفسية واجتماعية للفرد، فالعدوان ليس مؤذياً للفرد وحده، بل أيضاً للأفراد الآخرين من خلال الأنماط السلوكية المرتبطة به، وما يتميز به من انفعالات شديدة، مما يجعل منه معيقاً لتكيف الفرد ومؤثراً فى علاقاته وقدراته، وترجع خطورته إلى أنه سلوك يؤدي إلى صدام مع الآخرين (قمر، 2015).

ويعد إدوارد آدمسون (1911 – 1996) Edward Adamson والد العلاج بالفن فى بريطانيا وخاصة فى مستشفيات الأمراض العقلية البريطانية، ومن أول إسهاماته فى هذا المجال أن أنشأ أستوديو الفن مما سمح للمرضى أن يقوموا بالطلاء والتلوين فى ذلك الأستوديو – وقد كان غالبيتهم من المحتجزين فى المصحات أى الذين كانوا يعيشون فى ظروف قاتمة، أسو يحفلون باستبعاد عميق من المجتمع، مع الحد الأدنى من الكرامة، والاستقلال الذاتى، وقد استمر فى العمل وحده مع مئات من الناس لمدة 35 عاماً (النجار، 2014).

مما يظهر الحاجة إلى الاهتمام بالبرامج التى تعنى بالأطفال التوحديين ومساعدة الأفراد القائمين على رعايتهم فى تخفيض بعض مشكلاتهم وخاصة المشكلات السلوكية ومنها السلوك العدوانى.

مشكلة الدراسة

إن الأطفال التوحديون هم أكثر الفئات الخاصة صعوبة فى فهمها والتعامل معها؛ لأنهم أكثر انغلاقاً على ذواتهم، يكتفونهم الغموض كأنهم لغز محير، ومن ثم فإنهم يستصعبون على الفهم؛ ومن ثم فإن المساعدة فى رعايتهم والتعامل معهم يضع ضغوطاً هائلة على عاتق الوالدين والمربين، ويكون الآباء والأمهات هم الأكثر تأثراً وتضرراً ومعاناة وإنهاكاً بسبب أطفالهم؛ لأنهم يتحملون الأعباء معظم الوقت؛ حيث يعاني والدا الطفل التوحدي من صمود طفلهم لهما نتيجة عجزه عن الاستجابة، وهذا يضاعف من تعاستهما (Pottie & Ingram, 2009).

والتوحد من أكثر الاضطرابات انتشاراً فهناك 700000 شخص في بريطانيا لدى مرض التوحد، وفي أمريكا طفلاً واحداً من بين 88 طفلاً أمريكياً مصاباً بالتوحد، وفي العالم العربي فإن معدلات انتشار مرض التوحد تتراوح ما بين 1.4 حالة لكل 10 آلاف طفل في عمان، و 29 حالة بين كل 10 آلاف طفل في الإمارات العربية المتحدة، ويوجد في الكويت 19652 مصاباً بالتوحد، وهؤلاء يحتاجون إلى رعاية واهتمام وخدمات ومدارس والا سيكون تأثيرهم سلبي (جريدة الأنباء، 2017).

وتشير الإحصائيات إلى أن الأطفال والمراهقون ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية فيما لا يقل عن ثلاثة إلى أربعة أضعاف أقرانهم العاديين (Lever & Geurts, 2016;)

ولقد أشار أوسبورن وريد ((Osborne & Reed, 2010) أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانين من مشكلات عديدة؛ فهن دائماً في حالة من الضغط النفسي بسبب الرعاية، والعناية اليومية، وقلة المساعدة المقدمة لهن، وتزداد لديهن مشاعر الذنب والقلق، كما تظهر لديهن عدد من الحاجات منها الاجتماعية، والمالية، لذا فإن تعرض أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للضغوط يجعلهن بحاجة إلى تطوير استراتيجيات مناسبة للتعايش مع إعاقة أطفالهن، ومواجهة الضغوط المرتبطة بهذه الإعاقة.

وأشار بينسون (Benson, 2012) إلى (80%) من آباء الأطفال الذين شخّصوا بأنهم ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم درجة مرتفعة من الضغط النفسي، ويصابون بالأسى والإحباط الشديد، وأيضاً تحدث اضطرابات في العلاقات الأسرية وخاصة بين الزوج والزوجة، أو بين الأم وباقي أفراد العائلة، وبالتالي يتعرض توازن العائلة بأكملها للاختلال، فقد يحدث تغير في بعض أدوار أفراد الأسرة، وتضطر الأم إلى تقليل نشاطاتها الاجتماعية، وقد تضطر إلى ترك وظيفتها لترعى طفلها، وبذلك تشهد الأسرة بأكملها حالة من التوتر والقلق الدائم بسبب صعوبة في الاتصال بالمحيطين، والانشغال بطفلهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا بدوره يؤثر على الصحة النفسية للوالدين وخصوصاً الأم.

وبشكل عام فإن وجود ابن يعاني من قصور نمائي يمثل خلافاً في الأسرة، نظراً لما قد يترتب على مثل هذا القصور من اضطرابات في علاقات الأم الاجتماعية بشكل عام، وعلاقتها مع الزوج بشكل خاص، ومن خلال عمل الباحثة في مدرسة تربية خاصة فقد أجرت استطلاعاً أولياً على مجموعة من الأمهات اللواتي لديهن أطفالاً ذوي احتياجات خاصة وقد تبين تبايناً في مستوى التوجه الحياتي والطموح لديهن، ولذلك ارتأت القيام بالدراسة الحالية. فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمحور في التعرف على مستوى التوجه الحياتي لدى أمهات الأطفال التوحديين وعلاقته بالطموح لديهن.

ومما لا شك فيه أنّ للأم دوراً حيوياً وضرورياً في تعليم طفلها التوحد وتدريبه، ذلك أنّ تدريب الطفل في المركز لساعات، لا يتعدى منتصف النهار، في حين يقضي الطفل باقي اليوم في المنزل، وفي نهاية الأسبوع في المناسبات، وعندما يُولد طفل طبيعي في الأسرة، فإنّ الوالدين يرعياه بصورة عادية دون القلق على ما سيكون عليه في المستقبل، أمّا عندما يُولد طفل معاقّ فينصبّ اهتمامهم على مستقبل هذا الطفل، دون النظر إلى حاضره، فينسوّن أنّه طفل كأى طفل آخر، وأنّ له حاضراً عليه أن يعيشه ويسعد به (Hamilton, 2009).

ومن خلال عمل الباحثة في المجال التعليمي كمسؤولة عن التربية الخاصة فقد لاحظت أن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى برامج أنواع مختلفة من التعامل ومن أهمها العلاج بالفن، ووجدت أن أمهات الأطفال التوحديين يعانون

من مشكلات عديدة عند التعامل مع أبنائهم، ومن أهم تلك المشكلات التي تواجههم هي مشكلة السلوك العدواني، ولذلك حاولت عمل برنامج والكشف عن فاعليته لدى هؤلاء الأمهات وتحديد دوره في تخفيض السلوك العدواني لدى أبنائهم من وجهة نظرهم.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالتعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج بالفن للحد من السلوك العدواني موجه للأمهات ذوي اضطراب التوحد، وستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى السلوك العدواني لدى عينة من أطفال التوحد؟
 2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك العدواني موجه للأمهات ذوي اضطراب التوحد تعزى لفاعلية البرنامج التدريبي؟
 3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ في السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي؟
- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية الموضوع المدروس وكذلك المعلومات التي سيتم الحصول عليها من مصادرها والتي تتعلق باستقصاء، فاعلية برنامج تدريبي موجه للأمهات قائم على العلاج بالفن للحد من السلوك العدواني لذوي اضطراب التوحد، وفيما يلي استعراضاً لأهمية النظرية والتطبيقية.

أولاً: الأهمية النظرية

- تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية أنها تتناول أحد الموضوعات الهامة جداً في التربية الخاصة وهو العلاج بالفن ودوره في الحد من المشكلات السلوكية وخاصة السلوك العدواني.
- كما أنّ إشراك أعضاء الأسرة في برامج إرشادية للطفل يبني جسوراً من الثقة والألفة بينهم، ويخلق إحساساً بالمسؤولية، ويساهم في زيادة التواصل مع طفلهم؛ مما يخفف من مشاعر الإحباط وزيادة الأمل لدى الوالدين، ويحثهم على التقاؤل، ومساعدة الوالدين على اكتساب بعض المهارات اللازمة للتعامل مع الآخرين؛ نظراً لوجود طفل توحد في حياتهم
- تعتبر الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة من الدراسات القليلة التي تبحث موضوع العلاج بالفن للحد من السلوك العدواني بحيث يتم تدريب الأمهات على أدوار معينة للقيام بذلك.
- يؤمل من هذه الدراسة بأنها سوف تكون رافد معرفي جديد ومفيد للمكتبة العربية في هذا المجال؛ وذلك لما تحويه من أحدث الممارسات والاستراتيجيات المستخدمة حالياً في ميدان التوحد.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العملية، إذ تبرز أهميتها العملية فيما يلي:

- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة التربويين والأخصائيين في مجال التربية الخاصة بشكل عام والعاملين في ميدان التوحد بشكل خاص للتعرف على أفضل الممارسات العالمية القائمة على نظرية العلاج بالفن ودور الأسرة وتحديداً الأم في هذا المجال.
- توفر هذه الدراسة برنامجاً تدريبياً مبني على أفضل الاستراتيجيات والممارسات العالمية المعمول بها في ميدان التوحد قائم على العلاج بالفن يمكن الاستفادة منها من قبل الباحثين والأخصائيين والتربويين العاملين مع هذه الفئة.
- توفر هذه الدراسة برنامجاً تدريبياً قائم على العلاج بالفن للحد من السلوك العدواني يمكن للأسرة الاستفادة منها لدى التوحيدين.
- تُزود المسؤولين عن إعداد البرامج التدريبية لهذه الفئة ببرنامج قد يساهم في تنمية مهارات الأمهات في التعامل مع سلوكيات أبنائهن السلبية وخاصة العدوانية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على مستوى السلوك العدواني لدى التوحيدين من وجهة نظر الأمهات، والكشف عن فاعلية برنامج تدريبي موجه للأمهات لتفعيل دورهن في معالجة السلوك العدواني لدى أبنائهن التوحيدين من خلال فنيات العلاج بالفن، والكشف عن مدى احتفاظ الأمهات بالآثار على المدى البعيد.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريفاً لأهم مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: يعرف مشهور (2016، 15) البرنامج بأنه مجموعة من الإجراءات والأسس والتطبيقات القائمة على العلاج بالفن، والتي تعرضها الباحثة في صورة منهجية، وعلمية لتدريب أمهات الأطفال التوحيدين وفق خطوات إجرائية منهجية.

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: برنامج يستند إلى نظرية العلاج بالفن ويتكون من (14) جلسة، مدة كل جلسة (60-90) دقيقة، مخصص للأمهات، ويهدف إلى الحد من السلوك العدواني لذوي التوحد.

العلاج بالفن:

تعرف رابطة الفن البريطانية The British Association of Art العلاج بالفن بأنه "العملية التي تنطوي على استخدام المواد الفنية مع فرد أو أفراد في عمل جماعي يرتبط فيها المعالج الفني مع الشخص بهدف التواصل وفهم بعضهما بعضاً (إسماعيل، 2009) .

التوحد:

تُعرف الجمعية الأمريكية للتوحد (2012) autism spectrum disorders التوحد بأنه: إعاقة تنموية حادة تستمر مدى الحياة وتظهر بشكل نموذجي في السنوات الثلاث الأولى من الحياة، وتظهر بمعدل (50) إصابة لكل (10000) ولادة (ذكور وإناث)، وهي أكثر تواتراً عند الذكور بأربعة أضعاف منه عند الإناث، وقد وجدت في عائلات على امتداد العالم وفي كل الأعراق والقوميات والمستويات الاجتماعية، ولا يوجد عوامل واضحة في البيئة النفسية للطفل تسبب التوحد (Hendricks, 2011). ويعرف كودر (Kuder, 2013) التوحد بأنه "إعاقة نمائية شديدة تظهر

في السنوات الأولى من العمر، وتنتج عن خلل عصبي يؤثر على وظائف الدماغ". ويعرفوا اجرائياً بأنهم مجموعة من الأطفال يدرسون في مراكز التربية الخاصة النهارية بدولة الكويت ولديهم توحيد بسيط مشخص من خلال المراكز.

السلوك العدواني Aggressive Behavior

يعرف السلوك العدواني بأنه فعل متعمد لإيذاء الآخرين جسدياً أو نفسياً (Shechtman, 2009). **التعريف الإجرائي للسلوك العدواني** يتمثل في مجموعة من السلوكيات المتعمدة اللفظية وغير اللفظية التي تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وينتج عنها مجموعة من الأضرار سواء كانت للفرد نفسه أو للآخرين. ويشار له بالدرجة التي تشير فيها الأم أن ابنها لديه سلوك عدواني على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على أطفال التوحد في مراكز التربية الخاصة في دولة الكويت.
الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي (2023/2024) وتم تطبيق البرنامج لمدة (7) أسابيع.
الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أمهات أطفال التوحد في الكويت من مراكز التربية الخاصة بالطريقة القصصية وعددهن (24) أما للدراسة التجريبية.

إمكانية التعميم: ومن الممكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- درجة توافر الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والمتمثلة بالصدق والثبات.
- منهجية البحث المتبعة لهذه الدراسة، وهي المنهج الوصفي للإجابة عن السؤال الأول والمنهج شبه التجريبي للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث الذي أجرته الباحثة للدراسات السابقة تبين عدم وجود دراسة مرتبطة بشكل كامل مع الدراسة الحالية- حسب علم الباحثة- وفيما يلي أهم الدراسات ذات الصلة

تناول جمعة (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح في السيكدوراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية ، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وقوامها (12) طالباً، والثانية ضابطة وقوامها (12) طالباً، وقام الباحث بتصميم نموذج مسح المشكلات السلوكية وإعداد مقياس المشكلات السلوكية ، وإعداد البرنامج المقترح في السيكدوراما، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في حدة المشكلات السلوكية بعد تطبيق البرنامج السيكدورامي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة هوز وجونز وانجليدو (Huse,Jones,Ingledo,2001) إلى معرفة أهمية الدعم الاجتماعي والحصول على المعلومات المتعلقة بابنهم التوحد من خلال التواصل الإلكتروني، حيث أشارت النتائج بأن أمهات التوحدين قد حصلوا على معلومات وخبرات وتبادل للتجارب وخدمات إرشادية، وحصلوا على الدعم والتشجيع والتكيف مع حالة التوحد من خلال مجموعات الدعم من أهالي اخرجن ومرشدين، كما أظهرت النتائج أهمية حصولهم على معلومات تساعد في التعامل مع حالة طفلهم التوحد.

وهدف دراسة الكواري (2007) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على طريقة هيجاشي (الطريقة اليابانية) المستندة على الرياضة والفن في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال التوحدين في قطر، وحتى يتم تحقق

أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي مستند إلى مدرسة هيجاشي، وقد تبنت الباحث مقياس بن صديق (2005) الذي اعتمدته من أجل قياس المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال التوحيدين، تكونت عينة الدراسة (من 5 أطفال يعانون من التوحد)، تم تطبيق مقياس الدراسة عليهم مرتين (قبلي - بعدي) وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق اختبار (ويلكوكسون)، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية، حيث تبين إن متوسط الرتب السلبية كان أعلى من متوسط الرتب الإيجابية وهذا مؤشر إلى أن هناك تحسن دالاً إحصائياً حصل في مهارات التواصل لدى الطلبة نتيجة لتعرضهم إلى المعالجة التجريبية.

كما هدفت دراسة أبو شعيب والبطاينة (2011) الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات والدي الأطفال التوحيدين نحو أطفالهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي هدفه تعديل الاتجاهات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (40) أبا وأما لأطفال توحيدين تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية؛ حيث كان عدد الوالدين (20) في المجموعة التجريبية و(20) في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق المقياس على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعده، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج تدريبي، وقد تكون البرنامج التدريبي من (12) جلسة تدريبية تطلب تطبيقها ثلاثة أسابيع؛ وأظهرت النتائج أن المستوى العام لتقديرات اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم التوحيدين هو مستوى تقدير إيجابي، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على البعد الثاني (التعامل مع الأبناء التوحيدين)، وعلى الأداة كلها، تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

واهتمت دراسة الامنين (2008) بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني لمعرفة تأثير ممارسة التربية البدنية على أبعاد العدوان التالية: بعد العدوان الجسدي، بعد العدوان اللفظي، بعد الغضب، بعد العدوان غير المباشر، على مجموعتين من التلاميذ، مجموعة تمارس التربية البدنية والرياضية في الثانوية كحصة رسمية في البرنامج الدراسي، ومجموعة ثانية بنفس المتغيرات لكن لا تمارس التربية البدنية والرياضية في الثانوية، توصلنا إلى أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الممارسة للتربية البدنية. وبذلك استنتجت أنه كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ الممارسين للتربية البدنية في بعد العدوان الجسدي والتجهم ولصالح التلاميذ الممارسين للتربية البدنية في بعد العدوان اللفظي، وفروق لصالح التلاميذ الممارسين للتربية البدنية في بعد الغضب (الاستثارة). وفروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ الممارسين للتربية البدنية في بعد العدوان غير المباشر.

كما هدفت دراسة كاباسكال وباس (Kabasakal & Bas, 2010) إلى التعرف على بعض المتغيرات المرتبطة بسلوكيات العنف والعدوان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأسرهم. تكونت عينة الدراسة من (951) من تلاميذ المرحلة الابتدائية (478 من الإناث و473 من الذكور). اشتملت أدوات الدراسة على استبيان العنف والعدوان بالمدرسة Aggressiveness and Violence at School Questionnaire. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين تلاميذ عينة الدراسة في سلوكيات العنف والعدوان تعود لمتغير الجنس، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود اختلاف في سلوكيات العنف والعدوان لدى عينة الدراسة تعود إلى طبيعة ردود أفعال الأم والأب تجاه ابنهم، كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في سلوكيات العنف والعدوان تعود إلى طبيعة العلاقة بين الوالدين

بينما هدفت دراسة كلارك (Clark, 2011) التعرف إلى أبرز المشكلات التي تواجه أمهات الأطفال التوحيدين أثناء تعاملهن مع أطفالهن، وكذلك التعرف إلى مدى فاعلية الإرشاد الجماعي في تنمية مهارات الأمهات للتعامل مع هذه المشكلات. تكونت عينة الدراسة من ثلاث أمهات لأطفال توحيدين، وتراوح أعمارهن ما بين (28-40)، ودلت

نتائج الدراسة أنّ أكثر المشكلات التي تواجه الأمّهات أثناء تعاملهن مع أطفالهن التوحديين تتمثل في صعوبات التفاعل الاجتماعي، وإصرار أطفالهن على الحفاظ على روتين يومي ثابت، بالإضافة إلى نوبات الغضب، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى مهارات الأمّهات أثناء تعاملهن مع أطفالهن؛ حيث زادت درجاتهن على المقياس المستخدم في الدراسة في التطبيق البعدي.

واستهدفت دراسة محمد (2012) التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على الفن لخفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً برياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (6-9) عاماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ورتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد البرنامج مباشرة) والتتبقي (بعد ستة أشهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تقدير المعلم لاضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات لصالح القياس التتبقي.

وهدف دراسة اللصاصمة (2012) في استقصاء فعالية برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك العدواني باستخدام الفن لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى من (1-4) في منطقة القصر، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة لديهم مستوى مرتفع من السلوك العدواني، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك العدواني وأبعاده على القياس البعدي، حيث انخفض مستوى السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

فيما تناول العجمي والزريقات (2012) اثر برنامج رياضي لخفض السلوكيات غير المرغوب فيها وتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد، حيث هدفت الدراسة إلى خفض السلوكيات غير المرغوب فيها وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً يعانون من التوحد، تراوحت أعمارهم بين (6-9) سنوات، تم اختيارهم قصدياً من النادي الكويتي للمعاقين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوكيات غير المرغوبة ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى برنامج النشاط الرياضي.

كما هدفت دراسة مصطفى (2014) استقصاء فعالية برنامج قائم على فنيات العلاج بالفن في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد تكونت العينة من 10 أطفال توحديين مقسمين على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية من إعداد غزال (2007)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح المجموعة التجريبية، أيضاً أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على قائمة تقدير المهارات الاجتماعية في القياس التتبقي.

وقد حاولت دراسة شليحي وشويعل (2017) تحديد أهم المشكلات الشائعة التي تواجه الطفل التوحدي وأسرته وقد توصلت إلى أن إن أكثر المشكلات شيوعاً لدى الطفل التوحدي وأسرته من وجه نظر الأولياء، مرتبة ترتيباً تنازلياً بدءاً بأكثرها حدوثاً وانتهاءً بأقلها حدوثاً وهي بعد المشكلات الاجتماعية ثم بعد المشكلات الصحية والنفسية، ثم المشكلات التربوية والتعليمية، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة

تبعاً لكل من المتغيرات التالية جنس الولي بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة أو الدخل الشهري للأسرة.

بينما سعت دراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد أسري في تنمية إدارة وتقدير الذات لدى أمهات الأطفال التوحديين في محافظة الكرك الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) أماً، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، التجريبية وتكونت من (10) أمهات والضابطة تكونت من (10) أمهات، وتم اختيار الأمهات من مركز جود للتربية الخاصة، وتم التحقق من التكافؤ للمجموعتين، واستخدام مقياس كسو وسن لإدارة الذات (Xue & Sun, 2011) وتطوير مقياس تقدير الذات، وبناء البرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه الإنساني، والمكون من (15) جلسة، مدة كل جلسة ساعة واحدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء المجموعة التجريبية من الأمهات قد ظهر تحسن لديهن في مستوى إدارة الذات وتقديرها، مقابل المجموعة الضابطة التي لم يظهر فيها تحسن لديهن. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس إدارة الذات، ومقياس تقديرها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ بأنها ركزت على المشكلات المختلفة لدى أطفال التوحد، وركزت على دور الأسرة وخاصة الأمهات وضرورة تنمية مهاراتهم والاعتناء بهم من خلال والديهم، حيث عملت الدراسات السابقة على تنمية جوانب إيجابية لدى الأمهات كتقدير الذات والمهارات التواصلية وعملت على تعليم الأمهات كيفية التعامل مع أبنائهن. وقد توصلت تلك الدراسات إلى فعالية البرامج المطبقة على الأمهات، وفي الدراسة الحالية تم التركيز على فعالية العلاج بالفن في تخفيض السلوك العدواني لدى أمهات أطفال التوحد، وهو ما لم تتناوله تلك الدراسات بصفة مباشرة، وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير مقياس الدراسة، واختيار منهجية الدراسة، وعند مناقشة النتائج وإثرائها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي وشبه التجريبي لملائمته طبيعة الدراسة، وتم استخدام المقاييس كوسيلة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة؛ وذلك لتحقيق هدف الدراسة التي سعت إليه، وهو استقصاء فاعلية برنامج تدريبي موجه للأمهات قائم على العلاج بالفن للحد من السلوك العدواني لدى أطفال التوحد.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات الأطفال التوحديين الذين يدرس أبنائهن في مراكز نهائية بالتربية الخاصة ودرجة التوحد لدى أبنائهن هي درجة بسيطة ويتم تشخيص التوحد من قبل المركز نفسه.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (67) أماً أجبن عن شيوخ السلوك العدواني لدى أبنائهن وتم اختيارهن من (6) مراكز تربية خاصة بطريقة عشوائية، بينما تكونت عينة الدراسة التجريبية من (24) أماً لأطفال توحديين تم اختيارهن من مركزين للتربية الخاصة، وقد تراوحت أعمار الأطفال بين (8-16) سنة، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة لكل مجموعة (12) أم.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس السلوك العدواني

يهدفُ مقياس السلوك العدواني إلى قياس بعض السلوكيات الدالة على إيذاء الآخرين والذات سواء اللفظي أو الجسدي من قبل طفل التوحد من وجهة نظر الأم، وقد تم تطويره من خلال العودة إلى الدراسات والكتابات النظرية في مجال السلوك العدواني وخاصة: (الصلاصمة، 2012؛ عبد الجليل و خليل، 1999؛ وعمار، 2013) وقد تكون المقياس من (28) فقرة وأربعة أبعاد: الإيذاء الجسدي على الآخرين، الإيذاء الجسدي على الذات، الإيذاء اللفظي على الآخرين، السلوكيات الغاضبة التي تشير إلى بداية السلوك العدواني) وعدد فقرات كل بعد 7 فقرات. وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة والبيئة والعينة تمّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

1-الصدق الظاهري:

تمّ عرض المقياس بصورته الأولى على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص في الجامعات العربية، من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وطُلبَ منهم إبداء الرأي بوضوح الصياغة، وانتماء الفقرات للمقياس، ومناسبتها للبيئة الكويتية، وإبداء أي ملحوظات تتعلّق بالحذف أو الإضافة، وتمّ اعتماد الحُكم على صلاحية الفقرات نسبة (80%). ونتيجة آراء المحكمون فقد تم تعديل صياغة (6) فقرات، وبقي المقياس مكوناً من (28) فقرة.

2-صدق البناء الداخلي

تمّ حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عيّنة الصدق على كل فقرة من فقرات مقياس السلوك العدواني والمقياس ككل والأبعاد الأربعة من خلال تطبيق المقياس على أفراد العيّنة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (30) أما لديها طفل توحد بالمر بين (8-16) سنة، من داخل مُجتمَع الدّراسة وخارج العيّنة، وقد تبين أن قيم معاملات صدق البناء بين الفقرة والدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.37-0.77) كما تراوحت معاملات صدق البناء الداخلي بين البعد والدرجة الكلية بين (0.45-0.81)، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$)، بينما كانت للأبعاد مع الدرجة الكلية على النحو التالي بالترتيب (0.51، 0.61، 0.54، 0.63) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a \leq 0.05$).

ثانياً: الثبات

تمّ التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

1-ثبات الإعادة لمقياس السلوك العدواني

تمّ التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) أما لديها طفل توحد من داخل مُجتمَع الدّراسة، ومن خارج عيّنة الدّراسة، وتمّ حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفواصل زمني مقداره أسبوعين، وقد تبين أن معامل الثبات بطريقة الإعادة بلغ للدرجة الكلية (0.89) وللأبعاد الأربعة (0.81، 0.88، 0.86، 0.84) وهي قيمة مناسبة في الدراسات التربوية.

2-ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا

كما تمّ التحقق من ثبات المقياس وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا، وقد تبين أنّ معامل جميع معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية كانت مناسبة ومرتفعة وبلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (0.83) للدرجة الكلية وللأبعاد الأربعة (0.80، 0.77، 0.79، 0.84) وهي دالة إحصائياً.

تصحيح وتفسير المقياس:

تكوّن المقياس من (28) فقرة وأربعة أبعاد وتتراوح الدرجة الكلية بين (28-140)، يستجيب لها الأم التي لديها طفل توحد حسب رأيها باختيار خيار واحد في كلّ سؤال والذي يبدأ بالمقدمة التالية: خلال الست شهور الأخيرة ظهر السلوك التالي لدى الطفل.....، وتقوم الأم باختيار خيار من الخيارات الخمسة التالية: (موافق بشدة،

موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). حيثُ تمثّل موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة درجة واحدة.

كما تمّ صياغة جميع الفقرات باتجاه إيجابي بمعنى زيادة السلوك العدواني، ويمكن تفسير الدرجات التي تحصل عليها الأم على مستوى الفقرة على النحو الآتي: (1-2.33) مستوى منخفض من السلوك العدواني، و(2.34-3.67) مستوى متوسط من السلوك العدواني، و(3.68-5) مستوى مرتفع من السلوك العدواني.

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على العلاج بالفن

هو برنامج تدريبي يقوم على الجانب العملي التطبيقي النشاطي المهاراتي لمساعدة الأمهات من خلال تدريبهن على بعض الفنيات التي يمكن استخدامها مع أبنائهن في المنزل بما يساعد الأبناء في التخلص من السلوك العدواني الأهداف العامة للعلاج بالفن (الرسم)

- تقديم خبرة تنفسية من خلال استخدام الفن كمتنفس عن المشاعر والخبرات الداخلية.
- تقوية الأنا، بتحرير الطاقة النفسية التي سبق وتم استنفادها في عملية الكبت، من خلال التنفيس عن هذه المكبوتات في العمل الفني، وعودة هذه الطاقة النفسية مرة أخرى إلى الأنا الأمر الذي يدعم الأنا ويقويها.
- يعد العلاج بالفن (الرسم) علاجاً أقل تهديداً من أنواع العلاج الأخرى التي تتطلب التعبير اللفظي عما يدور داخل الفرد.
- يعطي العلاج بالفن (الرسم) الفرصة للتفريغ الانفعالي للمشاعر المكبوتة، والتعبير عن المشكلات الكامنة وراء هذه المشاعر.
- يتيح القدرة على التركيز المرئي.
- ينمي القدرة على التعبير والتواصل والاندماج.
- يوفر بيئة آمنة للتعبير عن المشاعر بطريقة غير لفظية.
- يعد العلاج بالفن (الرسم) مصدراً للمتعة والإثارة العقلية، ويقدم فرصاً كثيرة لتحقيق الذات وتجديدها باستمرار وتكاملها.
- طرح الخبرات الحياتية المؤلمة غير المرغوب فيها، واستبدالها بخبرات متعلمة ومثمرة وذات قيمة.
- يعتبر الرسم من أكثر الفنون التي استخدمت في مجال دراسة الشخصية والتشخيص، وقد تأثر هذا الاتجاه بكل من نظريتي التحليل النفسي والجشطات.
- ويقدم العلاج بالفن (الرسم) كذلك فرصة مميزة للأفراد للاندماج، فهو وسيلة تربوية يأخذ بعين الاعتبار كل ما هو موجود من معرفة حول الشخص ذاته بتعقيداته وصراعاته في الحياة وقدرته على التكيف النفسي والاجتماعي هو برنامج تدريبي شامل يركز على تدريب الأمهات لاستخدام عدد من الفنيات المرتبطة بالعلاج بالفن بما ينعكس على أبنائهم من حيث تقليل السلوك العدواني لديهم، وكل جلسة عبارة عن (60-90) دقيقة. ويتكون من (14) جلسة تدريبية.

الجلسة الأولى: التعارف مع أولياء الأمور وإعطائهم فكرة عن البرنامج وهدفه وكيفية تنفيذه ومتابعته لدى الطلبة

الجلسة الثانية: إعطاء أولياء الأمور فكرة عن العلاج بالفن وتطوره.

الجلسة الثالثة: تعليم الأمهات كيفية تركيب مكعبات كبيرة لتكوين أشكال جميلة توضع في المنزل لتعليمها للطفل

الجلسة الرابعة: تدريب أولياء الأمور على استخدام الرسم في مساعدة الأبناء

الجلسة الخامسة: دلالات الألوان في مساعدة الفرد يتم التركيز على كيفية اختيار الألوان واستخداماتها ودورها في تقليل الانفعالات والدلالات الرمزية للألوان.

الجلسة السادسة: تدريب أولياء الأمور على استخدام السيكدوراما في تعليم الأبناء والتعامل معهم

الجلسة السابعة: تعليم الأمهات اشتراك الأطفال في اللعب مع آخرين.

الجلسة الثامنة: تدريب أولياء الأمور على تعليم الأبناء من خلال استخدام الجداريات

الجلسة التاسعة: يطلب من كل أم أن تتعلم كيفية تشكيل الصلصال من خلال المجسمات وتلوينها.

الجلسة العاشرة: تدريب أولياء الأمور من خلال تعليم أبنائهم على طريقة استخدام الكولاج

الجلسة الحادية عشر: تدريب الأبناء على أهمية توظيف الموسيقى / الحركة عند تعليم أبنائهم

الجلسة الثانية عشر: تعليم الأمهات كيفية توظيف الغناء معا بحيث ينشدوا أغنية تعبر عن القوة والنشاط والهدوء وتعليمها للطفل.

الجلسة الثالثة عشر: تعليم الأمهات كيفية توظيف قص بعض الألواح الورقية الملونة وتلصيقها معا لعمل شيء يوضع في المنزل كشجرة أو خزانة أو أثاث وتلوينها معا بما يفيد الطفل.

الجلسة الرابعة عشر: الرسم بالكمبيوتر ودوره في مساعدة أطفال التوحد ويتم من خلالها تدريب أولياء الأمور على كيفية استخدام الكمبيوتر والأيباد للرسم وتدريب الأطفال على ذلك.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة حسب الخطوات التالية:

1. تم القراءة بالأدب النظري والدراسات السابقة حول التوحد والعلاج بالفن والسلوك العدواني.
2. تم تطوير مقياس الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري، وقد تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما بالطرق العلمية المناسبة.
3. تم بناء البرنامج الخاص بالدراسة بالرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة.
4. تم زيارة مراكز التربية الخاصة لتطبيق الدراسة المسحية على الأطفال.
5. تم اختيار عينة الدراسة التجريبية وهن الأمهات اللواتي أشرن إلى وجود سلوك عدواني متوسط ومرتفع لدى أبنائهن، وتم التركيز على أن تكون الأمهات للمجموعة التجريبية ضمن منطقة قريبة معا من أجل سهولة التطبيق.
6. تم إجراء القياس القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك العدواني
7. وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والجدول (1) يبين النتائج:

جدول (1): نتائج اختبار (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني على الاختبار القبلي

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني U	Z	مستوى الدلالة
الإيذاء الجسدي على الآخرين	التجريبية	12	13.33	160.00	62.00	0.58-	0.56
	الضابطة	12	11.67	140.00			
الإيذاء الجسدي على الذات	التجريبية	12	12.08	145.00	67.00	0.29-	0.77
	الضابطة	12	12.92	155.00			
الإيذاء اللفظي على الآخرين	التجريبية	12	12.54	150.50	71.50	0.03-	0.98
	الضابطة	12	12.46	149.50			
أشارت الغضب	التجريبية	12	12.29	159.50	62.50	0.55-	0.58
	الضابطة	12	11.71	140.50			
الدرجة الكلية	التجريبية	12	13.58	163.00	59.00	0.75-	0.45
	الضابطة	12	11.42	137.00			

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة كانت متقاربة وغير دالة إحصائية في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني من وجهة نظر أمهات الأطفال التوحيدين حيث بلغت قيمة مان ويتني على الدرجة الكلية (59.00) وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين قبل إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج للتدريبي.

8. تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية والبالغ عددها (12) أما، فيما بقيت المجموعة الضابطة (12) أما دون أي إجراء.

9. تم إجراء القياس البعدي والقياس التتبعي واستخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها مناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى السلوك العدواني لدى عينة من أطفال التوحد؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية، والجدول (2) يبين النتائج.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
1	الإيذاء الجسدي على الآخرين	3.69	0.75	مرتفع	3
2	الإيذاء الجسدي على الذات	3.76	0.95	مرتفع	2
3	الإيذاء اللفظي على الآخرين	3.12	0.67	متوسط	4
4	أشارت الغضب	3.94	0.88	مرتفع	1
	الدرجة الكلية	3.82	0.52	مرتفع	

يتبين من نتائج الجدول (2) أن المتوسط الحسابي للسلوك العدواني لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأمهات جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وانحراف معياري (0.52) بينما تراوحت الأبعاد بين المستوى المرتفع والمتوسط، وجاء أعلى بعد لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات في المؤشرات الدالة على السلوك العدواني والتي تظهر الغضب والضيق والانزعاج والعناد واللاحاحية عند التعامل مع الآخرين ورمي الأشياء والممتلكات، بينما جاء بالمرتبة الثانية الإيذاء الجسدي على الذات والذي فيه الابن يقوم بسلوكيات نمطية تظهر اعتدائه على ذاته كقضم الأظافر وشد الشعر وقرص الذات وعض اليد، ثم جاء الإيذاء الجسدي أيضا بدرجة مرتفعة وفيه يقوم الطفل بكل الآخرين أو ضربهم باليد أو الرجل، في حين جاء الإيذاء اللفظي الذي يقوم به الطفل بالمرتبة الرابعة نظرا ربما لأن الأطفال لا يتحدثون بشكل واضح ولكن لديهم صراخ وبكاء مستمر، ويدل ذلك على الحاجة لإجراء برامج تدريبية وعلاجية لمساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من السلوك العدواني أو تخفيفه حتى يساعد الآخرين في تقبلوا التعامل معهم والبقاء معهم وعدم الخوف منهم نتيجة الاعتداء عليهم. وتتفق مع نتيجة دراسة الامنين (2008) ودراسة كاباسكال وباس (Kabasakal & Bas , 2010)، ودراسة كلارك (Clark, 2011) ودراسة شليحي وشويل (2017)، وتعزى النتيجة الحالية لطبيعة خصائص الأطفال التوحديين والذي يزيد لديهم السلوكيات غير المقبولة وخاصة السلوك العدواني لصعوبة التواصل معه وتعليمه سلوكيات إيجابية، حيث إن الطفل التوحدي يعاني من صعوبة التواصل مع الآخرين ولذلك قد يعبر بالقيام ببعض السلوكيات غير المقبولة عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك العدواني موجه للأمهات ذوي اضطراب التوحد تعزى لفاعلية البرنامج التدريبي؟

للتحقق من صحة هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)؛ لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية، وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني، والجدول (3) يوضح نتائج هذا السؤال:

جدول (3): نتائج اختبار (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني على الاختبار البعدي

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني U	Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الإيذاء الجسدي على الآخرين	التجريبية	12	8.67	104.00	26.00	-2.66	0.01	0.30
	الضابطة	12	16.33	196.00				
الإيذاء الجسدي على الذات	التجريبية	12	8.17	98.00	20.00	-3.01	0.00	0.52
	الضابطة	12	16.83	202.00				
الإيذاء اللفظي على الآخرين	التجريبية	12	9.25	111.00	23.00	-2.25	0.02	0.37
	الضابطة	12	15.75	189.00				
أشارت الغضب	التجريبية	12	8.38	100.50	22.50	-2.86	0.00	0.39
	الضابطة	12	16.63	199.50				
الدرجة الكلية	التجريبية	12	7.50	90.00	12.00	-3.47	0.00	0.61
	الضابطة	12	17.50	210.00				

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني؛ حيث إنَّ المجموعة التجريبية قد ظهر لدى الأطفال تراجع في مستوى السلوك العدواني من وجهة نظر الأمهات، وبلغت قيمة مان ويتني بالدرجة الكلية (12.00)، كما تبين أن حجم الأثر بلغ (61%) بمعنى أن التغير ظهر لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات بنسبة فوق المنتصف، وهذا الأمر ينطبق بالأثر على جميع الأبعاد التي ظهر فيها انخفاض للسلوك العدواني وكان أعلى بعد هو الإيذاء الجسدي على الذات ثم أشارت الغضب ثم الإيذاء اللفظي على الآخرين ثم الإيذاء الجسدي على الآخرين مما يظهر أن البرنامج التدريبي المخصص للأمهات والقائم على العلاج بالفن وما تضمنه من فنيات متعددة ومختلفة وتدريب الأمهات على كيفية تفعيل دورهن في التعامل مع أبنائهن من خلال أساليب معتمدة على التشويق والتفاعل مع الأبناء، قد خفض من السلوك العدواني لدى الأطفال التوحدين، ويبدو أن البرنامج بتسلسله المنطق وتفاعل الأمهات والنشاطات المطبقة خلال الجلسة والواجبات البيتية بعد الجلسات وتفاعل الأمهات معاً خارج الجلسة وطبيعة الأساليب القائمة على العلاج بالفن كلها ساهمت في تحسين أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة. وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة جمعة (2005) ونتيجة دراسة هوز وجونز وإنجليدو (Huse, Jones, Ingledo, 2001)، ودراسة الكواري (2007)، ودراسة كلارك (Clark, 2011)، ودراسة محمد (2012)، ودراسة اللصاصمة (2012)، ودراسة العجمي والزريقات (2012)، ودراسة مصطفى (2014)، ودراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)، ويعزى التحسن في المجموعة التجريبية مقارنة مع الضابطة لطبيعة جلسات البرنامج التدريبي المستند إلى العلاج بالفن.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي؟
 للتحقق من صحة هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)؛ وذلك لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني المطور بالدراسة، ويوضح الجدول (4) نتائج هذا السؤال:

جدول (4): نتائج اختبار ولكوكسون الفروق بين متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك العدواني

البعد	توزيع القيم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الإيذاء الجسدي على الآخرين	الرتب الموجبة	4	3.25	13.00	1.78-	0.08	لا يوجد دلالة إحصائية
	الرتب السالبة	7	7.57	53.00			
	التساوي	1					
الإيذاء الجسدي على الذات	الرتب الموجبة	3	5.33	16.00	1.18-	0.24	لا يوجد دلالة إحصائية
	الرتب السالبة	7	5.57	39.00			
	التساوي	2					
الإيذاء اللفظي على الآخرين	الرتب الموجبة	7	5.43	38.00	1.08-	0.28	لا يوجد دلالة إحصائية
	الرتب السالبة	3	5.67	17.00			
	التساوي	2		0.19-			
أشارت الغضب	الرتب الموجبة	6	6.08	36.50	0.20-	0.84	لا يوجد دلالة إحصائية
	الرتب السالبة	6	6.92	41.50			
	التساوي	0					
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	5	6.00	30.00	0.71-	0.48	لا يوجد دلالة إحصائية
	الرتب السالبة	7	6.86	48.00			
	التساوي	0					

يتضح من الجدول (4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس السلوك العدواني بعد انتهاء البرنامج التدريبي بعد شهرين؛ مما يدل على أن أعضاء المجموعة التجريبية قد حافظوا أثناءهم على انخفاض في السلوك العدواني بعد متابعتهم، ويظهر من خلال ذلك أن الأهميات كن يرغب في تعلم أساليب مشوقة مرتبطة بالعلاج بالفن وبدأن بتطبيقها

على أبنائهم واستمر التطبيق حتى بعد انتهاء البرنامج التدريبي، ويبدو كذلك أن البرنامج التدريبي الحالي كان عبارة عن فنيات متعلمة على شكل مهارات استفادت الأمهات منها ووظفتها في حياة أبنائهم وهذا يظهر فاعلية البرنامج التدريبي ودوره على المدى البعيد في مساعدة الأبناء التوحدين. وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة محمد (2012)، ودراسة مصطفى (2014)، دراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)، ويعزى استمرار التحسن لكون البرنامج التدريبي عبارة عن مهارات مكتسبة وليس فقط معلومات نظرية، ولطبيعة استمرار أعضاء المجموعة التجريبية معاً بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

التوصيات

بالرجوع إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصى بما يلي:

- أهمية نشر الوعي المجتمعي حول التوحد وخاصة لدى الأمهات من خلال ورش العمل والدورات التدريبية.
- ضرورة الكشف عن السلوك العدواني لدى الطفل التوحدي من خلال الأم.
- ضرورة تفعيل دور الأسرة وخاصة الأم في الحد من المشكلات السلوكية لدى الأبناء ومنها السلوك العدواني.
- ضرورة استخدام أنشطة العلاج بالفن المختلفة كاستراتيجية تعليمية محببة لدى هؤلاء الأطفال لما لها من أهمية في إكسابهم سلوكيات اجتماعية مرغوبة مختلفة تتناسب مع قدرات الأطفال العقلية.
- إمكانية تطبيق البرنامج التدريبي الحالي والاستفادة منه في مراكز التربية الخاصة ذات العلاقة باضطراب التوحد وذلك لثبات فاعلية البرنامج.
- كما توصي الدراسة بإجراء مزيداً من الأبحاث والدراسات ذات الصلة بموضوع التوحد وعلاقته بالعلاج بالفن مع الاختلاف في المتغيرات.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو شعيب، منى، وأسامة، البطاينة (2011). أثر برنامج تدريبي في تعديل موقف آباء الأطفال المصابين بالتوحد تجاه أطفالهم. *دراسات، العلوم التربوية*، 38 (2) 504-525.
- إسماعيل، نادر يوسف (2009). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في مدينة الرياض*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن
- امطير، عياد والزليطني، نجا (2015). الضغوط النفسية عند أمهات أطفال التوحد. *المجلة الجامعة*، 17 (1): 51-74.
- تفاحة، جمال (2004). مفهوم الذات والعدوانية لدى الأطفال أبناء كل من الصم والبكم والعميان العاديين (دراسة سيكومترية-كلينكية)، *مجلة البحوث والتربية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، 3، 222-223.
- جمعة، أمجد عزات عبد المجيد (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.
- الجوالدة، فؤاد والقمش، مصطفى (2016). *التربية الخاصة للموهوبين*. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال (1994). *تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين*، عمان: إشراق للنشر والتوزيع.
- الداهري، صالح (2018). *علم النفس الفسيولوجي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ديكنة، فهيمة (2016). *الأسرة والسلوك العدواني عند الأطفال*. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 17 (1)، 404-410.
- شليحي، رباح وشويعل، سامية (2017). تحديد مشكلات الطفل التوحدي وأسسته في الجزائر وقياس درجة شيوعها كما، يدركها الأولياء وفي ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية: دراسة ميدانية في بعض مناطق الشرق الجزائري. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوبرجة*، 11، 9-37.
- عبد الجليل، وفاء و خليل، عزة (1999). *فاعلية برنامج لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعوقين سمعياً، مجلة علم النفس*، 50، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- العجمي، عبد الهادي والزريقات، إبراهيم (2012). *أثر برنامج رياضي لخفض السلوكيات غير المرغوب فيها وتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- عكاشة، أحمد (2000). *علم النفس الفسيولوجي*، ط9، القاهرة: دار المعارف.
- عمارة، محمد علي (2013). *برنامج علاجي لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القرالة، عبد الناصر، وصهيب، التخانة، وأنس، الضلاعين (2018). *فاعلية برنامج إرشاد أسري في تنمية إدارة وتقدير الذات لدى أمهات الأطفال التوحديين في محافظة الكرك*. *مجلة النجاح للأبحاث الإنسانية*، 32 (1)، 63-81.

قمر، مجذوب (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دنقلا، السودان.

الكواري، لولوه شاهين (2007). أثر برنامج تدريبي قائم على طريقة هيجائي المستندة على الرياضة والفن في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال التوحيديين في قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الصلصامة، أمينة (2012). فعالية برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك العدواني باستخدام الفن لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى من 1-4 في منطقة القصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

المحي، زوييدة (2015). دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 21، 137-152.

محمد، حسن (2012). فعالية برنامج قائم على العلاج بالفن في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة، 1، 257-330.

مشهور، ميرفت محمد (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي التوحد في إمارة أبو ظبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

مصطفى، دينا (2014). العلاج بالفن وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، 4 (4)، 107-127.

النبراوي، نجلاء (2015). نود الاحتياجات الخاصة في المغرب. على موقع <http://www.alukah.net/library/0/94591>

النجار. إيمان (2014). دور العلاج بالفن لمرضى التوحد من خلال العمل على بعض التشكيلات الفنية في المملكة العربية السعودية. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 45 (15)، 277-302.

ثانياً: المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association (DSM5. 2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5thed.) Washington DC: Author.

APA (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

Benson, P. (2012). Network Characteristics, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (12), 2597-2610.

- Clark, C. (2011). *A parent consultation group for parents of children with autism spectrum disorder: a mixed methodological study* (Master thesis, Faculty of the Graduate School of Eastern Kentucky University).
- Clark, C. (2011). *A Parent Consultation Group for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: A Mixed Methodological Study* (Master thesis, Faculty of the Graduate School of Eastern Kentucky University). Retrieved from <http://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=etd>.
- Estevez, E., Jimenez, M., & Moreno, D. (2018). Aggressive Behavior in Adolescence as a predictor of Personal, Family, and School Adjustment Problem. *Psicothema*, 30 (1), 66–73.
- FPLD (Foundation for people with LD). (2002). *Count us in: the report of the committee of inquiry into meeting the mental health needs of young people with learning disabilities*. London: Mental health foundation.
- Hall, G., & Lindjey, G. (1978). *Theories of psychoanalytic*, New York. John Wiley, Sons.
- Hamilton, A. (2009). Research review: Goals, intentions and mental states: challenges for theories of autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (8), 881–892
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35 (1), 37–50.
- Huse, J., Jonse, R., & Ingledew, D. (2001). Parents of children with autism using an email group: A GAROUND theory study. *Journal of health psychology*. 6 (1), 569–584
- Kabasakal, Z., & Bas, A. (2010). A research on some variables regarding the frequency of violent and aggressive behaviors among elementary school students and their families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 582–586.
- Kuder, S. (2013). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lever, A., & Geurts, H. (2016), Psychiatric co-occurring symptoms and disorders in young, middle-aged, and older adults with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (16), 1916–30.

- Mancke, F., Herpert, S., Kleindienst, N., & Bertsch, K. (2017). Emotion Dysregulation and Trait Anger Sequentially Mediate the Association Between Borderline Personality Disorder and Aggression. *Journal of Personality Disorders, 31* (2), 256–272.
- Osborne, L., & Reed, P. (2010). Stress and self- Perceived parenting behaviors of parents with autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders, 22* (2), 4405–414.
- Pottie, C., & Ingram, K. (2009). Parenting a Child with autism: contextual factors associated with enhanced daily parental mood. *Journal of pediatric psychology, 43* (4), 419–429.
- Shechtman, Z. (2009). *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy*. The Springer Series on Human Exceptionality

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن

إعداد

هبة داود محمد حماد

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً من أطفال اضطراب طيف التوحد في محافظة العاصمة عمان، تم اختياره بطريقة قصدية، حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية طبق عليها البرنامج التدريبي، والثانية ضابطة لم يطبق عليها البرنامج التدريبي؛ إذ تضمنت كل مجموعة (30) طفلاً. وللتعرف إلى أثر البرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة، طور الباحثان مقياس المهارات الاجتماعية، وبعد التحقق من صدقه وثباته تم تطبيقه على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بدلالاتها الكلية وأبعادها الفرعية، ولصالح البرنامج التدريبي وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن. الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، المهارات الاجتماعية، اضطراب طيف التوحد.

Effectiveness of a Training Program Based on Artificial Intelligence Applications to Improve Social Skills Among a Sample of Children with Autism Spectrum Disorder in Jordan

Prepared by: Hiba Dawood Mohammad Hammad

Abstract

The study aimed to explore the effectiveness of a training program based on artificial intelligence applications to improve social skills among a sample of children with autism spectrum disorder (ASD) in Jordan. The researchers employed the experimental method, and the study sample consisted of 60 children with ASD from the capital governorate, Amman, selected purposefully. The sample was divided into two groups: an experimental group on which the training program was applied, and a control group on which the training program was not applied, with each group comprising 30 children. To determine the impact of the training program on the study sample, the researchers developed a social skills scale. After verifying its validity and reliability, it was applied to both groups before and after the implementation of the training program. The results showed statistically significant differences between the mean responses of the experimental and control groups on the social skills scale in its entirety and its sub-dimensions, in favor of the training program. The study recommended utilizing the effectiveness of a training program based on artificial intelligence applications to improve social skills among children with autism spectrum disorder in Jordan.

Keywords: Artificial Intelligence Applications, Social Skills, Autism Spectrum Disorder.

المقدمة

اضطراب طيف التوحد هو أحد الفئات المعقدة في مجال التربية الخاصة بسبب تنوع خصائصه وصعوبة تحديد أسبابه بشكل دقيق، يؤثر هذا الاضطراب على جميع جوانب النمو المختلفة، لا سيما في المجال الاجتماعي واللغوي، وكذلك على قدرة الفرد على التعلم والانخراط في الأنشطة المختلفة.

وتعد اضطرابات التواصل من الخصائص الأساسية والمركزية لدى الأطفال المصابين بالتوحد، مما يؤثر سلباً على نموهم الطبيعي وتفاعلهم الاجتماعي، فالصعوبة في التواصل الاجتماعي هي واحدة من الخصائص الرئيسية للأطفال المصابين بهذا الاضطراب، حيث يواجهون عجزاً واضحاً في تكوين العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، كما أنهم يتميزون بالعزلة والانسحاب، ويعيشون بطريقة فريدة ومختلفة تثير الحيرة والتساؤلات (شراذقة والجدوع، 2018).

يُعرف اضطراب طيف التوحد والذي صنف تحت مظلة الاضطرابات النمائية العصبية، بأنه اضطراب نمائي يظهر عند الأطفال قبل سن الثالثة ويصاحب هذا الاضطراب عجزاً واضحاً في التفاعل واستخدام اللغة واللعب والتواصل مع الآخرين ويتميز سلوك الطفل في هذا الاضطراب بأنه سلوك نمطي متكرر، ويتصف الطفل المصاب به بأنماط سلوكية تكرارية نمطية محددة (الجدوع والمومني، 2020).

كما ويتصف الأطفال التوحديين بمجموعة من الخصائص المتنوعة التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال، ومن أبرز هذه الخصائص صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، حيث يجد الكثير منهم تحدياً في فهم الإشارات الاجتماعية واللغة غير اللفظية، ويواجهون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، كما يتسم الأطفال المصابون بالتوحد بسلوكيات متكررة ومحدودة، مثل التكرار المستمر للكلمات أو الأفعال، والاهتمامات المحدودة أو المفرطة في موضوعات محددة، وهذه الخصائص تتطلب فهماً وتقديراً خاصاً لتلبية احتياجاتهم الفردية (Tawankanjanachot et al., 2024).

تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) برامج أو أنظمة تستفيد من خوارزميات الذكاء الاصطناعي لأداء مهام تتطلب الذكاء البشري، مثل التعلم، التحليل، التفسير، واتخاذ القرارات، هذه التطبيقات تحاكي قدرات العقل البشري في معالجة المعلومات وتحليلها، وتتميز بقدرتها على التعلم والتحسين بمرور الوقت من خلال التعلم الآلي والشبكات العصبية، تُستخدم هذه التطبيقات لتقديم تجارب تعليمية مخصصة، من خلال تحليل أساليب تعلم الطلاب وتقديم محتوى تعليمي متوافق مع احتياجاتهم الفردية، ويمكن أيضاً استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير أدوات تقييم ذكية ومتابعة التقدم الأكاديمي للطلاب (UNESCO IITE., 2020).

يعتمد الذكاء الاصطناعي على الشبكات البيولوجية للدماغ البشري ويغطي نطاقاً واسعاً من التقنيات القادرة على أداء الوظائف المعرفية من خلال محاكاة الذكاء البشري، وتم تحديد تقنيات الذكاء الاصطناعي كواحدة من أكثر التطبيقات القيمة في مجال التربية الخاصة حيث تم استخدام الأنظمة الخبيرة بهدف نمذجة سلوك بشري لتحقيق مهام محددة، للمساهمة في توفير الواقعية والضبط البيئي والتحفيز لإنشاء سيناريوهات وبروتوكولات للتدخل والعلاج (علي، 2019). وفقاً للنظرية السلوكية، التي تركز على تعلم السلوكيات من خلال المثير والاستجابة، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم بشكل فعال في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يوفر تعزيزات إيجابية فورية ومتسقة، ويشجع الطفل مباشرة عندما يقوم بالرد الصحيح أو يظهر سلوكاً مرغوباً، ومن خلاله يمكن تكييف المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات ومستوى كل طفل ويمكنه تتبع التقدم وتعديل الأنشطة لتلائم قدرات وتفضيلات كل طفل، مما يساهم في تعلم أكثر فعالية Cavus (at el., 2021).

فتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي طيف التوحد يتطلب برامج تدريبية مخصصة تستخدم أحدث التطورات في لتوفير دعم فعال وملئ، فتحقيق التقدم في تطوير المهارات الاجتماعية لديهم يعتبر ركيزة أساسية في

تحسين نوعية الحياة وتعزيز التفاعل الإيجابي والتأقلم لدى الأطفال المعنيين (Morris & Hope, 2023). Top of Form

مشكلة الدراسة

تعدّ المهارات الاجتماعية جزءًا حيويًا من حياة الأطفال ذوي التوحد، وتمثل هذه المهارات نقطة تحول مهمة في تطوير قدراتهم الاجتماعية والأكاديمية، كما تؤثر هذه المهارات بشكل كبير على قدرة الأطفال ذوي التوحد على التفاعل مع العالم من حولهم، ومن خلالها يمكن للأطفال زيادة فهمهم للتعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم، وبناء علاقات صحية مع الآخرين (موسى، 2020). تم الاعتراف بضعف مهارات التواصل الاجتماعي كأحد المشكلات الرئيسية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (ASD) ويتم تقديمه كأحد معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013). علاوة على ذلك تعدّ مهارات التواصل الاجتماعي أساسية لتطوير القدرات الأكثر تعقيدًا، لذا يجب أن تساعد نماذج التدخل الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد على زيادة مهارات التواصل الاجتماعي لديهم وتقليل أكبر عدد من الأعراض الشديدة في هذا المجال (Miller et al., 2014). على الرغم من وجود أدلة تثبت أن برامج العلاج السلوكي فعالة في تطوير مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، إلا أن النتائج تختلف اعتمادًا على المهارة المستهدفة، تسلط هذه الاختلافات الضوء على مدى تعقيد مهارات التواصل الاجتماعي، بما في ذلك السلوكيات مثل التقليد والتواصل البصري، والاهتمام المشترك والإيماءات واللعب.

أكد إيكين (2019) أنّ التطبيقات التكنولوجية تعدّ أداة قيمة في دعم وتطوير مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي التوحد. وأشار موسى (2020) أنّ هذه التطبيقات تقدّم أدواتًا تفاعلية تساعد في تحفيز الانخراط وتعزيز الفهم، فالتصميم الجيد للتطبيقات، يشجّع الأطفال على تطوير مهارات التواصل اللغوي وغير اللفظي، كما قدم آل بنا (AI) (Banna et al., 2020) نظامًا قائمًا على الذكاء الاصطناعي يستخدم بيانات الاستشعار الملاحظة حالة ذوي اضطراب طيف التوحد، وبناءً على الانفعال وتعبيرات وجه المريض يتم تطوير مهاراته. كما استخدم لورينزو (2019) (Lorenzo et al.,) الواقع الافتراضي الغامر كإحدى تطبيقات الذكاء الاصطناعي immersive للتدريب على المهارات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات لدى الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد. وجد الباحثان أنّ هناك تحديًا في التواصل الفعّال مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مما ينعكس سلبيًا على القدرة على فهم احتياجاتهم ورغباتهم والتفاعل معهم بشكل فعّال، وبالتالي صعوبات في توفير الدعم الكافي والفعّال لهم، ويصبح تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي ضرورة ملحة للحد من التحديات التي تواجههم، وتحسين جودة الحياة اليومية لهم. بالاستناد إلى ما سبق تولدت مشكلة الدراسة تحت عنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن"

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة على السؤال الآتية:

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعد لمقياس المهارات الاجتماعية تُعزى للبرنامج التدريبي؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في الجانبين النظري والعملي كالآتي:

الأهمية النظرية

الدراسة في تقديم فرصة لاستكشاف إمكانيات الذكاء الاصطناعي وتأثيره على عملية تعلم وتطوير المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وبالتالي تعميق الفهم النظري للعلاقة بين التكنولوجيا وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

-توفر الدراسة مساهمة قيمة للأدبيات العلمية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية الخاصة، وخاصة في سياق اضطراب طيف التوحد.

- تساعد الدراسة في معالجة الفجوة البحثية التي تم تحديدها في الدراسات السابقة، وبالتالي سد العجز المعرفي الحالي فيما يتعلق بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة ويمكن أن تكون بمثابة نقطة مرجعية للبحث المستقبلي في سياقات مماثلة.

الأهمية التطبيقية

-قد تساهم نتائج الدراسة في توجه المعلمين والمتخصصين في التربية الخاصة نحو استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية باستخدام الذكاء الاصطناعي.

-تعزيز فرص التعلم لأطفال التوحد من خلال تطبيق برامج تدريبية مبتكرة يمكن أن يوفر فرص تعلم جديدة ومحسنة لأطفال التوحد، خاصة في تحسين المهارات الاجتماعية التي تعد تحدياً كبيراً لهم.

-يمكن أن تؤدي الدراسة إلى تطوير موارد وأدوات تعليمية مبتكرة تستفيد من الذكاء الاصطناعي، مما يدعم الجهود الوطنية في مجال التربية الخاصة في الأردن.

- قد تفيد نتائج الدراسة صانعي السياسات والهيئات التنظيمية في الأردن بأهمية تشجيع تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مما يؤدي إلى تطوير سياسات وحوافز داعمة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن من خلال:

-الكشف عن وجود الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعد لمقياس المهارات الاجتماعية تُعزى للبرنامج التدريبي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تم تقديم مصطلحات الدراسة بشكل إجرائي واصطلاحي، كالآتي:

البرنامج التدريبي: عرّف ايكن (2019: 1) البرنامج التدريبي بأنه سلسلة مدروسة ومنظمة من الأنشطة والجلسات التدريبية، التي تُركز على تنمية وتعزيز مجموعة محددة من المهارات، ويتم تصميم هذا البرنامج بطريقة منهجية بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة، ضمن إطار زمني معين بهدف صقل مهارة المتدربين ورفع كفاءاتهم. ويعرّف إجرائياً بأنه سلسلة منظمة ومدروسة من الجلسات التدريبية والأنشطة والتي تم التخطيط لها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي سيتم تطبيقها مع عينة من أطفال ذوي اضطراب التوحد، بهدف التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب التوحد.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: عرّف سورأميري (Surameery, 2023: 17) تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها برامج رقمية تعليمية لديها قدرة متقدمة على القيام بمهام تحاكي فيها الأسلوب البشري من تفكير وتعلم وإرشاد بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات بطريقة منظمة وعلمية وتتضمن هذه التطبيقات الروبوتات، والتعلم الآلي، وتحليل

البيانات، وأنظمة المساعدة الصوتية والبصرية. وتعرّف إجرائيًا بأنه تطبيق (Power: Autism Glass Brain) وهو تطبيق يستخدم النظارات الذكية لمساعدة الأطفال ذوي التوحد في التعامل مع المواقف الاجتماعية من خلال توفير مرشدين افتراضيين ومعلومات في الوقت الحقيقي.

المهارات الاجتماعية: عرّف صابر (2023: 88) المهارات الاجتماعية بأنها المهارات التي يعتمد عليها الفرد للتفاعل مع الآخرين لتبادل الأفكار والمشاعر والمعلومات بشكل فعال بصورة مقبولة اجتماعيًا. ويعرّف إجرائيًا بأنه قدرة الطفل التوحيدي على استخدام المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها في التفاعل مع الآخرين وسيتم التعرف عليها من خلال الدرجة التي سيحصل عليها على مقياس المهارات الاجتماعية، والذي سيتم إعداده لتحقيق الهدف من هذه الدراسة.

اضطراب طيف التوحد: عرّف شانج (Chang, 2023: 26) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب يؤثر على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للأفراد، يظهر عند الأفراد مجموعة من الأنماط المحدودة والمتكررة في السلوك والاهتمامات، ويواجه الأفراد المصابون بالتوحد تحديات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وفي القدرة على التفاعل مع الآخرين. ويعرّف إجرائيًا بأنهم هم الأطفال المشخصين بشكل رسمي باضطراب التوحد والملتحقين في المراكز التي تدم خدمات للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في الأردن.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2023 – 2024.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على المراكز التي تقدم خدمات لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن.
- **الحدود البشرية:** تم اختيار عينة قصدية مكونة من (60) طفل من ذوي اضطرابات طيف التوحد، الملحقين في المراكز التي تقدم خدمات لذوي اضطراب طيف التوحد، للعام 2023/2024.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة عن طريق تقييم مدى صدق الأداة المستخدمة في الدراسة ودرجة ثباتها، ومدى قابلية تعميم النتائج إلى المجتمع الذي تم منه اختيار عينة الدراسة منه بالإضافة إلى المجتمعات المشابهة، بالإضافة إلى صدق وموضوعية المشاركين عند الإجابة على أسئلة الأداة المستخدمة في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) هو مجال واسع ومتطور يهدف إلى خلق أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب ذكاءً بشرياً، يشمل ذلك التعلم، الاستنتاج، التعرف على الأنماط، الفهم اللغوي، وحل المشكلات، ويعود تاريخ الذكاء الاصطناعي إلى التطورات الرئيسية التي حدثت في منتصف القرن العشرين عندما بدأ الباحثون في استكشاف كيفية جعل الآلات تحاكي العمليات الذهنية البشرية، وأحد الأمثلة البارزة في هذا المجال هو "اختبار تورينج" الذي اقترحه آلان تورينج في الخمسينيات، والذي كان يهدف لتقييم قدرة الآلة على إظهار سلوك ذكي يمكن مقارنته بذكاء الإنسان (محمد، 2022).

وجاء الباحثون بذكر عدد من التعريفات للذكاء الاصطناعي حيث عرّف كنجام ((Kengam, 2020) الذكاء الاصطناعي على أنه ذلك الحقل الذي يختص في فهم الذكاء البشري، من خلال إيجاد برامج حاسوبية متخصصة تعمل على محاكاة الأعمال الإنسانية وتصرفاته الذكية، وكما يعرفه جوسي ولوري ((Joyce & Laurie, 2018) على أنه "القدرة التمثيلية لنموذج من مجالات الحياة وتحديد العلاقات بين عناصره، ومن ثم استحداث ردود الفعل

التي تتناسب مع الأحداث والمواقف". أما هوانج ((Huang, 2018) فعرفته على أنه علم من علوم الحاسوب الذي يهتم بالأنظمة الذكية، وتعمل على محاكاة السلوك البشري وردود أفعاله، وتمتلك خصائص تجعلها قادرة على اتخاذ القرار والتفكير.

صُيغ مصطلح "الذكاء الاصطناعي" لأول مرة في عام 1955 بواسطة علماء الكمبيوتر مكارتي، مينسكي، روتشستر، وشانون، تم تعريفه كأنظمة حاسوبية تمتلك القدرة على أداء مهام تحاكي السلوك البشري مثل التعلم، التكيف، التصحيح الذاتي، والقدرة على معالجة البيانات بطرق معقدة، وتشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة تقنيات مثل التعلم الآلي، التعلم العميق، ومعالجة اللغة الطبيعية (علي، 2019).

تتضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ثلاث عمليات تعليمية أساسية، الأولى هي عملية التعلم، حيث تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز تجربة التعلم للطلاب عبر تطوير أنظمة تعليم تكيفية ومخصصة، الثانية هي عملية التدريس، التي تفيد المعلمين بأتمتة مهام مثل التغذية الراجعة، التقييم والإدارة، مما يخفف أعباء العمل عنهم، أما الثالثة فتتعلق بالعمليات الإدارية، حيث توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي معلومات قيمة لصانعي القرار في المؤسسات التعليمية، مثل تحليل أنماط البحث عبر الأقسام المختلفة (الأشرم، 2023).

تقدم الأنظمة الذكية مواد تعليمية مصممة خصيصًا لتعزيز فهم الطلاب ومساعدتهم في تجاوز التحديات الأكاديمية، خاصة في المواضيع التي يجدون صعوبة فيها، أما في مجال التقييم الآلي، فإن الذكاء الاصطناعي يمكنه تقديم تقييمات دقيقة وعادلة، مستخدمًا تقنيات التعلم الآلي وتحليل البيانات لتقييم إجابات الطلاب بفعالية، حتى للأسئلة المفتوحة، مما يوفر ردود فعل فورية ويساعد الطلاب على تحسين فهمهم المستمر بالإضافة إلى ذلك، يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين التفاعل داخل الفصل الدراسي عبر الروبوتات التعليمية والمساعدات الافتراضيين، والتي تُسهم في تقديم شرح مخصص وتوجيه الطلاب خلال التعلم الذاتي، مما يعزز من تحفيزهم وإثراء تجربتهم التعليمية (Kengam, 2020).

تسمح تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريس الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بتقديم مميزات عديدة حيث توفر تجربة تعليمية مخصصة تلبي الاحتياجات الفردية لكل طفل، مما يزيد من فعالية التعلم، بالإضافة إلى ذلك تُعزز الروبوتات والبرامج المستندة إلى الذكاء الاصطناعي الانخراط والتفاعل، وهو أمر بالغ الأهمية لتعلم الأطفال ذوي التوحد، وتسهم هذه التقنيات في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، من خلال أنشطة تفاعلية وتكرارية تساعد على التعلم بطريقة ممتعة وجذابة، كما يمكن للذكاء الاصطناعي تقديم ردود فعل فورية ومخصصة، مما يعزز عملية التعلم ويساعد الأطفال على تصحيح الأخطاء بشكل فعال، ومن جهة أخرى تُعد هذه التقنيات أداة داعمة للمعلمين، حيث توفر موارد تعليمية مبتكرة وتخفف من أعباءهم الإدارية، مما يتيح لهم التركيز بشكل أكبر على جوانب التعليم والتدخل الفردي (مكاري، 2023). Top of Form.

المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية هي مجموعة من القدرات التي تمكن الأفراد من التفاعل والتواصل مع الآخرين بفعالية، سواء كان ذلك في الإطار الشخصي أو المهني، تتضمن هذه المهارات استخدام أساليب متعددة للتواصل، تشمل التواصل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى الكتابة والتواصل البصري. المهارات الشخصية، كما تُعرف أيضًا، تعد أدوات حيوية في كل تفاعل نقوم به مع الآخرين (Hill et al., 2017).

تلعب المهارات الاجتماعية دورًا مهمًا في تعزيز العلاقات والحفاظ عليها، وتُعد هذه المهارات مكونًا أساسيًا للتواصل الفعال، مما يساعد في بناء وتعزيز العلاقات الشخصية والمهنية وتساعد المهارات الاجتماعية الجيدة على التعامل بشكل أفضل مع المواقف الاجتماعية المعقدة، وتقليل التوتر وتعزيز المشاعر الإيجابية، وإتقان هذه المهارات يساعد

الفرد على التعبير عن احتياجاته ورغباته بوضوح وكفاءة، مما يسهم في نجاحه المهني والشخصي، وتتمثل هذه المهارات في القدرة على نقل الأفكار والمشاعر بوضوح، وفهم وجهات نظر الآخرين عبر التواصل الفعال والاستماع الجيد، كما تشمل القدرة على التعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم (دانيل، 2018).

تتكون المهارات الاجتماعية من العديد من أساليب الاتصال، سواء كانت شفوية أو مكتوبة، وتشمل جوانب الاتصال غير اللفظي، وتتضمن مهارات الاتصال اللفظي استخدام الكلمات لنقل المعلومات والأفكار، هذه المهارة لا تقتصر فقط على القدرة على التحدث والكتابة بوضوح، بل تشمل القدرة على الاستماع وفهم الآخرين وتحليل واستخدام المعلومات بطريقة تفيد في تحقيق الأهداف، وتشمل مهارات الاتصال غير اللفظي، لغة الجسد وتعابير الوجه والحركات والإيماءات (Laugeson, 2014).

اضطراب طيف التوحد

اضطراب طيف التوحد (ASD) هو حالة نمائية مرتبطة بتطور الدماغ وتؤثر بشكل أساسي على القدرات الاجتماعية والتواصلية للفرد، تظهر أعراض هذا الاضطراب في الطفولة المبكرة وتشمل تحديات كبيرة في بناء العلاقات والتواصل مع الآخرين، ويعتبر اضطراب طيف التوحد حالة نمائية متغيرة، تؤثر بشكل أساسي على قدرات الفرد في التواصل الاجتماعي والسلوك، ويتسم بتنوع في السلوكيات التي تتكرر وتكون محدودة في نطاقها، هذا الاضطراب يعكس مجموعة واسعة من الأعراض ومستويات الشدة، مما يجعل كل حالة متفردة (Lord et al., 2018).

يُنظر إلى التوحد كحالة تتعلق بالتطور العصبي، مؤثرة على كيفية تفاعل الشخص مع محيطه وعلى قدراته في التواصل مع الآخرين، ويشمل هذا الاضطراب مجموعة متنوعة من الأعراض والمهارات، ما يجعل كل حالة فردية ومميزة، ووفقاً للمعايير التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، يُعرف التوحد بناءً على مجموعة من التحديات في الاتصال الاجتماعي والسلوكيات المتكررة والمحدودة (إيكن، 2019).

من وجهة نظر سلوكية، يتم تمييز التوحد بمجموعة من السلوكيات الخاصة مثل الصعوبات في التواصل، الاهتمامات المحدودة أو المركزة بشدة، والتكرار في السلوكيات والنشاطات (Cavus et al., 2021).

يتسم اضطراب طيف التوحد بمجموعة متنوعة من الخصائص التي تختلف بين الأفراد المصابين، تشمل هذه الخصائص تأخيراً في تطوير مهارات الكلام واللغة، مما يؤثر على القدرة على التعبير والتواصل الفعال، وصعوبات في التواصل غير اللفظي كفهم الإيماءات وتعابير الوجه، كما يمكن أن يظهر المصابون باضطراب طيف التوحد اختلافات في القدرات التعليمية مع تركيز على التفاصيل وصعوبة في التكيف مع التغيير، وفي الجانب النفسي يعانون من مستويات أعلى من القلق والاكتئاب وحساسية عاطفية مرتفعة، مما يزيد من تحديات التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات، وأما سلوكياً فيتمسك المصابون باضطراب طيف التوحد بالروتينيات ويظهرون سلوكيات نمطية مع حساسية مفرطة للمحفزات الحسية، كما يواجهون تحديات في معالجة المعلومات الحسية والتفاعل مع بيئتهم، مما يؤثر على تجربتهم للعالم وتفاعلهم معه (عبد الحميد، 2023).

يعد اضطراب طيف التوحد حالة معقدة تتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل، منها الجينية والبيئية والمتعلقة بالحمل والولادة، وكذلك العوامل الأسرية، وتلعب العوامل الجينية دوراً رئيسياً في زيادة خطر الإصابة بالتوحد، وبشكل خاص عند وجود جينات محددة أو تغيرات جينية في الشخص، وقد تكون هذه التغيرات موروثية أو تظهر لأول مرة في الفرد المصاب، أما العوامل البيئية، فتشمل التعرض لمواد معينة أو حالات صحية خلال فترة الحمل تسهم في زيادة خطر الإصابة بالتوحد، كما أن العوامل المتعلقة بالحمل والولادة، مثل العمر المتقدم للوالدين وقت الحمل أو وجود مضاعفات أثناء الولادة، يمكن أن تزيد من خطر الإصابة بالتوحد، بالإضافة إلى أن وجود تاريخ عائلي لاضطرابات طيف التوحد يزيد من احتمالية إصابة الأفراد الآخرين في العائلة بالتوحد (علي، 2019).

يشمل اضطراب طيف التوحد عدة أشكال تختلف في خصائصها وتأثيرها على الأفراد، هذه الأشكال تظهر بدرجات مختلفة من الشدة ويمكن أن تتغير مع مرور الوقت، وتشمل (Fatta et al., 2024):

- متلازمة أسبرجر، وهي إحدى هذه الأشكال، وتتميز بتحديات في العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، مع مهارات لغوية تتراوح بين الطبيعية والمتقدمة وسلوكيات نمطية محددة.
- متلازمة ريت، التي تؤثر بشكل رئيسي على الإناث، تتميز بتطور طبيعي في الأشهر الأولى ثم تراجع في النمو، مع فقدان المهارات اليدوية ومشاكل في التنسيق والحركة.
- اضطراب الطفولة التككي، وهو من الأشكال النادرة والأكثر شدة، يتميز بتطور طبيعي للطفل لمدة سنتين على الأقل ثم تراجع مفاجئ في المهارات المكتسبة.
- اضطراب كلانفتر، الذي يمكن أن يحدث في أي عمر بعد تطور اللغة الطبيعي، يتميز بفقدان القدرة على استيعاب الكلام والتعبير عنه ويمكن أن يرافقه نوبات صرع.

تعتبر كل حالة من حالات اضطراب طيف التوحد حالة فريدة، وقد تختلف استجابته لأنواع العلاج المختلفة، لذا يجب تقييم العلاجات بشكل دوري وتعديلها حسب تطور الحالة واحتياجاتها، ويتم استخدام مجموعة متنوعة لعلاج اضطراب طيف التوحد من الاستراتيجيات التي تُعدل حسب احتياجات كل حالة، منها: (العلاج السلوكي، العلاج التخاطبي، العلاج الدوائي، النظام الغذائي الخاص، والعلاج التربوي)، يهدف العلاج السلوكي إلى تحسين السلوك من خلال تقنيات مثل تحليل السلوك التطبيقي واستراتيجيات الثواب والعقاب، بينما يركز العلاج التخاطبي على تطوير مهارات الكلام والتواصل، بينما يستخدم العلاج الدوائي للتحكم في أعراض مثل القلق وفرط النشاط، ويتطلب مراقبة طبية دقيقة، فيما قد يكون النظام الغذائي الخاص مفيداً في بعض الحالات، ويجب أن يتم تحت إشراف اختصاصي تغذية، وأما العلاج التربوي فيعمل على تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية، ويتضمن استراتيجيات تعليمية مخصصة لتلبية احتياجات كل طفل (موسى، 2020).

تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت اضطرابات طيف التوحد وتناولت هذه الدراسات متغيرات متعددة وبرامج تدريبية مختلفة في بيئات مختلفة حيث استهدفت دراسة أجراها أحمد (2023) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي مصمم لتحسين المهارات الأكاديمية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي المصابين باضطراب طيف التوحد في مدينة أسيوط، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وشارك في الدراسة 30 طفلاً واستخدمت فيها عدة أدوات تقييمية تضمنت اختبارات تحصيلية، مقياس تشخيص اضطراب التوحد، مصفوفات رافن الملونة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي نفسه، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ملحوظة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات التحصيلية وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وتُعزى هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي والأنشطة التي قُدمت خلاله. وهدفت دراسة عبد الحميد (2023) الدراسة الحالية إلى التعرف على متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات الاجتماعية والأكاديمية، فحص الآراء الخبراء حول هذه المتطلبات وفق متغيرات مثل التخصص، الوظيفة، المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، شارك في الدراسة 84 خبيراً في مجالات تعليم الأطفال من ذوي التوحد وتكنولوجيا التعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الدراسة استبيان متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الخبراء، وكشفت النتائج عن توافق عام بين الخبراء على أهمية جميع المتطلبات الخاصة بالمعلمين، الأطفال، أولياء الأمور، والمتطلبات المادية والتقنية. وجدت الدراسة عدم وجود فروق كبيرة في

تقديرات الخبراء بناءً على التخصص والوظيفة، وظهرت فروق تتعلق بالمؤهل الدراسي، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، لم تظهر فروق كبيرة.

وأجرى الأشرم (2023) دراسة تهدف إلى استكشاف العوامل المؤثرة في استخدام الذكاء الاصطناعي بتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المتخصصين، مع مراعاة عوامل ديموغرافية مثل الجنس، مكان العمل، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي شملت عينة البحث 350 اختصاصيًا في مجال التربية الخاصة من القطاعين الحكومي والخاص في منطقة الرياض، استخدم الباحث استبانة مصممة خصيصًا بتوظيف الذكاء الاصطناعي في هذا المجال، وتوصلت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي تشمل التسهيلات المطلوبة لاستخدامه، الاتجاهات نحو استخدامه، الوعي بخصائصه وسماته، وإدراك أهميته وفوائده.

وأجرى محمد (2022) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج يعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتقليل السلوكيات النمطية في الأطفال ذوي التوحد، استخدم المنهج التجريبي مع تصميم المجموعة الواحدة والقياسات القبلية، البعدية والتتبعية، شارك في البحث الاستطلاعي 30 طفلاً، وفي الدراسة الأساسية 9 أطفال (5 ذكور و4 إناث) تتراوح أعمارهم بين 4 و7 سنوات من مؤسسة الوفاء لتنمية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ومركز النور للتخاطب، واستخدمت الدراسة عدة أدوات، بما في ذلك مقياس الاضطرابات السلوكية المصور لأطفال التوحد، وبرنامج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومقياس ستانفورد بينيه الخامس ومقياس تشخيص التوحد الطفولي ((CARS2)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية في تقليل السلوكيات النمطية، فرط الحركة، وسلوك إيذاء الذات لصالح القياس البعدي، ولم تظهر فروق دالة بين القياسات البعدية والتتبعية في تقليل هذه السلوكيات.

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن، وبهذا تكون قد اختلفت عن جميع الدراسات من حيث هدف الدراسة، حيث هدفت دراسة أحمد (2023) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مصمم لتحسين المهارات الأكاديمية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي المصابين باضطراب طيف التوحد في مدينة أسيوط، وهدفت دراسة عبد الحميد (2023) إلى التعرف على متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات الاجتماعية والأكاديمية، وهدفت دراسة الأشرم (2023) إلى استكشاف العوامل المؤثرة في استخدام الذكاء الاصطناعي بتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المتخصصين، وهدفت دراسة محمد (2022) إلى تقييم فعالية برنامج يعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتقليل السلوكيات النمطية في الأطفال ذوي التوحد، وهدفت دراسة موسى (2020) إلى تقديم برنامج تدريبي يعتمد على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر لتعزيز مهارات التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وبهذا تكون قد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، واختلفت مع دراسة (عبد الحميد، 2023؛ والأشرم، 2023) في اعتماد هذه الدراسات على المنهج الوصفي.

كما اعتمدت الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية وبذلك اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة، حيث استخدمت دراسة أحمد (2023) الاختبارات التحصيلية، واستخدمت دراسة كل من (عبد الحميد، 2023؛ والأشرم، 2023) الاستبانة.

ومن حيث العينة اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وبهذا تشابهت مع دراسة (احمد، 2023؛ محمد، 2022) واختلفت عن دراسة (عبد الحميد، 2023؛ والأشرم، 2023) والتي اعتمدت على المختصين في مجال اضطرابات طيف التوحد كعينة للدراسة.

وبهذا قد تمتاز الدراسة الحالية بكونها الدراسة الأولى على حد علم الباحثة في البيئة الأردنية التي تناولت دور برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ذوي التوحد.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

تم اعتماد المنهج شبه التجريبي لملائمته لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة

يتم اختيار عينة قصدية مكونة من (60) طفل من ذوي اضطرابات طيف التوحد، الملتحقين في المراكز التي تقدم خدمات لذوي اضطراب طيف التوحد، للعام 2024/2023، وتم توزيع أفراد العينة على مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل مجموعة (30) طفل من ذوي اضطرابات طيف التوحد.

أدوات الدراسة

للوصول لهدف الدراسة، تم تطوير الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس المهارات الاجتماعية

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس المهارات الاجتماعية وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة (شراذقة والجدوع، 2018؛ دانيال، 2018؛ هيل وآخرون (Hill et al., 2017)) كما وسيتم الاطلاع على المعايير العالمية في تشخيص اضطراب طيف التوحد من خلال الدليل التشخيصي في نسخته الخامسة، ومن ثم العمل على صياغة فقراتها بصورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكمين للمراجعة والتقييم للخروج بالقائمة بصورتها النهائية.

صدق مقياس المهارات الاجتماعية

صدق المحتوى

تم تقديم النموذج الأولي لمقياس المهارات الاجتماعية إلى مجموعة من الخبراء المختصين لتقييم مدى صحتها، وطلب منهم تقديم آرائهم وملاحظاتهم بخصوص مدى ملاءمة عناصر المقياس لأهدافها المنشودة، وتم مراجعة مدى توافق كل بند في المقياس مع المحور الذي يتبع له، بالإضافة إلى تقييم وضوح تعبيره اللغوي، ومن ثم تم تحليل الملاحظات والتوجيهات التي تم استخلاصها من هذا التقييم، وتم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة وفقاً لهذه النتائج.

صدق البناء

لتقييم صدق البناء، تم حساب معامل الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الإجمالية للمقياس، وهذا الإجراء يهدف إلى قياس مدى قوة العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، مما يعكس مدى انتماء وتمثيل كل فقرة للمقياس ككل، وتم تحديد قيمة حد أدنى لمعامل الارتباط يُعتبر مقبولاً؛ لضمان أن كل فقرة تندرج ضمن نطاق المقياس بشكل ملائم.

ثانياً: برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي

تم تطوير برنامج تدريبي يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وتكون البرنامج من جلسات

تدريبية محددة لكل طفل وتطبيق كل جلسة بمدة زمنية محددة لكل طفل على حدا وتم بناء البرنامج بالاعتماد على الخطوات الآتية:

-تقييم الاحتياجات: إجراء دراسة متأنية لمعرفة احتياجات الأطفال من ذوي التوحد في مجال المهارات الاجتماعية، وتحديد المهارات التي تحتاج إلى تطوير .

-تحديد فلسفة البرنامج: تم التركيز على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأدوات تعليمية مبتكرة لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي التوحد، مع التأكيد على فهم احتياجاتهم وتوفير تجارب تعلم متنوعة وملائمة.

-تحديد الهدف العام للبرنامج: هو تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي التوحد من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- وضع الأهداف الخاصة: تم تحديد أهداف البرنامج بشكل واضح ومحدد، مع تعيين معايير لقياس التقدم في تطوير المهارات الاجتماعية.

- تصميم المحتوى والأنشطة: تم اختيار وتطوير مواد تعليمية مبنية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتصميم أنشطة تفاعلية لتعزيز المهارات الاجتماعية.

- تكامل التكنولوجيا: اعتماد تطبيقات وأدوات ذكاء اصطناعي لدعم مهارات الاجتماعية، مع تدريب المعلمين والفرق المعنية على استخدام هذه التقنيات حيث تم الاعتماد على تطبيق (Brain Power: Autism Glass) والذي يعمل على توفير مساعدين افتراضيين ومرشدين للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

- تنفيذ البرنامج: تطبيق البرنامج التدريبي بشكل منظم وفعال، مع تقديم دعم فردي لمجموعات صغيرة، وتنظيم جلسات تدريبية بانتظام.

- تقييم ومراقبة التقدم: إجراء تقييمات دورية لتحديد تطور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ومتابعة التقدم والتكيف مع التحديات أو الاحتياجات الجديدة.

- تقييم النتائج: تحليل البيانات والنتائج لقياس فعالية البرنامج وتحديد مجالات النجاح والتحسين، وإعداد تقرير شامل يلخص النتائج والتوصيات للتطوير المستقبلي.

-مدة البرنامج: يهدف البرنامج لتحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عبر، وقد يتطلب البرنامج (20) جلسة تدريبية.

صدق البرنامج التدريبي

لضمان صدق البرنامج التدريبي، خضع البرنامج لمراجعة وتقييم من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال اضطراب طيف التوحد، والأخذ بعين الاعتبار توجيهاتهم ومقترحاتهم، وذلك بهدف تعديل وتحسين البرنامج لضمان ملاءمته وفعاليته.

متغيرات الدراسة

شمل الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريب ولها مستويان (برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي/ طريقة التدريب الاعتيادية).

المتغير التابع: المهارات الاجتماعية.

إجراءات البحث

-الاطلاع على الدراسات ذات الصلة باضطراب طيف التوحد والمهارات الاجتماعية.

-تحديد أفراد العينة وتوزيعهم على مجموعات الدراسة بشكل عشوائي.

-تم بناء أدوات الدراسة والتي تشمل البرنامج التدريبي المستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمهارات الاجتماعية.

-العمل على التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.

-تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على مجموعتي الدراسة بشكل قبلي.

-تنفيذ الدراسة وذلك بتدريب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتدريب المجموعة التجريبية بالاعتماد على البرنامج التدريبي المستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمدة عشرين جلسة تدريبية.

-تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على مجموعتي الدراسة بشكل بعدي.

-معالجة البيانات من خلال إدخال البيانات في الحاسوب وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS لاستخلاص النتائج.

-عرض ومناقشة النتائج ومقارنتها مع الدراسات السابقة وتقديم التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

تصميم الدراسة

اعتمد الدراسة التصميم الآتي:

المجموعة التجريبية O X O

المجموعة الضابطة O - O

وتفسر الرموز كالآتي:

O: مقياس المهارات الاجتماعية.

X: البرنامج التدريبي المستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

-: التدريب بالطريقة الاعتيادية.

المعالجة الإحصائية

تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية تُعزى للبرنامج التدريبي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الاجتماعية في

القياسين القبلي والبعدي تبعاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في

الجدول رقم (1):

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الاجتماعية ككل للقياسين القبلي

والبعدي تبعاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)

الطريقة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	30	3.08	366.	3.66	207.
الاعتيادية	30	3.10	471.	3.24	261.

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية على مقياس المهارات الاجتماعية ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ككل وفقاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات مقياس المهارات الاجتماعية ككل وفقاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) بعد تحديد أثر

القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع ف	قيمة	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	.011	1	.011	.199	.657	.003	
الطريقة	2.709	1	2.708	48.169	.000	.458	
الخطأ	3.205	57	.056				
الكلية	5.942	59					

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجات مقياس المهارات الاجتماعية وفقاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (48.169) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يعني وجود أثر للبرنامج.

كما يتضح من الجدول (2) أن حجم أثر البرنامج كان كبيراً؛ فقد فسرت قيمة مربع إيتا (2η) ما نسبته (45.8%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو مقياس المهارات الاجتماعية.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقاً للبرنامج، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)

الطريقة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.649	.043
الاعتيادية	3.224	.043

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن الفروق كانت لصالح الذين تعرضوا للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية وفقاً (للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدى لأبعاد لمقياس المهارات الاجتماعية

الأبعاد	الطريقة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل اللفظي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	30	2.96	.539	3.71	.497
	الاعتيادية	30	3.07	.704	3.22	.673
التواصل غير اللفظي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	30	3.19	.599	3.72	.392
	الاعتيادية	30	3.18	.584	3.31	.435
التفاعل الاجتماعي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	30	3.08	.557	3.61	.573
	الاعتيادية	30	3.10	.638	3.21	.516
التعاون والمشاركة	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	30	3.04	.731	3.58	.456
	الاعتيادية	30	3.13	.601	3.21	.513
تكوين الصداقات	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	30	3.07	.604	3.61	.453
	الاعتيادية	30	3.04	.692	3.17	.393

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدى لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ناتج عن اختلاف (البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر (البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
الطريقة	Hotelling's Trace	1.228	12.035	5.000	49.000	.000	.551

يتبين من الجدول (5) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (1.228) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر البرنامج، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً للطريقة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر البرنامج على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
التواصل اللفظي القبلي (المصاحب)	.225	1	.225	.800	.375	.015
التواصل غير اللفظي القبلي (المصاحب)	.004	1	.004	.021	.886	.000
التفاعل الاجتماعي القبلي (المصاحب)	.024	1	.024	.079	.780	.001
التعاون والمشاركة القبلي (المصاحب)	.019	1	.019	.080	.778	.002
تكوين الصداقات القبلي (المصاحب)	.319	1	.319	1.776	.188	.032
طريقة التدريس	3.472	1	3.472	12.342	.001	.189
التواصل غير اللفظي بعدي	2.502	1	2.502	13.904	.000	.208
التفاعل الاجتماعي بعدي	2.061	1	2.061	6.805	.012	.114
التعاون والمشاركة بعدي	2.069	1	2.069	8.931	.004	.144
تكوين الصداقات بعدي	2.634	1	2.634	14.669	.000	.217
الخطأ	14.910	53	.281			
التواصل غير اللفظي بعدي	9.539	53	.180			
التفاعل الاجتماعي بعدي	16.051	53	.303			
التعاون والمشاركة بعدي	12.280	53	.232			
تكوين الصداقات بعدي	9.515	53	.180			
الكل المصحح	23.973	59				
التواصل غير اللفظي بعدي	12.509	59				
التفاعل الاجتماعي بعدي	19.714	59				
التعاون والمشاركة بعدي	15.671	59				
تكوين الصداقات بعدي	13.349	59				

يظهر من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً لأثر (البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاعتيادية) في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً للطريقة، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

المتغير التابع	طريقة التدريس	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التواصل اللفظي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.711	.098
	الاعتيادية	3.222	.098
التواصل غير اللفظي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.721	.078
	الاعتيادية	3.306	.078
التفاعل الاجتماعي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.598	.101
	الاعتيادية	3.222	.101
التعاون والمشاركة	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.580	.089
	الاعتيادية	3.203	.089
تكوين الصداقات	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.600	.078
	الاعتيادية	3.174	.078

يتضح من الجدول (7) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية كانت لصالح أفراد الذين تعرضوا للبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية، علماً بأن حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (11.4%-21.7%).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب فوائد البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد، حيث يعد تطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي من أبرز فوائد هذا البرنامج التدريبي. تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل أكثر فعالية، وتعلم قراءة الإشارات الاجتماعية من الآخرين. يمكن للأطفال التفاعل مع البرمجيات التفاعلية التي تقدمها هذه التطبيقات، مما يساعدهم على ممارسة وتطوير مهارات التواصل في بيئة آمنة ومشجعة، كما يساهم البرنامج في تعزيز قدرة الأطفال على التفاعل مع أقرانهم وأفراد المجتمع. من خلال الأنشطة الموجهة بواسطة الذكاء الاصطناعي، يتعلم الأطفال كيفية بدء المحادثات، تبادل الأدوار في اللعب، والتفاعل بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة. هذه الأنشطة تُعزز من قدرتهم على بناء علاقات إيجابية ومستدامة مع الآخرين.

كما ويشمل البرنامج أنشطة تركز على تطوير المهارات الحياتية الأساسية مثل الانتظار، التحية، الشكر، وطلب المساعدة. تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقدم سيناريوهات تفاعلية تساعد الأطفال على ممارسة هذه المهارات في مواقف محاكية للواقع، مما يجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة التحديات اليومية ويزيد من استقلاليتهم، بالإضافة إلى التحسن المستمر في المهارات الاجتماعية والذي يعزز من ثقة الأطفال بأنفسهم، من خلال التفاعل الفعال مع التطبيقات الذكية، يكتسب الأطفال شعوراً بالإنجاز والنجاح، مما يزيد من شعورهم بالثقة والقدرة على التفاعل مع العالم من حولهم بثقة أكبر، وتساعد التدريبات الموجهة عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تقليل مشاعر القلق الاجتماعي لدى الأطفال. بتقديم بيئة تفاعلية آمنة، يمكن للأطفال ممارسة التفاعل الاجتماعي بدون خوف من الفشل أو النقد، مما يساعدهم على اكتساب الثقة تدريجياً والانخراط في المواقف الاجتماعية بشكل أكثر ارتياحاً، وتوفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي برامج تدريبية مخصصة تستجيب لاحتياجات كل طفل بشكل فردي، وهذه التطبيقات تتكيف مع مستوى تقدم الطفل وتقدم له تحديات مناسبة لمستواه، مما يضمن تحقيق أقصى استفادة من التدريب وتطوير المهارات بشكل فعال ومستدام، وتساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم دعم تعليمي إضافي للأطفال

الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد. يمكن للمدرسين وأولياء الأمور استخدام هذه التطبيقات لتوفير تمارين وأنشطة إضافية تعزز من تعلم الأطفال وتساعد على تطوير مهاراتهم بشكل مستمر. اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة وأجرى محمد (2022) والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الطلبة من ذوي التوحد اللفظية وغير اللفظية.

التوصيات

- بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
- بضرورة الاستفادة من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في الأردن.
- تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات تعليمية ومراكز علاجية متعددة لضمان استفادة أكبر عدد من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.
- توفير تدريب مكثف للمعلمين والمختصين في مجال التربية الخاصة على كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفعالية ضمن البرنامج التدريبي.
- يجب توفير دعم مستمر للأطفال وأسرهم بعد انتهاء البرنامج التدريبي.
- ينبغي دمج البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع المناهج الدراسية الحالية لضمان استمرارية التدريب وتطبيق المهارات المكتسبة في سياقات تعليمية متنوعة.
- تنفيذ تقييمات دورية لقياس فاعلية البرنامج التدريبي وتحديد مدى تقدم الأطفال في تحسين مهاراتهم الاجتماعية. يجب استخدام هذه التقييمات لتعديل البرنامج وتكييفه حسب احتياجات الأطفال الفردية.
- تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتكون أكثر تفاعلية وشمولية، مما يمكنها من تقديم تجارب تعليمية متكاملة ومتنوعة تغطي جوانب متعددة من المهارات الاجتماعية.
- إجراء المزيد من الدراسات البحثية لتقييم فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

المراجع

- احمد، راويه. (2023). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى تلاميذ اضطراب طيف التوحد المدمجين بالصف الرابع الابتدائي بمدينة أسيوط. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، 6* (3)، 50-88.
- الأشرم، رضا. (2023). العوامل المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كما يدركها الاختصاصيون. *مجلة البحث العلمي في التربية، 1* (24)، 30 - 69.
- إيكن، ياسين. (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التكامل الحسي في تحسين الجانب التواصل الاجتماعي لدى الطفل التوحد. *مجلة الفتح، 1* (1)، 1 - 65.
- الجدوع، عصام، المومني، محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نشاطات اللعب الفردية في تحسين مهارتي التقليد والاستجابة لدى عينة من أطفال اضطرابات طيف التوحد في الأردن. *العلوم التربوية، 3* (47)، 409-423.
- دانيال، غفاف. (2018). فاعلية برنامج قائم على المهارات الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية. *دراسات نفسية، 3* (28)، 311-381.
- شرادقة، أحمد، والجدوع، عصام. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد [أطروحة دكتوراه]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- عبد الحميد، ياسر. (2023). متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، المركز القومي للبحوث والتربية والتنمية، 5 (17)، 594-652.
- محمد، أسماء. (2022). برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم لخفض السلوك النمطي لدى الأطفال التوحدين، *مجلة التربية وثقافة الطفل، 3* (22)، 113-147.
- مكاري، ناهد. (2023). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة-اضطراب طيف التوحد-الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين، *مجلة البحث العلمي في التربية، 1* (24)، 70-149.
- موسى، عبد الرحمن. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر لتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4* (10)، 203-242.
- Fatta, L. M., Laugeson, E. A., Bianchi, D., Italian Peers® team support group, Laghi, F., & Scattoni, M. L. (2024). Program for the Education and Enrichment of

- Relational Skills (PEERS®) for Italy: A Randomized Controlled Trial of a Social Skills Intervention for Autistic Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52 (21), 1–19.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Cavus, N., Lawan, A. A., Ibrahim, Z., Dahiru, A., Tahir, S., Abdulrazak, U. I., & Hussaini, A. (2021). A systematic literature review on the application of machine–learning models in behavioral assessment of autism spectrum disorder. *Journal of Personalized Medicine*, 11 (4), 299.
- Hill, T. L., Gray, S. A., Baker, C. N., Boggs, K., Carey, E., Johnson, C., et al. (2017). A pilot study examining the effectiveness of the PEERS program on social skills and anxiety in adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29 (5), 797–808.
- Huange, S. (2018). Effects of Using Artificial Intelligence Teaching System for Environmental Education on Environmental Knowledge and Attitude. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (7), 3277–3284.
- Joyce, L., & Laurie, H. (2018). Artificial Intelligence (AI) and Education. Congressional Research Service. Retrieved from: <http://www.crs.gov/>
- Kengam, J. (2020). Artificial Intelligence in Education, *Educational Journal*, 5 (1), 265 – 281..
- Laugeson, E. A., Ellingsen, R., Sanderson, J., Tucci, L., & Bates, S. (2014). The ABC’s of teaching social skills to adolescents with autism spectrum disorder in the classroom: The UCLA PEERS® program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (16)44, 2244–2256.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra–Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392 (10146), 508–520.
- Miller, A., Vernon, T., Wu, V., & Russo, K. (2014). Social skill group interventions for adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1 (4), 254–265.
- Morris, P. O., & Hope, E. (2023). Parent–reported social–communication changes in children diagnosed with autism spectrum disorder during the COVID–19

pandemic in the UK. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69 (2), 211–225.

Tawankanjanachot, N., Truesdale, M., Orachon, P., & Kidd, L. (2024). Social skills interventions for Thai adolescents with autism spectrum disorder (ASD): a qualitative study of the perceptions and experiences of Thai adolescents, their caregivers and healthcare professionals. *International Journal of Mental Health Systems*, 18 (1), 17–35.

UNESCO IITE. (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning*. UNESCO IITE Policy Brief. Author: Steven Duggan. Editor: Svetlana Knyazeva.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرياضة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في دولة الكويت

الدكتورة إيمان فاضل العرادي

الملخص

تناولت الدراسة الحالية الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الرياضة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في دولة الكويت، تكونت العينة من (22) طالبا من ذوي صعوبات التعلم من الصفوف الثالث والرابع والخامس، وقد تم تطوير اختبار للذاكرة العاملة وإعداد برنامج تدريبي قائم على الرياضة العقلية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمؤجل، وقد خرجت الدراسة بتوصيات منها: توظيف البرنامج التدريبي الحالي القائم على الرياضة العقلية في تنمية جوانب نمائية لدى طلبة صعوبات التعلم منها الذاكرة العاملة.

الكلمات المفتاحية: الرياضة العقلية، الذاكرة العاملة، صعوبات التعلم.

The effectiveness of a training program based on Brain GYM in developing working memory among a sample of students with learning Disabilities in the State of Kuwait

Abstract

The current study examined the effectiveness of a training program based on Brain GYM in developing working memory among a sample of students with learning disabilities in the State of Kuwait. The sample consisted of (22) students with learning disabilities from the fourth, fifth, and sixth grades. A test for working memory was developed and prepared. A training program based on mental sports. The results indicated that there were differences between the scores of the control group and the scores of the experimental group on the post-scale in favor of the experimental group. The results also indicated that there were no differences between the scores of the experimental group between the post- and deferred measurements. The study came out with recommendations including Employing the program Current training based on Brain GYM in developing developmental aspects among students with learning disabilities, including working memory.

Keywords: Brain GYM, working memory, learning disabilities.

مقدمة الدراسة والخلفية النظرية:

مما لا شك فيه أن تطوير ومعالجة الأطفال عموماً عملية طويلة وتحتاج إلى تنمية جوانب متعددة لدى هؤلاء الأطفال العاديين، وعندما يعاني الطفل من صعوبة معينة كصعوبات التعلم فإن العلاج لا بد أن يستند لأسس علمية يمكن أن يكون لها دور في تحسين هؤلاء الأطفال ولا بد من فحص واختبار وتجريب دورها بشكل مناسب حتى يتم التحقق من نتائجها قبل تطبيقها على الأطفال ومساعدتهم.

ويعد الأطفال ذوو صعوبات التعلم Learning Disability هم أولئك الذين يمتلكون ذكاءً طبيعياً. ولكن لديهم صعوبة في القدرة على معالجة المعلومات وتختلف هذه الصعوبة من فرد إلى آخر فذوو صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة يعانون من اضطرابات جوهرية مثل القدرة على اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب وهي ليست ناتجة عن عدم توافر فرص للتعليم أو إعاقة عقلية أو مشكلة حسية، ولا تظهر هذه المشكلات في جميع المجالات الأكاديمية، ولكن في مجال محدد مثل القراءة والحساب ((Reynolds, 2014

وتعرف صعوبات التعلم النمائية أنها اضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الطفل، بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية، وتظهر الصعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة، وهي صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية، والمعرفية، ومنها: اضطراب الانتباه، واضطراب الذاكرة، واضطراب الإدراك، واضطراب التفكير، واضطراب اللغة الشفهية (مصطفى، 2001)

ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، فمنهم من يعاني من صعوبة في تذكر المعلومات المعتمدة على الذاكرة السمعية أو الذاكرة البصرية أو المعلومات المعتمدة على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً، ومثل هؤلاء الأطفال قد تكون لديهم مشكلات في تعلم القراءة، أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (محمد ومعروف، 2018)

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات الخاصة بالرسم العصبي الوظيفي عن وجود صعوبات في أداء الذاكرة العاملة اللفظية في الفص الجبهي الأمامي عند الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وهذا يرجع إلى القصور الواضح في الوعي الفونولوجي (Wolf et al., 2010).

ويشير (Swanson., Kehler, & Jerman, 2010) إلى أن الذاكرة العاملة ومشكلاتها هي الأكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر في مجموعة من الدلائل والمؤشرات التي تظهر على الطفل ذي الصعوبات ومن أهمها: الإخفاق في تعلم الموضوعات الأكاديمية، وصعوبات في الانتباه، والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية، كما يرتبط وجود عجز أو قصور في الذاكرة العاملة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي، وتعلم الرياضيات واكتساب المفاهيم والرموز الرياضية.

ويعتمد النمو المعرفي والأداء المعرفي بصورة أساسية على فاعلية وسلامة الوظائف والعمليات الإدراكية، لذا فإن الكشف عنها يعد أمراً هاماً وحيوياً لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وتشهد البحوث والاتجاهات التربوية المعاصرة اهتماماً كبيراً بجعل المتعلمين وعلى اختلاف مستوياتهم على درجة كبيرة من الكفاية في تعلم مهارات واستراتيجيات التعلم لتحسين أدائهم في تعلم واكتساب المهارات المختلفة الأكاديمية منها والاجتماعية واللغوية (الزيات، 2015)

وبما أن الإدراك هو عملية حركية فعالة حساسة للبيئة، وبمحاولة استنباط أصوله المعرفية وربطها بعلم النفس، فهو ليس سوى رد فعل تجاه عدد من المؤثرات الخارجية وخاصة إذا تعلق الأمر بعمليات الإدراك والمسائل النفسية المتفرقة أو العلم الاجتماعي بأنماطه المتباينة لاستنباط مواطن العجز اللغوي ومدى تأثيره على اكتساب اللغة بطريقة آلية، إلى إنتاج اللغة في الدماغ البشري، فهي صفة الإنسان وحده دون غيره من الكائنات الحية تمكنه من اكتساب المعرفة اللغوية (صادق، 2018).

وتتمو القدرات المعرفية وتتطور عبر مراحل الحياة كلها، كما أنها تتداخل مع جميع أنواع النمو الأخرى، والقدرات المعرفية تتضمن قدرات عديدة منها: القدرة الحركية والإدراك واللغة وحل المشكلات والتفكير والتعامل مع الآخرين والذاكرة، وتؤثر هذه القدرات على جميع مواقف الحياة المختلفة للطالبات المهنية أو الاجتماعية أو التعليمية، ومع نمو الطالبات معرفياً وعبر المراحل النمائية المتسلسلة فإن من أهم القدرات المعرفية الذاكرة (الشرقاوي، 2014)

كما تمثل الذاكرة العاملة (Working Memory) لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية، بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين في هذا المجال لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، وهي إحدى أبنية الذاكرة العاملة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة بالإنسان كما تمثل الذاكرة العاملة المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها (إسماعيل، 2018)

ويرى هولماس وكاثريكول (Holmes & Gathercole, 2014) بأن الذاكرة العاملة عبارة عن النظام المعرفي المسؤول عن صيانة المعلومات ومعالجتها خلال القيام بالأنشطة المعرفية المعقدة مثل القراءة والفهم والحساب، كما يشير لي وكوهلر وجيرمان (Lee, 2010) Kehler & Jerman إلى أن الذاكرة العاملة ومشكلاتها هي الأكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر في مجموعة من الدلائل والمؤشرات التي تظهر على الطفل ذوي الصعوبات ومن أهمها: الإخفاق في تعلم الموضوعات الأكاديمية، وصعوبات في الانتباه، والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية

وتمثل المكونات النشطة من الذاكرة العاملة المكونات الشعورية. ولهذه المكونات الشعورية وظائف تقوم بتنشيطها مجموعة من الشبكات المتخصصة اللاشعورية، والتي تهتم بتنظيم وظائف الشعور؛ وأطلق عليها الشبكات اللاشعورية المتخصصة. Unconscious Specialized Networks وعمل هذه الشبكات يدل على مستوى الأداء الوظيفي للذاكرة العاملة، وبالتالي يستدل من الوظائف المرتبطة بالذاكرة العاملة من التفاعل الحادث بين الشعور والمتمثل في وظائف الذاكرة العاملة، وبين اللاشعور والمتمثل في وظائف الشبكات اللاشعورية المتخصصة. (Baars & Franklin 2003)

ويرى بادلي ((Baddeley 1992) بأن الذاكرة العاملة مسئولة عن تخزين وتجهيز المعلومات بصورة متزامنة تعكس التباين في الأداء على المهام المعرفية المعقدة، وأنها نظام للاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها في أثناء أداء المهام المعرفية المختلفة مثل القراءة، والفهم، والتعلم، والاستدلال، وهي نظام يشمل ثلاثة مكونات هي: المنفذ المركزي Central executive ويعمل هذا المكون على تكامل المعلومات الواردة من كل من الفص الصوتي، ومسودة التجهيز البصري المكاني، والذاكرة طويلة المدى، كما أنه يتحكم في عمليات الانتباه والتخطيط وانتقاء الاستراتيجيات الملائمة، والمكون اللفظي Phonological loop وهو المسؤول عن عمليات معالجة المعلومات

اللفظية والمنتجة للحديث الباطني الذي يدور بداخل الفرد، وتخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين، والتي إذا لم يحدث لها تسميع فإنها تضمحل أو تتلاشي.

والمكون غير اللفظي البصري/المكاني Visuo-spatial Sketch pad ويرتبط بالتخيل البصري المكاني ويقوم بمعالجة وتخزين المعلومات البصرية والمكانية

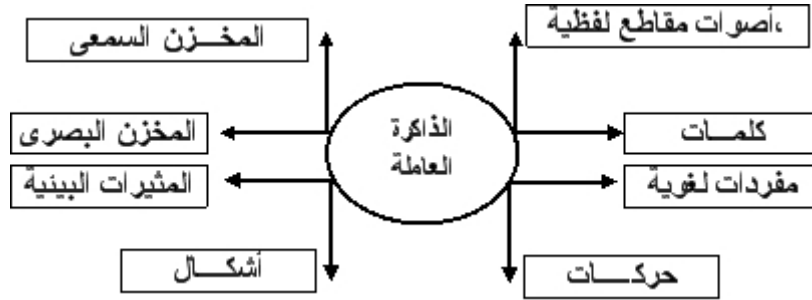
ويمكن تحديد وظائف الذاكرة العاملة في كونها توجه الانتباه الإرادي: حيث تقوم الذاكرة العاملة بتوجيه الانتباه الإرادي من خلال عمل المنفذ المركزي لاستقبال المعلومات اللازمة في الموقف الحالي، وتخزن المعلومات: حيث تقوم الذاكرة العاملة بتخزين أنواع مختلفة من المعلومات، وتجهز وتعالج المعلومات: حيث تقوم الذاكرة العاملة بجانب عملية التخزين بعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية من خلال التنشيط والاختيار الانتقائي للمعلومات اللازمة لإتمام المهمة المطلوب إنجازها. (Baddeley, 2003)

وهناك علاقة ما بين الذاكرة العاملة وعملية التعلم حيث تعمل الذاكرة العاملة على إجراء تعديلات تطراً على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة التي تعمل على تخزينها وإبقائها جاهزة للاستخدام (Claudia, 2009). وتعتمد الذاكرة العاملة في نشاطها وفعاليتها على مهارات عقلية معرفية كمهارات التعلم، ولا يمكن أن يستمر التعلم بدون تذكر ونسيان، وهي عمليات لا بد أن يمارسها الطالب باستمرار، كما أن الكثير من الطلبة يسيئون الحكم على أنفسهم من خلال فشلهم في عملية تذكرهم للمعلومات اللفظية والبصرية والمكانية والوقائع والأحداث الجارية في حياتهم، وكذلك ضعف كفاءتهم في استرجاعها، واستخدامها وتوظيفها في مواقف الحياة الواقعية، بالإضافة إلى تدني قدرتهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات. (Edwards, 2017) وتتوسط الذاكرة العاملة كنظام كل من نظامي الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، والتي يطلق عليها أسم الذاكرة السيمانتية، وتستطيع الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، ولكنها لا تمثل مخزناً دائماً للمعلومات (Peng et al., 2012).

وتمثل الذاكرة العاملة مكوناً من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز ومعالجة المعلومات وتؤثر حيويًا على الإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات واشتقاق وابتكار المعلومات الجديدة فهي تمثل نظاماً نشطاً من خلال التركيز المتزامن على كل من متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فإن الذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل ويحول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حيثما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف (إسماعيل، 2012).

وقد قدم شneider (1993) وصفاً لمجموعة من مكونات الذاكرة العاملة، ويرى أن هذه المكونات تعمل عملاً مشابهاً لعمل مكونات الحاسب الآلي، حيث تقوم بسلسلة من المعالجات على كافة البيانات اللفظية، وغير اللفظية للوصول إلى الناتج النهائي، أو تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى حيث أن هذه المخرجات يمكن تخزينها لفترات طويلة المدى، وهذه المكونات تشبه المخازن المتعددة، لكل منها وظيفة خاصة وفقاً لطبيعة المعلومة المقدمة، حيث يوجد المخزن البصري وهو خاص بالأشكال والرسومات، والمخزن السمعي وهو خاص بالمعلومات السمعية... وهكذا.

والشكل التالي يوضح مكونات الذاكرة العاملة عند شنيدر :



إن من المسببات الرئيسية التي لا يمكن تجاوز أثرها وينبغي البحث عن دورها عند محاولة وصف نظام التجهيز المعرفي لدى ذوى صعوبات التعلم هي الذاكرة العاملة حيث أن عمليات الضبط والتحكم التي تتضمنها الذاكرة العاملة مصدرا رئيسيا للفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، وأن العامل المحوري الذي يقف خلفها هو القدرة على ترميز الوحدات المعرفية بحيث يمكن تنظيمها واختصارها وتسجيلها في عدد أصغر من الوحدات المعرفية وتمثل الذاكرة العاملة وفعاليتها متغيرا مهما من المتغيرات المعرفية التي تقف خلف كفاءة وفعالية عملية التعلم (عبد الفتاح، 2005)

وفي المقابل ترتبط علوم التربية الرياضية مع بعضها لتطوير مستوى الأداء البدني والمهاري من خلال ما تقدمه هذه العلوم من تحليل وتفسير لكل الظواهر الحركية التي يمكن قياسها على أساس كيفية بناء البرنامج الحركي وفق التوافق العصبي العضلي والتحكم بعمل المجاميع العضلية خلال فترة التعلم. إن ارتباط الأداء الحركي بالجانب العقلي خلال عملية التعلم يلعب دور أساسي في فهم الواجب الحركي وتفسيره من خلال استقبال المعلومات وفهمها وتخزينها على شكل أنظمة توافقية، حيث ترتبط عمليات إدخال المعلومات وإخراجها بالذاكرة الحركية القصيرة والبعيدة، لذا فإن اضطراب واحد أو أكثر من العمليات العقلية أو النفسية الأساسية لدى الأطفال سيؤدي إلى صعوبة اكتسابهم مهارات اللغة والمعرفة بأساليب التدريب (صابر، 2018).

إن أنشطة رياضة الدماغ تهدف لتحسين الناحية الجسمية والعقلية كما أنها تستخدم أيضاً لتحفيز وتهئية الأطفال في المواقف التعليمية المختلفة، ولأن النشاط البدني والحركي يعززان وظائف المخ وينتج عنهما فوائد كثيرة للنمو المعرفي، كما أن النشاط البدني ليس مفيد فقط للصحة البدنية ولكن أيضاً مفيد للوظائف الإدراكية خاصة، ويمكن أيضاً تحسين الوظائف التنفيذية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق التعلم من خلال النشاط المركز والمتكرر والمستمر (Brown, 2012).

كما إن تمارين رياضة الدماغ تساعد الأطفال على خفض السلوكيات السلبية، وتعزيز الوعي بالذات كما تعمل كمحفز للأطفال وتخفيف التوتر والإحباط الناتج عن الضغوط الصفية، فيعتبر وسيلة لتعزيز وقت الطفل في المهمة، والتحكم الذاتي، حيث إن الدماغ البشري يحتاج إلى أكسجين وماء لدعم عملية التفكير في التعلم وهذا تقوم عليه تدريبات الدماغ (Hannaford, 2005).

إن رياضة الدماغ أربعة أنواع مختلفة حيث يشمل هذا التنوع تنشيط أكثر من جانب من الجسم، ويشمل بعضها التكامل بين كل جزء والجزء الآخر مثل: تمرينات حركة خط الوسط: Midline Movement ويركز هذا النوع من التدريبات على تنشيط كل من الجانبين الأيسر والأيمن مما يساعد على تنشيط جانبي الدماغ، وتمرينات الإطالة Lengthening Activities: وتساعد المخ على عمل روابط بين ما يعرفونه في الجزء الخلفي من الدماغ والقدرة على معالجة المعلومات في مقدمة الدماغ ومن أمثلة هذه التمرينات: the owl, arm activation, the foot flex. وتمرينات الطاقة: The Energy Exercises، وتمرينات المواقف المتعمقة Deeping Attitudes التي تعمل على زيادة وتنشيط الروابط العصبية بين أجزاء مختلفة من الدماغ والجسم، كما تعمل على تنشيط معالجة المعلومات (Official Brain Gym Website, 2009).

وتقوم رياضة الدماغ على ثلاث أسس نظرية هي: إعادة القولية العصبية: Neurological Re- patterning يعتمد هذا الجزء على العديد من النشاطات المرتكزة على ما يسمى بالحساسية للمجال Domain Delacato والتي ترى بان على الطفل أن يتقن مهارات الحركة خلال المراحل المختلفة لنموه. ولكن إذا لم يمر الطفل بأي مرحلة فإن التطور العصبي يبدأ عنده بالتراجع، والسيطرة الدماغية: Cerebral Dominance يقوم هذا الافتراض على أن تفاوت واضطراب السيطرة المخية هو السبب الرئيسي والمسئول عن نقص الانتباه وصعوبة القراءة، والتدريب الإدراكي الحركي: Perceptual- Motor Training يقوم هذا الافتراض على أن مشاكل التعلم تنتج عن عدم الانسجام والتأزر في عمل مهارات النظر والاستماع والحركة (التأزر البصري السمعي الحركي) وبالتالي فإن هناك بعض الاستراتيجيات التي تم وضعها لتعليم مهارات حركية مثل الزحف ورمي الكرة والمشي على الخط أو دعامة متوازنة وغيرها من الحركات (Brown, 2012))

مشكلة الدراسة :

يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات المتمثلة في عدم قدرتهم على توظيف ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة في المواقف الحالية، ويعود ذلك إلى ضعف قدرتهم على استدعاء واسترجاع المعلومات اللفظية والبصرية والمكانية، كما يعانون من صعوبة في استرجاع خبراتهم في صورة منظمة تكون متوافقة مع المواقف التي يواجهونها. وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة يعانون ضعفاً في كفاءة الذاكرة العاملة لديهم، مما يمكن أن ينعكس أثره على العديد من المهارات اللغوية، ومن ثم يعيق تعليمهم وتفاعلهم مع الآخرين، كما أن صعوبات التعلم من الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير منذ أواخر القرن الماضي من طرف المختصين في التربية الخاصة، بدورها أولت الجزائر أهمية للتكفل بالطلبة الذين يعانون تأخرًا مدرسيًا أو صعوبات في التعلم بفتح أقسام التعليم المكيف.

ويعتبر ضعف الذاكرة إحدى الخصائص المميزة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، فالغالبية العظمى منهن لديهن مشكلات واضحة في التذكر، وقد اعتبرت هذه المشكلات إحدى معيقات عملية التعلم بالنسبة لهن (Lerner, 2003) ومن المهم جدا دراسة مفهوم الأداء الحركي لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم الحركي يعطينا صورة واضحة حقيقية لمدى اختلال الترابط بين الأداء والإيعازات العصبية مما يؤدي إلى صعوبات ومشاكل في تعلم الحركات الرياضية والأنشطة المختلفة رغم أنها لا تبدو واضحة (صابر، 201).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تفسير طبيعة مشكلات الذاكرة وأسبابها في مجال صعوبات التعلم، إلا إلى إنهم متفقون على اعتبارها واحدة من المشكلات الأساسية المعيقة لعملية التعلم لدى هؤلاء الطالبات مما يستدعي دراسة هذه الظاهرة دراسة علمية ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها (Swanson., & Siegel, 2001) حيث يرى هبولم

وماكنزي (Hulme & Mackenzie, 1995) "أن القدرة علي أداء مهام الذاكرة العاملة تعد منبأ جيد الأداء الطلبة في المجالات الأكاديمية المختلفة، ويعتبران التعرف على طبيعة الذاكرة العاملة مدخلا رئيسيا لفهم صعوبات التعلم لدى الطلبة، حيث ترجع معظم هذه الصعوبات وبخاصة الأكاديمية منها إلى وجود قصور في مكونات الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الطلبة، حيث يظهرون عجزا كبيرا في الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة بأنواعها المختلفة سواء الخاصة بالأعداد، أو الحروف، أو الجمل، أو الصور المتشابهة بصريا أو لفظيا.

وقد تناولت العديد من الدراسات كدراسة مكنمارا وونغ (Mcnamara & Wong, 2003) أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان ضعيفاً في تذكر المعلومات الأكاديمية، والمعلومات التي تواجههم في حياتهم اليومية مقارنة بالطلبة العاديين، كما بينت أيضاً أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الأداء على مهام الذاكرة العاملة أكثر من القراءة؛ كما أشارت نتائج دراسة شاهين (2016) أن هناك فروق واضحة أغلبها للعاديين عند مقارنة بمقارنتهم بفئة العينة الطالبات ذوي صعوبات تعلم القراءة "الديسلكسيا"، الطالبات ذوي صعوبات تعلم الرياضيات "الديسكلوليا" والطالبات العاديات، كما أشارت نتائج دراسة (Passolunghi et al., 2016) عن معاناة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وحل المسائل اللفظية من قصور في مهام الذاكرة العاملة المكانية والتي تظهر في أدائهم على مهام الانتباه مقارنة بالعاديين، ومما يبرز مشكلة الدراسة أيضا ما توصلت له نتائج دراسة أبو نيان والدغمي (2016) التي وضحت وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، كما يؤكد ذلك نتائج دراسة السلمي والحواس (2017) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مهام الاستدعاء السمعي، كما توصلت نتائج دراسة أنشطاتي (2018) ضرورة تقديم استراتيجيات التذكر لتزويدهم بأداة تساعدهم على استرجاع المعلومات المعرفية، وزيادة قدرتهم في معالجة الكم الهائل من المعلومات في مرحلة المدرسة، وتحسين أدائهم الأكاديمي، ومساعدتهم على زيادة تحصيلهم، ويؤكد ذلك نتائج دراسة وسام ونوال (2022) حول الرياضة العقلية أن الرياضة العقلية تسهم في خفض اضطراب فرط النشاط الحركي المصاحب بتشتت الانتباه.

وبناء عليه فقد برزت الدراسة الحالية التي تؤكد على ضرورة البحث عن استراتيجية يمكن أن تعمل على مساعدة طلبة صعوبات التعلم في تنمية الذاكرة العاملة، وتم اختيار فحص الرياضة العقلية نظرا لكونها حديثة ولم يسبق أن أجري عليها دراسات لتنمية الذاكرة العاملة، كما برزت مشكلة الدراسة من كون الباحثة لاحظت من خلال تعاملها مع طلبة صعوبات التعلم أن الاهتمام بالجانب الحركي يمكن ان يسهم في تخفيض بعض المشكلات النمائية لدى طلبة صعوبات التعلم، وبناء عليه فتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة لدى طلبة صعوبات التعلم، ومعرفة أثره على المدى البعيد؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الذاكرة العاملة تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الذاكرة العاملة في القياسين البعدي والتتبعي تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين:

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها (الذاكرة العاملة) حيث تسعى لدراسة فعالية برنامج تدريبي علاجي مستند إلى الرياضة العقلية ودوره في تنمية الذاكرة العاملة، كما تبرز أهميتها من أهمية الفئة وهي من أكثر الفئات التي تعاني من مشكلات في المدرسة وهي فئة صعوبات التعلم، كما إنها تقدم توجيهات ومقترحات مبنية على أسس علمية تساهم في إثراء المكتبة العربية في مجال من مجالات التربية الخاصة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتبع من كونها توفر إمكانية التعرف على فعالية برنامج لتنمية الذاكرة العاملة المستند إلى الرياضة العقلية، وبيان الجوانب التي يمكن من خلالها المساهمة تنمية الذاكرة العاملة لدى طلبة صعوبات التعلم، ويمكن الاستفادة من المقياس المطور في حصر بعض صعوبات التعلم من الناحية النمائية، ويمكن أن يستفيد منها معلمي التربية الخاصة في مساعدة طلبة صعوبات التعلم، ويمكن أن يستفيد منها أولياء الأمور في الاستفادة من النشاطات المطورة بالرياضة العقلية لمساعدة أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لاستقصاء فعالية برنامج تدريبي علاجي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم والتحقق من فعالية البرنامج الحالي على المدى البعيد.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الذاكرة العاملة: (Working memory)

هي أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية وتسمى هذه الأنظمة "المكون اللفظي" إضافة إلى أنها تحتوي على أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات وتسمى المعالج المركزي (Cherry, 1998). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المطور في الدراسة الحالية

الرياضة العقلية (Brain GYM)

هي سلسلة منتظمة من الحركات البسيطة والسريعة والممتعة والمشباهة إلى حد بعيد للحركات التي يقوم بها الأطفال في أول ثلاث سنوات من حياتهم والتي تساعد على تهيئة المتعلم للوصول إلى إتقان مهارات التفكير والتنسيق المنظم، والتي تؤدي إلى تنشيط الدماغ وتحسين عملية إعادة الترتيب العصبي (Dennison & Dennison, 2010) ويتم التعرف عليها من خلال النشاطات المطورة في البرنامج المعد بالدراسة الحالية لمساعدة طلبة صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم (learning Disabilities)

يشير التعريف الفيدرالي الأمريكي حسب قانون تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم (Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004) والذي ينص على أن: مصطلح صعوبات التعلم المحددة هو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم واستمرار اللغة المحكية أو المكتوبة، حيث يمكن لهذا الاضطراب أن يظهر على شكل قدرة غير كاملة على الاستماع أو التذكر أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، وإصابة

الدماغ، وخلل وظيفي بسيط في الدماغ، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية النمائية (ليرنير وجونز، 2014)، ويتم التعرف عليهم إجرائياً بأنهم مجموعة من الطلبة المشخصين من قبل وزارة التعليم بدولة الكويت ويدرسون بالمدارس الحكومية، ولديهم صعوبات في الذاكرة العاملة حسب التشخيص على مقياس الذاكرة العاملة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي أبرز الدراسات التي تناولت متغيرات الدارسة الحالية:

بحث "تيرلي وإيتفيلد (Turley & Whitfield, 2003) تأثير التدريب الاستراتيجي على أداء مهام الذاكرة العاملة، واشتمل البحث علي ثلاث تجارب بحثية، وهدف إلى الكشف عن تأثير استخدام التدريب القائم على استراتيجيات: التسميع، والتخيل، والاستراتيجية السيمانتية علي أداء مهام الذاكرة العاملة، ففي التجربة الأولى كانت العينة (124) طالباً من طلاب الجامعة قسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي تدريب، ومجموعة تجريبية تلقت تدريباً على استراتيجية التسميع، وأظهرت النتائج تحسناً في أداء الذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما قام كلينجبيرغ (Klingberg, 2005) بتدريب الذاكرة العاملة باستخدام الحاسوب لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط، حيث تشكلت عينة الدراسة من (53) طفلاً، وقد التزم (24) مشاركاً بالمدة الزمنية، فأشارت النتائج إلى أن هناك أثراً دالاً للمعالجة والتدريب في كل من القياس البعدي، والمتابعة، وخلصت الدراسة كذلك إلى أن الذاكرة العاملة يمكن تحسينها بالتدريب لدى الأطفال، وأن هذا التدريب أدى إلى تحسين كفاءة الاستجابة والاستدلال، وأدى إلى انخفاض كبير في أعراض نقص الانتباه، وفرط النشاط سواء في مرحلة التدريب، أو بعد المتابعة.

وتناولت دراسة الصمادي وقطامي (2010) إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (50) طالباً وطالبة، من ذوي صعوبات تعلم ملتحقين في غرف المصادر وموزعين إلى مجموعتين: واحدة تجريبية والأخرى ضابطة وضمت كل مجموعة (13) طالباً و(12) طالبة. وتبين وجود فروق دالة إحصائية في العلامات المتحققة على مقياس الذاكرة الكلي وعلى جميع أبعاده بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، ولو تظهر فروق دالة إحصائية في الدرجات المتحققة على مقياس الذاكرة الكلي ولا على أبعاده تعزى لمتغير الجنس أو تفاعل الجنس مع المجموعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي بحث سوانسون وآخرين ((Swanson, et al, 2010 تمت تجربتين، في الأولى تم بحث تأثير المعرفة الاستراتيجية، وتحسن الظروف البيئية المحيطة على أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ووجدت علاقة موجبة بين المعرفة الاستراتيجية، وأداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وأن أداء الذاكرة العاملة يتحسن كلما تحسنت الظروف البيئية المحيطة بالأطفال ذوي صعوبات القراءة، على الرغم من أن أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة على مهام الذاكرة العاملة أقل من نظرائهم العاديين. وفي الثانية: تم بحث تأثير التدريب على اختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة على أداء الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات القراءة، وقد تحسن أداء الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات القراءة.

وسعت دراسة دننج وهولمز وجاثركول (Dunning, Holmes, & Gathercole, 2013) إلى التحقق من أن تدريبات الذاكرة العاملة تؤدي إلى تحسن الأداء للأطفال الذين يعانون من أداء منخفض للذاكرة العاملة، وتألفت العينة من (49) طفلاً من الذكور، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة التدريب التكيفي وعددها (15) طفلاً، ومجموعة التدريب غير التكيفي وعددها (19) طفلاً والمجموعة الضابطة بدون تدخل وعددها (15) طفلاً، خضعت المجموعات الثلاث إلى اختبار قبلي، تم تطبيق (8) اختبارات من بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال من إعداد (Alloway, 2007) لمهمة استدعاء الأرقام والكلمات، ومهمة العد، ومهمة استدعاء الأرقام بالعكس، ومهمة المدى المكاني، خضعت خلاله المجموعات التجريبية لبرنامج محوسب (CWMT) كوجمد (Cogmed) لتدريب الذاكرة العاملة، أظهرت النتائج تحسناً في أداء الأطفال ذوي الأداء المنخفض في الذاكرة العاملة.

كما أشارت دراسة (Pasolini & Costa, 2016) إلى التحقق ومقارنة آثار نوعين من التدريب على المهارات العددية المبكرة، وركز أحد أنواع التدريب على تحسين الذاكرة العاملة، وهو مقدمة عامة للمجال، بينما ركز الآخر على تعزيز الحساب المبكر، وهو مقدمة خاصة بالمجال، وتكونت عينة الدراسة من (48) طفلاً في سن الخامسة من العمر، وتم تنفيذ كلاً من برامج تدريب الذاكرة العاملة وبرامج التدريب على الحساب المبكر لمدة 5 أسابيع، حيث تم استخدام تقييمات قبلية وبعديّة من قبل شخصين من الباحثين بينما الباحث الثالث قام بإجراء برنامجي التدريب ثم مراقبة تطبيق برامج التدريب، ولقد توصلت الدراسة إلى أن التدخل الحسابي المبكر على وجه التحديد أدى إلى تحسين القدرات الحسابية المبكرة لدى أطفال ما قبل المدرسة، في حين أن تدخل الذاكرة العاملة لم يحسن فقط قدرات الذاكرة العاملة ولكن أيضاً القدرات الحسابية المبكرة.

بينما ذكر علي (2016) دراسة هدفت إلى فعالية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، حيث طبقت الدراسة على عينة 36 طفلاً، 18 ذكراً، 18 إناثاً، واستخدمت الباحثة بطارية المسح المبكر العسر القرائي (الديسلكسيا)، واختبار القدرة العقلية العاملة، ومقياس أداء الذاكرة العاملة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة (Gupta & Sharma, 2017) إلى التعرف على أداء الذاكرة العاملة في أنواع فرعية من صعوبات التعلم عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب، وقامت الدراسة بمراجعة عدة دراسات سابقة حول الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة تعمل بشكل مختلف في الأطفال الذين يعانون من صعوبة التعلم عن الأطفال ذوي التحصيل الطبيعي، وغالباً ما يفشل الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في التعليم؛ لأن ارتفاع الطلب على الذاكرة العاملة لمهمة التعلم غالباً ما يتجاوز سعة الذاكرة العاملة لديهم.

وتناولت دراسة الرفاعي (2018) بحث فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ما وراء الذاكرة وأثر ذلك على أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تم اختيار عينة مكونة من (22) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة أو الرياضيات، وتم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة، ومقياس الذاكرة العاملة، اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، وتوصلت النتائج إلى فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات مقياس ما وراء الذاكرة وأبعاده، ودرجات اختبار الذاكرة العاملة وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وتناولت دراسة داود وعطار (2019) إلى الوقوف على فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على عمليات ما وراء الذاكرة ودراسة أثره في زيادة نشاط الذاكرة العاملة لدى الطلبة المعسرّين قرائياً، ويطبق البرنامج على عينة من تلاميذ

السنة الخامسة ابتدائي ممن لديهم عسر في القراءة. ولهذا الغرض صممت الباحثة برنامج في ضوء الأطر النظرية لما وراء الذاكرة والدراسات السابقة في هذا الصدد، يعمل على جعل الطلبة واعين بطريقة عمل الذاكرة العاملة، وتعليمهم الاستراتيجيات الميتا معرفية، وتدريبهم على طرق اختيار الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود إثر للبرنامج العلاجي.

تناولت دراسة محمد ويوسف والنجار (2019) فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون، ومقياس المستوي (الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي) للأسرة المصرية، ومقياس الذاكرة العاملة، وبرنامج التكامل الحسي، وتم تطبيقهم على (10) أطفال من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الذاكرة العاملة لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس لأبعاد مقياس الذاكرة العاملة لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة العنزي والشيخ حمود (2019) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان، تكونت العينة من (10) طالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي في ولايتي بوشر والسيب، واستخدم في البحث الحالي اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة الملون، لغرض تشخيص طالبات صعوبات التعلم. كما استخدم بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال من إعداد ألوي (Alloway) تعريب وتقنين (عبد ربه سليمان) لغرض قياس فاعلية البرنامج التدريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي يعزي للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة، كما أنه لم توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمؤجل.

وقام مراد ورياض (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستخدم الرياضة الدماغية لخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تكونت العينة في صورتها الأولية من (70) طفلاً وطفلة وتم اختيار منهم (15) طفلاً وطفلة بالطريقة العلمية لكل المجموعات التجريبية، وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع المعلومات، مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم، وتم تطبيق في بعض المراكز مقياس الينوى وبطارية مقاييس فتحي الزيات لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وتطبيق اختبار ذكاء إستافورد بينيه الصورة الخامسة وجميع الطلاب من متوسطي الذكاء، كما طبق الباحثان مقياس اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (إعداد هاني فؤاد)، والبرنامج التدريبي السلوكي إعداد الباحثان، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (النشاط الزائد) والتجريبية الثالثة (المختلط) في القياسين القبلي والبعدي لنقص الانتباه لصالح القياس القبلي، كما أثبتت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعات.

وهدف دراسة موسى وعبد الغفار ومكاري (2020) إلى الكشف عن أثر استراتيجية الرياضة الدماغية في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت مجموعة الدراسة من (20) طالباً من ذوي صعوبات

الكتابة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven تقنين (دكتور عماد احمد حسن، 2014)، بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة (الزيات، 2008)، مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والذي أعده عبد العزيز الشخص وهيام فتحي (2013)، برنامج تدريبي (إعداد الباحثة)، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية والكتابة في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، على الوظائف الثلاثة التي تم التدريب عليها وهي المرونة، والتخطيط، والذاكرة العاملة. كما أكدت النتائج استمرار فاعلية البرنامج في تحسين الوظائف التنفيذية والكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى ما بعد فترة المتابعة.

وتناولت دراسة الدغيشم (2020) إلى التحقق من فاعلية وتأثير برنامج الرياضة الدماغية لتنمية اللغة والرياضيات في زيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي، والتوجه نحو الحياة، وتخفيض القلق الاجتماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وتألفت عينة البحث من عدد (46) طالبة تم اختيارهن عشوائياً من مدرستين من مدارس منطقة العاصمة التعليمية في الكويت، (23) منهن تم تدريبهن على حركات وتمارين برنامج الرياضة الدماغية في إحدى المدارس كمجموعة تجريبية، و(23) طالبة منهن لم يتم تدريبهن على البرنامج وتركن ليمارسن أنشطتهن المدرسية المعتادة وهن يمثلن المجموعة الضابطة في المدرسة الأخرى، واستخدمت مقياساً خاصة بالإنجاز الأكاديمي، والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة كاختبارات قبلية وبعدية، وكانت فروض البحث كما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقاييس الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والاتجاه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

كما تناولت دراسة رمانة (2020) تقصي فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على الألعاب التربوية في تنشيط وتنغيع كفاءة عمليتي الإدراك والتذكر لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، وقد تم تطبيق رائز ويكسلر WISC ورائز الشكل المعقد لراي، لتقدير مستويات الإدراك والتذكر لدى عينة البحث، بالإضافة إلى تطبيق مجموعة من الألعاب التربوية على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قوامها (17 طالبا)، تمثل عينة البحث التجريبية، فيما تركت المجموعة الثانية من ذات الطلبة وقوامها أيضاً (17 طالبا)، كعينة ضابطة للمقارنة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في القياس البعدي لكل من الإدراك والذاكرة لدى عینتي البحث لصالح المجموعة التجريبية، والتي ثمنت قيمة وفعالية الألعاب المقترحة في تنمية وتطوير عمليتي (الإدراك والذاكرة).

وتناولت دراسة الطيباني ويونس (2020) التحقق من فعالية رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تألفت العينة من (10 أطفال) تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت كلاهما من 5 أطفال، وقد تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي الذي يتضمن (40 مفردة) مقسمة إلى أربعة محاور هي مراقبة الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم السلوكي، تقويم الذات (إعداد الباحثان) بالإضافة إلى برنامج رياضة الدماغ المستخدم في البحث من إعداد الباحثان، كما تم تقييم أعراض صعوبات التعلم باستخدام مقياس مايكل بست للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات

أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على أبعاد التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه القياس البعدي.

وهدف دراسة عبد الله (2021) إلى تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي الصعوبات تعلم الرياضيات من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي، وتكونت عينة البحث من (20) طالبا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم البحث الأدوات التالية استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي، ومقياس المصفوفات المتتابعة الملون، ومقياس صعوبات تعلم الرياضيات، ومقياس الفرز العصبي السريع ومقياس الذاكرة العاملة، والبرنامج التدريبي لتحسين الذاكرة العاملة، وأوضحت نتائج البحث تحسن لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مما كان له أكبر الأثر في ارتفاع مستوى التحصيل في الرياضيات.

وقام جديدي (2021) بدراسة هدفت إلى إبراز دور الذاكرة العاملة الصوتية في اكتساب الطفل القراءة؛ ومن ثم دورها كمحدد لتشخيص صعوبات تعلم القراءة من خلال دراسة الفروق في الأداء على الذاكرة العاملة الصوتية بين ذوي صعوبات التعلم والقارئ العاديين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-11) سنة في المرحلة الابتدائية، وب تطبيق ثلاثة أدوات تمثلت في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من إعداد فتحي الزيات (2007)، واختبار القراءة، واختبار الذاكرة العاملة الصوتية من إعداد الباحثين على عينة تكونت من (59) طالبا؛ منهم (20) طالبا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و(39) طالبا من القارئ العاديين. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين القارئ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في الأداء على اختبار الذاكرة العاملة الصوتية لصالح القارئ العاديين.

وتناولت دراسة مسعود وخير وسيد (2022) تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (10) أطفال، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم كلا من مقياس الذاكرة السمعية (إعداد: الباحثة)، بجانب البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري (إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة السمعية لدى أفراد العينة لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى استمرارية فاعلية البرنامج من خلال التطبيق التتبعي حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة السمعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقام المولد (2022) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج للألعاب الحاسوبية في خفض اضطراب ضعف الانتباه وزيادة سعة الذاكرة لبعض الفئات من ذوي الإعاقة، حيث تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، و(10) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية و(10) من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة -القابلين للتعلم -بالصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيارهم من خلال تطبيق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات، الطبعة الخامسة (DSM-5) لضعف الانتباه، كما استخدم الباحث مقياس الانتباه وسعة الذاكرة الإلكترونية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وذلك في الأبعاد التي يشملها مقياس اضطراب الانتباه، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وذلك في الأبعاد التي يشملها

مقياس سعة الذاكرة، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في المقياس البعدي والتتبعي.

وتناولت دراسة عبد المجيد (2023) إلى تنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة) لدى أطفال الروضة ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وذلك من خلال برنامج قائم على الرياضة الدماغية، وقد تكونت عينة البحث من (20) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة عباس العقاد للغات تتراوح أعمارهم بين (5-7) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين المجموعة الأولى تجريبية وعددها (10) أطفال، والمجموعة الثانية ضابطة عددها (10) أطفال، بينما تمثلت أدوات البحث في اختبار ذكاء رسم الرجل لجودائف، واختبار النشاط الزائد وتشتت الانتباه نسخة المعلمين لكونر، ونسخة الآباء لزوكو وبنتلير، وكذلك مقياس العمليات المعرفية المصور (إعداد الباحثة)، وبرنامج قائم على الرياضة الدماغية لتنمية بعض العمليات المعرفية (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على الرياضة الدماغية في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرَت هذه الدراسة على طلبة صعوبات التعلم ويرغبون في الخضوع للبرنامج التدريبي الحالي.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة في الفصل الدراسي الأول للعام 2023.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس متخصصة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت.
- **محددات الدراسة:** تتحدد الدراسة باستجابات أفراد العينة على المقياس المطور وبالعينة المطبق عليها البرنامج التدريبي وخصائص تلك العينة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صعوبات التعلم بالصفوف الثالث والرابع والخامس.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من الطلبة المشخصين الذين لديهم صعوبات تعلم، وضعف في الذاكرة العاملة، وتم اختيارهم من مدرستين، حيث بلغ عدد الطلبة (22) طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغت (11) طالباً، ومجموعة ضابطة بلغت (11) طالباً، حيث طبق البرنامج على أعضاء المجموعة التجريبية فيما لم يتم تطبيق البرنامج على أعضاء المجموعة الضابطة.

التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة: تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان- ويتي *Mann-Whitney Test* للتحقق من تكافؤ المجموعتين في الذاكرة العاملة، ثم تمت المقارنة في كل من المتغيرات السابقة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتي. وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) دلالة الفروق بين متوسط الذاكرة العاملة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

ن = 22

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار مدى الجمل	تجريبية	11	12.59	138.50	48.50	114.50	-0.1	0.44
	ضابطة	11	10.41	114.50				
اختبار الأحرف والأرقام	تجريبية	11	11.05	121.50	55.50	121.50	-0.36	0.75
	ضابطة	11	11.95	131.50				
اختبار القراءة الصامتة	تجريبية	11	9.86	108.50	42.50	108.50	-1.21	0.24
	ضابطة	11	13.14	144.50				
الدرجة الكلية	تجريبية	11	11.00	121.00	55.00	121.00	-0.37	0.75
	ضابطة	11	12.00	132.00				

يتضح من جدول (1) أن قيم مان ويتني المحسوبة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير الدراسة بين متوسطى رتب مستوى الذاكرة العاملة بالدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وإلى تكافؤ أفراد المجموعتين.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار الذاكرة العاملة

هو اختبار طورته الباحثة بهدف التعرف على طبيعة الذاكرة العاملة لدى طلبة صعوبات التعلم، وقد تم الاستعانة ببعض الأدوات عند تطويره وهي: (الخطيب، 2012؛ وسعيد، 2006؛ السرسى ومحمد ومجلع، 2014)، ويتكون الاختبار من (30) سؤال يتم الإجابة عنه من قبل الفاحص، ويصحح إما نعم أم لا، ويتكون من الأجزاء التالية:

1- **اختبار مدى الجمل:** يتكون من عشر جمل يطلب من المفحوص أن يعيد الجمل التي تزيد حسب الطول بدءاً من كلمتين حتى تصل إلى ست جمل بواقع جملتين في كل مستوى.

2- **اختبار الأحرف والأرقام:** يتكون من عشر أحرف وأرقام متسلسلة بالصعوبة بدءاً من مقطعين من الحروف والأرقام حتى يتم الوصول إلى ست حروف وأرقام مبعثرة ويطلب من المفحوص إعدادتها.

3- **اختبار القراءة الصامتة:** يحتوي على (10) فقرات في خمس قطع تحتوي على بندين ويستكمل من خلاله الطالب جملة ناقصة سمعها.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق الاختبار

1- الصدق الظاهري

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على (8) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية، وقد حُدد لصلاحية الفقرة معيار اتفاق (6) من المحكمين عليها، وبناءً على رأي المحكمين، تم تثبيت الفقرات المناسبة والتغيير في صيغة (5) فقرات.

2- الصدق البناء الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من اختبار الذاكرة العاملة الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين الفقرة والدرجة الكلية بين (0.38-0.70) بين الفقرة والدرجة الكلية، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد بين (0.49-0.78).

ثانياً: ثبات الاختبار:

1- الثبات بطريقة الإعادة للاختبار

تم استخراج الثبات بطريقة الإعادة من خلال إعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني (15) يوماً، وبلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار للذاكرة العاملة كأداة (0.87) وللأبعاد الثلاثة على التوالي (0.79، 0.81، 0.86) وهي قيم مناسبة.

2- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا

تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، وأخضعت جميع الاختبارات للتحليل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي، وقد بلغت الدرجة الكلية (0.81) للاختبار، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد الثلاثة (0.77، 0.76، 0.80) على التوالي.

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على الرياضة العقلية:

تم إعداد البرنامج التدريبي المستند إلى الرياضة العقلية، مستنداً إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع وخاصة (جديدي، 2021؛ وداود وعطار، 2019؛ والدغيشم، 2020)؛ والرفاعي، 2018؛ ورمانة، 2020؛ والطيباني ويونس، 2020؛ وعبد المجيد، 2023)، وتكون البرنامج من ستة عشر جلسة تدريبية، مدة كل منها (60) دقيقة. وتم تحكيم البرنامج من قبل (5) أعضاء هيئة تدريس، وتشتمل الجلسات على ما يلي:

1-التدريب على شرب الماء Boire de l'eau

2-التدريب على التنفس الصحيح

3- التدريب على PACE بمعنى التفكير الإيجابي، والنشاط، والتفكير الصافي، والطاقة.

4- التدريب على الحركات المتقاطعة: *Les Mouvements Croises*

5- التدريب على الثمانية النائمة *Les Huit Couchés*

6-التدريب على الرسم بالقلم على المرآة *Le rayonnage en miroir*:

7-التدريب على تنشيط الذراع *L'Activation du bras*

8- التدريب على دحرجة الرقبة *Les Roulements du cou*

9- التدريب على طي الرجل *Les Flexions du pied*

10-التدريب على فتح الأذنين جيداً *Ouvrir grand ses Orelles*

11- التدريب على التثاؤب *Les Bâillements*

12-التدريب على النقاط الإيجابية Les Points positifs

13- التدريب على نقاط الفضاء Les points de l'espace

14-التدريب على نقاط التوازن Les d'équilibre

15- نقاط الدماغ Les Points du cerveau

16- نقاط الرسوخ Les points d'enracinement

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج القائم على الرياضة العقلية

المتغير التابع: الذاكرة العاملة

عرض النتائج والمناقشة

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الذاكرة العاملة تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين رتب متوسطات درجات المجموعة التجريبية ورتب متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الذاكرة العاملة على الدرجة الكلية والأبعاد، والجدول (2) يوضح نتائج هذا السؤال :

جدول 2 دلالة الفروق بين متوسط الذاكرة العاملة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

ن = 22

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اختبار مدى الجمل	تجريبية	11	16.00	176.00	11.00	77.00	3.27-	0.00	0.66
	ضابطة	11	7.00	77.00					
اختبار الأحرف والأرقام	تجريبية	11	16.95	186.50	0.55	66.50	3.95-	0.00	0.81
	ضابطة	11	6.05	66.50					
اختبار القراءة الصامتة	تجريبية	11	15.32	168.50	18.50	84.50	2.77-	0.01	0.50
	ضابطة	11	7.68	84.50					
الدرجة الكلية	تجريبية	11	16.09	177.00	10.00	76.00	3.33-	0.00	0.75
	ضابطة	11	6.91	76.00					

يتضح من جدول (2) أن قيم مان ويتني المحسوبة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في متغير الدراسة بين متوسطي رتب مستوى الذاكرة العاملة بالدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة مما يشير إلى أن أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي المرتبط بمهارات الرياضة الحركية قد ساعد البرنامج الحالي بما تضمنه من: نشاطات، وتفاعل بين الطلبة، وتدريبات مكثفة يومية، واجبات متنوعة لهم بالتعاون مع الأسرة، وبما تضمنه من اشراك الأسرة ببعض الجلسات، في تنمية الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الطلبة، وأصبحوا أكثر تركيزاً وأفضل في ذاكرتهم العاملة سواء

بمدى الجمل والأحرف والأرقام والقراءة الصامتة، مما يشير إلى أهمية اخضاع طلبة صعوبات التعلم لبرامج معنية بالرياضة العقلية لما لها من دور في تحسين وتنمية هؤلاء الطلبة وتطويرهم بشكل أفضل، وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي سعت لتنمية الذاكرة أو الذاكرة العاملة أو التي استخدمت برامج رياضية أو ألعاب تربية، أو حاسوبية، أو رياضة عقلية وهي كما يلي: تيرلي وايتفيلد (Turley & Whitfield, 2003) ودراسة ينجبيرغ (Klingberg, 2005)، ودراسة الصمادي وقطامي (2010)، ودراسة سوانسون وآخرين (Swanson, et al, 2010)، ودراسة دننج وهولمز وجاثر كول (Dunning, Holmes, & Gathercole, 2013)، ودراسة (Pasolini & Costa, 2016) ودراسة علي (2016)، ودراسة (Gupta & Sharma, 2017)، ودراسة الرفاعي (2018)، ودراسة داود وعطار (2019)، ودراسة محمد ويوسف والنجار (2019)، ودراسة العنزي والشيخ حمود (2019)، ودراسة مراد ورياض (2020)، ودراسة موسى وعبد الغفار ومكاري (2020)، ودراسة الدغيشم (2020)، ودراسة رمانة (2020)، ودراسة الطيباني ويونس (2020)، ودراسة عبد الله (2021)، ودراسة جديدي (2021)، ودراسة مسعود وخير وسيد (2022)، ودراسة المولد (2022)، ودراسة عبد المجيد (2023) وتعزو الباحثة النتيجة الحالية نظرا لكون البرنامج كان عملي تطبيقي في الجلسات الستة عشر، وطيلة الجلسات تم التركيز على جانب واحد كيف ينمو التركيز لدى هؤلاء الطلبة، وبالتالي انعكس التركيز في تحسين الذاكرة لديهم.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الذاكرة العاملة في القياسين البعدي والتتبعي تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟

تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة على أعضاء المجموعة التجريبية بعد مدة شهر من انتهاء البرنامج، وللإجابة عن السؤال المتعلق بذلك التطبيق، تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي في حالة العينات الصغيرة الحجم التي لا تتناسب مع افتراضات الاختبارات المعلمية، والجدول (3) يبين النتائج

جدول (3) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) لفحص الفروق في التطبيقين البعدي والتتبعي

لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار الذاكرة العاملة

المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
اختبار مدى الجمل	سلبية	4	6.75	27.00	-0.54	0.59
	موجبة	5	3.60	18.00		
	تساوي	2				
اختبار الأحرف والأرقام	سلبية	5	5.70	28.50	-1.49	0.14
	موجبة	3	2.50	7.50		
	تساوي	3				
اختبار القراءة الصامتة	سلبية	7	5.64	39.50	-0.59	0.56
	موجبة	4	6.63	26.50		
	تساوي	0				
الدرجة الكلية للذاكرة العاملة	سلبية	6	5.75	34.50	-0.72	0.47
	موجبة	4	5.13	20.50		
	تساوي	1				

تظهر النتائج الواردة في الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار الذاكرة العاملة، مما يشير إلى استمرار تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي بعد مرور شهر على تنفيذه، وقد أبدى أعضاء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي أثرا إيجابيا مستمرا مما يدل على أن البرنامج التدريبي الحالي كان عبارة عن مهارات مكتسبة استفاد منها أفراد المجموعة التجريبية واحتفظوا بها في الجلسات المختلفة وبعدها، وربما ساعد وجود الأسرة في بعض الجلسات على الاستمرار بتطبيق الجلسات التدريبية بالمنزل بعد انتهاء البرنامج مما دعم التركيز والذاكرة العاملة لدى هؤلاء الطلبة، وقدم لهم فرصة للاحتفاظ بما اكتسبوه من تحسن على المدى البعيد، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل كلينجبرغ (Klingberg, 2005)، ودراسة العنزي والشيخ حمود (2019)، ودراسة موسى وعبد الغفار ومكاري (2020)، ودراسة مسعود وخير وسيد (2022)، ودراسة المولد (2022)، والتي تؤكد أن البرامج التدريبية يمكن أن يكون لها دور في الاحتفاظ بالذاكرة العاملة على المدى البعيد، وتعزو الباحثة النتيجة الحالية نظرا لكون هؤلاء الطلبة تعرضوا لمهارات تدريبية ممتعة ومشوقة من ناحية، ويمكن استخدامها في المنزل من ناحية ثانية، وقد حضر بعض جلسات البرنامج الأسرة والتي استفادت من البرنامج الحالي وطبقته على ما يبدو في المنزل، مما يثبت بالخلاصة أهمية البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين الذاكرة العاملة لدى طلبة صعوبات التعلم.

التوصيات :

1. أن يقوم المعلمون الذين يدرسون طلبة صعوبات تعلم بالبحث عن استراتيجيات ممتعة وحركية تعمل على تنمية جوانب نمائية لدى الطلبة.
2. تقديم البرنامج التدريبي الحالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية في المدارس.
3. الاستفادة من الاختبار المطور في الدراسة الحالية لفحص الذاكرة العاملة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم
4. إشراك الأسرة في تنمية الذاكرة العاملة من خلال برامج قائمة على جوانب حركية كالرياضة العقلية.
5. إجراء دراسة أخرى تعنى بعمل برنامج تدريبي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم لتنمية جوانب نمائية أخرى كالتمثيل والإدراك.
6. إخضاع الطلبة في المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي الحالي للحصول على الفائدة المرجوة من تنمية الذاكرة العاملة لديهم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو نيان، إبراهيم والدغمي، عهود (2016). العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 4 (13)، 60-100.
- إسماعيل، مروة (2012). دراسة مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى ثلاث فئات من ذوي صعوبات التعلم. عاديين - متفوقين - موهوبين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 13 (1)، 237-246.
- إسماعيل، مروي (2018). أثر برنامج لتنمية الذاكرة العاملة كمدخل لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 19 (5)، 77-99.
- انشاطي، لينا (2018). دور استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، 10 (36)، 357-389.
- جديدي، عبد الغني (2021). الذاكرة العاملة الصوتية كمحدد لتشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 8 - 11 سنة: دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي الجزائر. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، 13 (4)، 449-462.
- داود، حكيمة وعطار، سعيدة (2019). فعالية برنامج علاجي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على الذاكرة العاملة لدى المعسريرين قرائيا. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، جامعة غرداية، 12 (2)، 148-171.
- الدغيشم، حصة (2020). أثر برنامج في الرياضة الدماغية في تحسين كفاءة الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في دولة الكويت. *مجلة كلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، 17، 1799-1881.
- الرفاعي، مالك (2018). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، 72 (4)، 242-286.
- رمانه، عيسى (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التربوية في تنشيط عمليتي الإدراك والذاكرة لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، جامعة وهران 2 محمد بن احمد، 9 (1)، 225-240.
- الزيات، فتحي. (2015). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السلمي، طارق والحواس، سعد (2017). القدرة التمييزية لمهام الذاكرة العاملة لتصنيف أنماط صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 17 (4)، 621-653.
- شاهين، سارة (2016). الذاكرة العاملة وبعض مستويات معالجة المعلومات لدى بعض فئات صعوبات التعلم. *المجلة العلمية لكلية الآداب*، جامعة أسيوط، عدد خاص، 221-240.
- الشرقاوي، أنور محمد. (2014). *التعلم نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- صابر، احمد (2018). أثر برنامج تعليمي بالسباحة الحرة في تخفيف صعوبات التأزر الحس حركي والتوازن الحركي العام لمرحلتي الطفولة المبكرة والمتأخرة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل، 11 (3)، 267-238.
- صادق، فاطمة (2018). فيسيولوجية نشاط الذاكرة العاملة والاضطرابات المعرفية لذوي صعوبات التعلم: مقارنة نيورولوجية. *مجلة تاريخ العلوم*، جامعة ريان عاشور الجلفة، 11، 231-224.
- الصمادي، حسين وقطامي، نايفة (2010). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 28، 76-48.
- الطيباني، علا ويونس، نشوة (2020). تأثير رياضة الدماغ على التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، جامعة بني سويف، 2 (4)، 86-1.
- عبد الله، نعيمة (2021). فاعلية استراتيجيات التعلم الذاتي لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 233، 68-15.
- عبد المجيد، فاطمة (2023). برنامج قائم على الرياضة الدماغية لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 198 (3)، 432-381.
- الخطيب، مونيكا (2012). أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة، والرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- سعيد، فهمي (2006). اختبارات الذاكرة العاملة. جامعة الحديدة، قسم علم النفس.
- السرسي، أسماء ومحمد، إبراهيم ومجلع، ميشيل (2014). الذاكرة العاملة باستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة وعلاقتها بعسر القراءة لدى عينة من التلاميذ 9-12 سنة، *مجلة دراسات الطفولة*، 17 (62)، 123-128.
- علي، مديحة (2016). فعالية برنامج تدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 3، 241-179.
- العنزي، العالية والشيخ حمود، محمد (2019). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات تعلم القراءة في محافظة مسقط. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الشارقة، 16 (1)، 354-381.
- فوقية عبد الفتاح. (2005) *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ليرنير، جانيت وجونز، بيفرلي (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة، خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (ترجمة سهى الحسن). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور 2012)
- محمد، عادل ومعروف، نفين (2018). أنماط الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 29 (116)، 140-113.

محمد، هبة ويوسف، سوزان والنجار، سميرة (2019). برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 25، 211-189.

مراد، هاني ورياض، سارة (2020). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مستخدم الرياضة الدماغية لخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، 185 (2)، 672-623.

مسعود، نهلة وخير، طه وسيد، رمضان (2022). برنامج قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الذاكرة السمعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة، جامعة بني سويف*، 4 (18)، 1038-995.

مصطفى، حسن (2001). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمرافقة: الأسباب - التشخيص - العلاج*. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

موسى، غادة وعبد الغفار، غادة ومكاري، ناهد (2020). فاعلية استخدام استراتيجية الرياضة الدماغية في تحسين الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف*، 2 (3)، 668-626.

المولد، حمزة (2022). فاعلية برنامج للألعاب الحاسوبية في خفض اضطراب ضعف الانتباه وزيادة سعة الذاكرة لبعض الفئات من الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس*، 52، 199-168.

وسام، علوان ونوال، عمارة (2022). فاعلية برنامج الرياضة العقلية *BRAIN GYM* في خفض اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه. دراسة عيادية لثلاث حالات في جمعية كافل اليتيم. جامعة ابن خلدون.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baars, B. & Franklin, G. (2003). How Conscious Experience and Working Memory Interact. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (4)166-172.

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 31, 556 - 559.

Brown, K. (2012). *Educate Your Brain*. Canada: Balance Point Publishing.

Dennison, P. & Dennison, G. (2010). *Brain Gym: Teacher's*. Ventura, CA Edu- Kinesthetics Inc.

Dunning, D., Holmes, J., & Gathercole, S. (2013). Does working memory training lead to generalized improvements in children with low working memory? A randomized controlled trial. *Memory Cognitive*, 16 (6). 915-925.

Edwards, J. (2017). Techniques to improve working memory in students with disabilities, Idah. *Learning Disabilities Association of Halton*, 23 (2), 117-132.

- Gupta, P., & Sharma, V. (2017). Working Memory and Learning Disabilities: A Review. *the international journal of Indian psychology*, 4 (4), 111–121.
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves; Why Learning is Not All in Your Head*. (2nd ed). Arlington, VA: Great Ocean Publishers, Inc.
- Holmes, J., & Gathercole, S. (2014). Taking working memory training from the laboratory into schools. *Educational Psychology*, 34 (4), 440–450.
- Hulme, C., & Mackenzie, S. (1995). Working memory and severe learning difficulties. *American Journal of Psychology*, 108 (3), 464–470.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, k., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—A randomized, controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44 (2). 177–186.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching Strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- McNamara J & Wong, B. (2003). Memory for everyday information in students with learning disabilities, *J Learn disabil*, 36 (5), 394–406.
- Official Brain Gym Web Site. (2009). Retrieved February, 16, 2011, from <http://braingym.org/>.
- Pasolini, M., & Costa, H. (2016). Working memory and early numeracy training in preschool children. *Child Neuropsychology*. 22 (1), 81–98.
- Passolunghi, M., & Mammarella, I. (2016). Selective Spatial Working Memory Impairment in a Group of Children with Mathematics Learning Disabilities and Poor Problem–Solving Skills, *Journal of Learning Disabilities*, 45 (4), 341–350.
- Peng, P., Congying, S., Beilei, L., & Sha, T. (2012). Phonological Storage and Executive Function Deficits in Children with Mathematics Difficulties, *Journal of Experimental Child Psychology*, 112 (4), 452–466 Aug
- Reynolds, C., Vannest., & Fletcher–Janzen, E. (2014). *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals.*, 1: E– O, (4th ed). Hoboken, NJ, US: Wiley Publishing.

Schneider, B. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Pergamum Press, Oxford. Pp. ix + 202. £39.75 Hardback. ISBN: 008037763

Swanson, H., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities, *J. Learn. Disabil*, 43, (1), 24–47.

Swanson. H., & Siegel, L. (2001). Elaborating on Working Memory and Learning Disabilities Are Ply to the Commentators. *Issue Education Learning Disabilities*, 7 (1).

Turley–Ames, K., & Whitfield, M. (2003). Strategy training and working memory task performance. *Journal of Memory and Language*, 49, 446–468.

Wolf, J., Kelempen, N., & Dahlen, K. (2010). Post attentive vision, *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, 26 (2) 693–716.

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الإدراك الحركي لدى أطفال ذوي احتياجات خاصة في دولة قطر

الدكتورة شذى عبد الحميد الرواشدة

الدكتور زيدون عبد الحميد الرواشدة

أستاذ مساعد - تربية خاصة - دراسات طفولة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الإدراك الحركي لدى أطفال ذوي احتياجات خاصة، وتكونت العينة من (4) طالبات في مدرسة الشمال الإعدادية والثانوية بدولة قطر وتتراوح نسبة ذكاؤهن بين (55-68) درجة على مقياس ستانفورد بينية للذكاء، وأعمارهم الزمنية من (12-15) سنة، تم اختيارهن بحيث كان لديهن جميعهن صعوبات تعلم، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة، واشتملت أدوات البحث على مقياس الإدراك الحركي، والبرنامج القائم على الرياضة العقلية، وبمعالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطالبات في كل من القياسين القبلي والبعدى على اختبار الإدراك الحركي لصالح القياس البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي، مما يؤكد فعالية البرنامج القائم على الرياضة العقلية في تنمية مهارات الإدراك الحركي لدى أفراد العينة

الكلمات المفتاحية: الرياضة العقلية، تنمية الإدراك الحركي

The effectiveness of a training program based on Brain GYM in developing motor awareness among children with special needs in the State of Qatar

Abstract

The current study aimed to verify the effectiveness of a training program based on Brain GYM in developing motor awareness among children with special needs. The sample consisted of (4) female students at Al Shamal Preparatory and Secondary School in the State of Qatar, and their IQ ranged between (55-68) on the Stanford Interpersonal Scale. For intelligence, and their chronological age was from (12-15) years, they were chosen so that they all had learning difficulties. The researcher used the quasi-experimental approach with one experimental group. The research tools included a measure of motor perception, and a program based on Brain GYM, and by processing the data statistically, the results resulted. There are statistically significant differences between the average ranks of the female students' scores in both the pre- and post-measurements on the motor perception test in favor of the post-measurement, and the absence of statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's scores in the post- and follow-up measurements, which confirms the effectiveness of the program based on Brain GYM. In developing motor perception skills among sample members

Keywords: Brain GYM, developing motor awareness

المقدمة:

إن الاهتمام بالطفولة ورعايتها من أهم مميزات التربية الحديثة وأحد المؤشرات التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، وقد اتجه العديد من علماء النفس والاجتماع لدراسة مرحلة الطفولة لما لها من تأثير كبير في تكوين شخصية الطفل وتنمية قدراته الإدراكية، وهذا ما جاءت به دراستنا التي هدفت إلى التعرف على الدور الذي تلعبه الألعاب الشبه رياضية في تطوير القدرات الإدراكية الحس-حركية لأطفال التربية التحضيرية (مقشوش وقال وأبو بكر الصديق، 2020). وحالات متلازمة داون من أكثر الحالات سهولة في التعرف على وجودها منذ الولادة وذلك لخصائصها الجسمية المميزة، إذ يعمل الكروموسوم 21 الزائد على وجود علامات بدنية مميزة. كما أن أطفال متلازمة داون يشبهون بعضهم البعض في المظهر للدرجة التي يصعب معها في بعض الأحيان ملاحظة الفروق بينهم. ومن هذه الخصائص ما يلي: يكون الوجه مستديراً عريضاً ومفلطحاً والعينان متباعدتان وفتحة الجفنين مائلة مثلها مثل الجنس المغولي وعادة ما توجد عتمة على عدسة العينين وكذلك تكثر حالات الملل، الأنف يتميز بأنه قصير ومبسط منخفض وتوجد في بعض الأوقات تشوهات في الأذنين، ويكون الفم غالباً مفتوحاً بشكل واسع على أسنان مغروسة بغير انتظام ويعرف اللسان بنوع خاص من حجمه الكبير وثنايته الشديدة البروز كما يميل المصاب إلى إخراجها في معظم الأحيان، ولليدين أيضاً شكل خاص، فهما قصيرتان وعريضتان وغالباً ما يكون الخنصر قصيراً جداً ومنكمشاً ومنتحياً نحو الداخل، ونجد أيضاً على اليدين إحدى العلامات الأساسية للمرض وهي الثنية الوسطى للكف، فراحة اليد السوية فيها ثنيتين أفقيتين أما المصاب بمتلازمة داون فراحة يده فيها ثنية واحدة فقط، والجلد مليء بالتجاعيد، جاف، يميل إلى الزرقاء، وتشوهات في أصابع القدمين، وقامة قصيرة مقارنة بالأطفال الذين يولدون عاديين، والشعر يبدو ناعماً مسترسلاً ولونه يرتبط بلون شعر الوالدين، وتكون الرقبة عريضة وقصيرة مع ارتخاء الجلد على جانبي الرقبة وفي مؤخرتها، ويمكن أن يثني المصاب إصبع الإبهام إلى الخلف بدرجة كبيرة جداً أكبر منها في الحالة الطبيعية وذلك نتيجة لضعف عضلات الإبهام، وعموماً تكون أكثر العضلات في الجسم ضعيفة (النجار وعامر وجودة، 2023).

هذا، وتمثل فئة متلازمة داون إحدى فئات "احتياجات التواصل المعقدة"، وتشير إلى الاضطراب الكروموسومي العصبي الوراثي الأكثر شيوعاً، حيث يصيب ما يقرب من (1) من كل (700) ولادة حية، يكون فيه لدى الطفل كروموسوم إضافي (رقم 21)، وتعمل هذه النسخة الإضافية من الكروموسوم على تغيير كيفية نمو الطفل ودماعه، مما يتسبب في حدوث إعاقة عقلية، وسمات جسدية مميزة، وعلى الرغم من أنهم يتصرفون ويبدون متشابهين، فإن لكل منهم قدرات مختلفة، ويتراوح معامل ذكائهم من البسيط إلى المتوسط، وتوضح آثار ذلك في صعوبات اللغة والذاكرة اللفظية، فيكونون أبطأ في التحدث من الأطفال الآخرين، ولديهم قدرات غير لفظية أقوى نسبياً (Centers for Disease Control and prevention, 2022).

كذلك

ويتم تشخيص طفل متلازمة داون مبكراً بعد الولادة بناءً على ملامح وجهية وسمات جسمية على الطفل، ومن أهم الملامح والسمات ما يلي: ارتخاء عام في عضلات الجسم والمفاصل وضعفها، وقد تتحسن حالة الطفل كلما كبر، ويكون وزن الطفل وطوله أقل من المعدل عند الولادة، والعينان صغيرتان مائلتان نحو الأعلى، مع وجود تشقق في الجفون، وصغر الأيدي وقصر الأصابع بالإضافة إلى وجود خطوط على شكل رقم (81) في راحة اليد اليمنى، و(18) في راحة اليد اليسرى [عكس الإنسان السليم]، والرقبة قصيرة، والشعر ناعم ومستقيم، ومعظم أطفال متلازمة داون قصار القامة، ممثلو الجسم، والرأس مستدير، صغير الحجم نسبياً، وجبهته عريضة، ويلاحظ تقلطح

مؤخرة الرأس، وتوجد مسافة كبيرة نسبياً بين إصبعي الرجل (الإبهام والسبابة)، وخشونة وتجعد في البشرة مع نعومة الشعر وخفته (بدر، 2011).

الأمر بالنسبة لولادة طفل من ذوي متلازمة داون يعاني الوالدين من مشاعر الغضب، ويعاني البعض من الحزن والإحباط بسبب سلوكيات الطفل العدائية، بالإضافة إلى أن جميع أفراد الأسرة سوف يعيدون النظر في خططهم الاقتصادية والاجتماعية لتعديلها بما يتناسب مع متطلبات طفلهم (Duranovic, 2017)

ويأتي متلازمة داون على أنواع وهي: متلازمة الكروموسوم 21 الثلاثي: هو النوع الشائع ويحدث بنسبة 95% من حالات متلازمة داون ويكون عدد الكروموسومات في الخلية الواحدة 47 بدلا من 46 والكروموسوم الزائد هو نسخة ثالثة من كروموسوم 21 وهذا الخلل يحدث قبل الحمل، ومتلازمة داون، المتعدد الخلايا ويسمى الموازيك أو الفسيفسائي: نوع نادر جدا يحدث بنسبة 1% من حالات متلازمة داون بعض الخلايا فيه 47 كروموسوم والبعض الآخر فيه 46 كروموسوم، ومتلازمة داون مع انتقال الكروموسومات يعرف الانتقالي أو (الترانسلوكيشن): نوع نادر يحدث بنسبة 4% من حالات متلازمة داون يحدث عند تخلق البويضة أو الحيوان المنوي حيث يكون هناك قطعة زائدة من الذراع الطويلة لكروموسوم 21 موجودة على أحد الكروموسومات في العادة فوق كروموسوم 13 أو 14 (آل سفران، 2019)

ولأن عملية الإدراك "عملية انتقائية فنحن لا نستجيب لكل المثيرات التي نتعرض لها بل نركز على عدد منها وهذا التركيز الإدراكي تبقي المثيرات في بؤرة الشعور وتقاوم المثيرات المشوشة" (الضمد، 2010) وتعد تنمية الطفولة ورعايتها العامل الأساسي في التنمية الشاملة لأن أطفال اليوم هم رجال الغد ويزداد الأمر أهمية بالنسبة للأطفال ويزداد الأمر أهمية بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقد اقترن تقدم البلدان بمستوى الخدمات المقدمة لهذه الشريحة. أن الحركة بالنسبة للطفل تعني أسلوب حياة، ونمو، واستكشاف. وغيرها والتي من خلالها يتعرف على البيئة، ويحدث نمو للإدراك بشكل عام، وكذلك نمو لقدراته المعرفية والإدراكية والحركية بشكل خاص. فالحركة هي الطريقة الأساسية في التعبير عن المشاعر والمفاهيم وعن الذات بشكل عام، فهي استجابة بدنية ملحوظة لمثير ما سواء أكان داخليا أم خارجيا، وأهم ما يميزها هو التنوع الواسع في أشكالها وأساليب أدائها، فالخبرة الحركية خبرة عرضية ومن الواجب على التربويين مساعدة الأطفال على أن يكتشفوا إمكانياتهم الحركية من خلال البيئة والمكان المناسب، خاصة وأن الأطفال بطئي التعلم لديهم صفات بدنية مشابهة للأطفال الأسوياء. من أهم نتائج هي: أن الحقيبة التعليمية المعدة من قبل الباحث قد نجحت في تطوير الإدراك الحس -حركي للأطفال بطئي التعلم (شهاب، 2020).

كما تعتبر المدركات الحس-حركية من بين الأسس التي تبنى عليها المهارة في الألعاب الجماعية حيث يؤكد سنجر "Singer 1980 أن الإدراك الحس الحركي يسهم بشكل عميق في تعلم وأداء المهارات الحركية، وقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية الإدراك الحس الحركي في تعلم العديد من الأنشطة (Singer 1980). Robert

ويرى عبد الفتاح وسليمان (1993) أن الإدراك الحس - حركي هو قدرة الطفل على الوعي بجسمه وأجزائه في الهواء والماء وعلى الأرض بحيث يمكنه الأداء الحركي المطلوب بدون الاعتماد التام على الحواس الخمسة ومن هنا يتضح أن الإدراك الحس - حركي يعتبر الحاسة السادسة لدى الطفل.

الإدراك الحركي: هو عملية يكتسب عن طريقها معرفة فورية بما يجري حولنا والقدرة على تفسير الأشياء والحوادث في ضوء أداء السلوك (الديري، 1999).

كما يعد تنظيم المعلومات الداخلة للفرد من خلال الحواس وتفاعل هذه المعلومات عن طريق أعصاب خاصة إلى مراكز عصبية معينة في المخ، ثم إعادة إخراجها في صورة سلوك حركي ظاهر (صابر، 2006)

ويعد الإدراك الحس حركي والتوعية الإرشادية إحدى هذه الجوانب المهمة في حياة الطفل إذ يعبر عن مدى العلاقة ما بين الجوانب الإدراكية والجوانب الحركية والجوانب النفسية، لذلك من الضروري العمل على تحسين هذه الجوانب عند الطفل لكي يتمكن من التفاعل مع البيئة المحيطة به عند أدائه لمختلف الأنشطة المطلوبة. وهناك أساليب كثيرة ومتنوعة يمكن من خلالها تطوير الإدراك الحس حركي عند الطفل، ومنها الألعاب الصغيرة التي تعد من أكثر الأساليب انتشاراً في عالم الطفولة وهي صفة مميزة للنشاط الحركي. فضلاً عن التوعية الإرشادية التي تعمل على تحسين اتجاهات الطفل المستقبلية، وتعمل على تنمية قدراته العقلية وإمكاناته في التحكم والسيطرة على المهارات والحركات التي يقوم بها خلال ممارسته تلك الألعاب (الروبي، 1995).

وقد أشار هورم تلما Horm, Thelma أن نمو الإدراكات الحس حركية يعتمد على النشاط الحركي إلى حد كبير، حيث إن الخبرات الحركية تساعد الطفل على التكيف وحل المشكلات في المستقبل (Mezaros, 1992)

وللإدراك الحس حركي أهمية خاصة بالنسبة لكل من سرعة التعلم الحركي واكتساب التوافق في الحركات المركبة، وأن ارتفاع دقة الإدراكات يزيد من مقدرة الفرد العادي والرياضي من التحكم والتوجيه الواعي لحركة الجسم ككل في الفراغ أو لوصلاته بالنسبة لبعضها البعض بالإضافة إلى أنه يسمح بإدراك الحركات السلبية والإيجابية، وكذلك فإن فاعلية التحكم في الحركة تنعدم في غياب معلومات عن هذه المتغيرات الأساسية وأن أعضاء وأجهزة الإدراك الحسي هي المصادر الذاتية لهذه المعلومات (علاء الدين وطولان ولطفي والصباغ، 192).

ويشير كلا من ميكلينج وإيفينبيرج (2000) Mechling & Effendberg إلى أن الإدراك الحس حركي إذا لم يتصاعد بوجه عام في الحركات سوف يكون الأداء الحركي غير صحيح مع صعوبة أداء الحركات والتي تصبح غير متسلسلة مع عدم المقدرة على تأديتها، كما تصبح هناك إعاقة عند اتصال الحركة ببعضها ببعض .

ويعتبر الإدراك الحس - حركي من أهم العمليات العقلية التي ترتبط بأنشطة الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ، والإدراك الحس - حركي ما هو إلا مظهر من مظاهر الإدراك الذي يمكن من خلاله اكتساب القدرة على إدراك محددات الجسم وأعضائه المختلفة ويتمثل مفهوم الإدراك في كونه الترجمة الحقيقية للمفاهيم الحسية التي يمكن من خلالها التعرف على البيئة المحيطة وذلك اعتماداً على الخبرات السابقة (عبد العزيز، 1999).

إن أنشطة رياضة الدماغ تهدف لتحسين الناحية الجسمية والعقلية كما أنها تستخدم أيضاً لتحفيز وتهئية الأطفال في المواقف التعليمية المختلفة، ولأن النشاط البدني والحركي يعززان وظائف المخ وينتج عنهما فوائد كثيرة للنمو المعرفي، كما أن النشاط البدني ليس مفيد فقط للصحة البدنية، ولكن أيضاً مفيد للوظائف الإدراكية خاصة، ويمكن أيضاً تحسين الوظائف التنفيذية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق التعلم من خلال النشاط المركز والمتكرر والمستمر (Brown, 2012))

كما إن تمارين رياضة الدماغ تساعد الأطفال على خفض السلوكيات السلبية، وتعزيز الوعي بالذات كما تعمل كمحفز للأطفال وتخفيف التوتر والإحباط الناتج عن الضغوط الصفية، فيعتبر وسيلة لتعزيز وقت الطفل في

المهمة، والتحكم الذاتي، حيث إن الدماغ البشري يحتاج إلى أكسجين وماء لدعم عملية التفكير في التعلم وهذا تقوم عليه تدريبات الدماغ ((Hannaford, 2005

كما إن رياضة الدماغ أربعة أنواع مختلفة حيث يشمل هذا التنوع تنشيط أكثر من جانب من الجسم، ويشمل بعضها التكامل بين كل جزء والجزء الآخر مثل: تمرينات حركة خط الوسط: Midline Movement ويركز هذا النوع من التدريبات على تنشيط كل من الجانبين الأيسر والأيمن مما يساعد على تنشيط جانبي الدماغ، وتمرينات الإطالة: Lengthening Activities وتساعد المخ على عمل روابط بين ما يعرفونه في الجزء الخلفي من الدماغ والقدرة على معالجة المعلومات في مقدمة الدماغ ومن أمثلة هذه التمرينات the owl, arm activation, the foot flex.، وتمرينات الطاقة: The Energy Exercises، وتمرينات المواقف المتعمقة Deeping Attitudes التي تعمل على زيادة وتنشيط الروابط العصبية بين أجزاء مختلفة من الدماغ والجسم، كما تعمل على تنشيط معالجة المعلومات ((Official Brain Gym Website, 2009).

وتقوم رياضة الدماغ على ثلاث أسس نظرية هي: إعادة القولية العصبية Neurological Re-patterning: يعتمد هذا الجزء على العديد من النشاطات المرتكزة على ما يسمى بالحساسية للمجال Domain Delacato والتي ترى بان على الطفل أن يتقن مهارات الحركة خلال المراحل المختلفة لنموه. ولكن إذا لم يمر الطفل بأي مرحلة فإن التطور العصبي يبدأ عنده بالتراجع، والسيطرة الدماغية: Cerebral Dominance يقوم هذا الافتراض على أن تفاوت واضطراب السيطرة المخية هو السبب الرئيسي والمسئول عن نقص الانتباه وصعوبة القراءة، والتدريب الإدراكي الحركي: Perceptual- Motor Training يقوم هذا الافتراض على أن مشاكل التعلم تنتج عن عدم الانسجام والتأزر في عمل مهارات النظر والاستماع والحركة (التأزر البصري السمعي الحركي) وبالتالي فإن هناك بعض الاستراتيجيات التي تم وضعها لتعليم مهارات حركية مثل الزحف ورمي الكرة والمشي على الخط أو دعامة متوازنة وغيرها من الحركات ((Brown, 2012

وبناء عليه فتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الإدراك الحركي لدى أطفال متلازمة داون، ومعرفة أثره على المدى البعيد؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدى على مقياس الإدراك الحركي تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟
السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحركي في القياسين البعدى والتتبعي تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟
أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين:

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها (الإدراك الحركي) حيث تسعى لدراسة فعالية برنامج تدريبي علاجي مستند إلى الرياضة العقلية ودوره في تنمية الإدراك الحركي، كما تبرز أهميتها من أهمية الفئة وهي من أكثر الفئات التي تعاني من مشكلات في الحياة وهي فئة أطفال الداون سندروم، كما إنها تقدم توجيهات ومقترحات مبنية على أسس علمية تساهم في إثراء المكتبة العربية في مجال من مجالات التربية الخاصة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

تتبع من كونها توفر إمكانية التعرف على فعالية برنامج لتنمية الإدراك الحركي المستند إلى الرياضة العقلية، وبيان الجوانب التي يمكن من خلالها المساهمة تنمية الإدراك الحركي لدى أطفال الداون سندروم، ويمكن الاستفادة من المقياس المطور في حصر بعض مشكلات أطفال الداون سندروم من الناحية النمائية، ويمكن أن يستفيد منها معلمي التربية الخاصة في مساعدة أطفال الداون سندروم، ويمكن أن يستفيد منها أولياء الأمور في الاستفادة من النشاطات المطورة بالرياضة العقلية لمساعدة أبنائهم من ذوي أطفال الداون سندروم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لاستقصاء فعالية برنامج تدريبي علاجي مستند إلى الرياضة العقلية في تنمية الإدراك الحركي لدى عينة من أطفال الداون سندروم والتحقق من فعالية البرنامج الحالي على المدى البعيد.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الرياضة العقلية (Brain GYM)

هي سلسلة منتظمة من الحركات البسيطة والسريعة والممتعة والمشبهة إلى حد بعيد للحركات التي يقوم بها الأطفال في أول ثلاث سنوات من حياتهم والتي تساعد على تهيئة المتعلم للوصول إلى إتقان مهارات التفكير والتنسيق المنظم، والتي تؤدي إلى تنشيط الدماغ وتحسين عملية إعادة الترتيب العصبي (Dennison & Dennison, 2010) ويتم التعرف عليها من خلال النشاطات المطورة في البرنامج المعد بالدراسة الحالية لمساعدة أطفال الداون سندروم.

الإدراك الحس حركي

هو إدراك العلاقة بين الفراغ وأجزاء الجسم أثناء حركة الجسم باستخدام مستقبلا للإحساس بالحركة وتوجد ضمن النظام الجهاز الحركي (شداد وأحمد، 2007). ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال استجابة ولي أمره على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

متلازمة داون:

عرفتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس (2021) American Psychological Association بأنها: "اضطراب كروموسومي، يتميز بوجود كروموسوم (21) إضافي، ويتجلى في وجه مسطح مستدير، وعينان تبدوان مائلتين، وحجم ووزن للدماغ أقل من المتوسط، وحركات عضلية تميل إلى أن تكون بطيئة وغير ملائمة وغير متسقة، ويكون اللسان سميكاً، والأصابع قصيرة وبدينة، بالإضافة إلى ضعف النمو في كثير من الحالات، كما تعد من أكثر الأسباب الفسيولوجية شيوعاً للإعاقة العقلية، حيث يعاني أفرادها من إعاقة عقلية بسيطة إلى شديدة ويعاني الأفراد المصابون بها من أمراض القلب، وقصور في الجهاز التنفسي أو تشوهات يتم تصحيحها غالباً في أثناء الطفولة عن طريق الجراحة، ومع ذلك يقل عمرهم الافتراضي مقارنة بالعاديين، وعادة ما يُظهرون بداية مبكرة لمرض الزهايمر، وتسمى أيضاً بالتثلث الصبغي 21". وهم أطفال موجودون بمراكز التربية الخاصة يرغب أولياء أمورهم في إخضاعهم للبرنامج التدريبي الحالي.

الشلل الدماغي: مرضى الشلل الدماغي هم الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات النمائية أو العصبية التي تصيب المخ في مراحل مبكرة من حياة الطفل وخاصة في فترة عدم اكتمال القشرة المخية (الدماغية) المسؤولة عن الحركة (سيد، 2011)

Learning Difficulties: صعوبات التعلم

تذكر (إمام، 2001) قد عرفا صعوبات التعلم بأنها "اضطرابات في عملية أو أكثر من عمليات التعلم المتضمنة أو اللازمة لفهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وهذا اللفظ يشمل المعوقات الإدراكية وإصابات المخ والعجز الوظيفي الخفيف للمخ، وعسر القراءة، والحس النمائي، ويستبعد منها الإعاقات السمعية والبصرية والتأخر العقلي والاضطرابات الانفعالية باعتبارها ظروفًا أولية".

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على أطفال الداون سندروم وبطيء التعلم وأطفال الشلل الدماغي ولديهم ضعف في الإدراك الحركي ويرغبون في الخضوع للبرنامج التدريبي الحالي.
 - الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج التدريبي على الأطفال في الفصل الدراسي الأول للعام 2023. وبداية الفصل الدراسي الثاني 2024
 - الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة الشمال الإعدادية والثانوية للبنات بدولة قطر.
 - محددات الدراسة: تتحدد الدراسة باستجابات أفراد العينة على المقياس المطور وبالعينة المطبق عليها البرنامج التدريبي وخصائص تلك العينة.
- #### الدراسات السابقة:

فيما يلي أبرز الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية:

تناولت دراسة الهواري (2016) تأثير برنامج تربية حركية مقترح لتطوير الإدراك الحركي لدى أطفال متلازمة داون. وتضمن البحث إطارًا مفاهيميًا أوضح مفهوم التربية الحركية، والقصص الحركية التمثيلية الغنائية، والقصص الحركية التقنية، والإدراك الحركي، ومتلازمة داون. واعتمد البحث لتحقيق هدفه على المنهج التجريبي. وجاءت أدواته متمثلة في مجموعة من الأجهزة حيث (جهاز رستاميتير، وساعة إيقاف، وشريط قياس، وكرات مختلفة الأحجام، وطباشير، ومقاعد سويدية، ومراتب إسفنجية، وجير، وصافرة، وشريط قماش عريض، وشاشة عرض، وأطواق، وجهاز كمبيوتر، وأكياس حبوب، ومجسمات، وكراسي، وأسطوانات مدمجة C.D) للقصص الحركية، والمقابلات الشخصية، وعدة اختبارات الإدراك الحركي حيث اختبار التمييز البصري، واختبار التمييز الحس-حركي، واختبار التمييز السمعي، والتأزر الحركي، وطبقت على عينة قوامها (30) طفل من الأطفال المصابين بمتلازمة داون بمؤسسة إشراقة لذوي الاحتياجات الخاصة، ويتراوح أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين. وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت القصة الحركية التمثيلية الغنائية. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدين للمجموعتين التجريبيتين في اختبارات الإدراك الحركي قيد البحث ولصالح المجموعة التجريبية الثانية. واختتم البحث بطرح عدة توصيات منها، إدراج برنامج التربية الحركية المقترح ضمن برامج مؤسسات رعاية الأطفال ذوي متلازمة داون لما لها تأثير إيجابي واضح

وقام مراد ورياض (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستخدم الرياضة الدماغية لخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تكونت العينة في صورتها الأولية من (70) طفلًا وطفلة وتم اختيار منهم (15) طفلًا وطفلة بالطريقة العلمية لكل المجموعات

التجريبية، وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع المعلومات، مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم، وتم تطبيق في بعض المراكز مقياس الينوى وبطارية مقاييس فتحي الزياد لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وتطبيق اختبار ذكاء إستانفورد بينيه الصورة الخامسة وجميع الطلاب من متوسطي الذكاء، كما طبق الباحثان مقياس اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (إعداد هاني فؤاد)، والبرنامج التدريبي السلوكي إعداد الباحثان، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نقص الانتباه) والتجريبية الثانية (النشاط الزائد) والتجريبية الثالثة (المختلط) في القياسين القبلي والبعدي لنقص الانتباه لصالح القياس القبلي، كما أثبتت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب المجموعات.

وهدف دراسة موسى وعبد الغفار ومكاري (2020) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات الرياضة الدماغية في تحسين الوظائف التنفيذية لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت مجموعة الدراسة من (20) طالباً من ذوي صعوبات الكتابة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven تقنين (دكتور عماد احمد حسن، 2014)، بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة (الزياد، 2008)، مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والذي أعده عبد العزيز الشخص وهيام فتحي (2013)، برنامج تدريبي (إعداد الباحثة)، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الوظائف التنفيذية والكتابة في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، على الوظائف الثلاثة التي تم التدريب عليها وهي المرونة، والتخطيط، والذاكرة العاملة. كما أكدت النتائج استمرار فاعلية البرنامج في تحسين الوظائف التنفيذية والكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى ما بعد فترة المتابعة.

وتناولت دراسة الدغيشم (2020) إلى التحقق من فاعلية وتأثير برنامج الرياضة الدماغية لتنمية اللغة والرياضيات في زيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي، والتوجه نحو الحياة، وتخفيض القلق الاجتماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وتألفت عينة البحث من عدد (46) طالبة تم اختيارهن عشوائياً من مدرستين من مدارس منطقة العاصمة التعليمية في الكويت، (23) منهن تم تدريبهن على حركات وتمارين برنامج الرياضة الدماغية في إحدى المدارس كمجموعة تجريبية، و(23) طالبة منهن لم يتم تدريبهن على البرنامج وتركن ليمارسن أنشطتهن المدرسية المعتادة وهن يمثلن المجموعة الضابطة في المدرسة الأخرى، واستخدمت مقاييساً خاصة بالإنجاز الأكاديمي، والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة كاختبارات قبلية وبعدية، وكانت فروض البحث كما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقاييس الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والاتجاه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

وتناولت دراسة قابيل وعبد الباسط وسالم (2020) إلى تنمية الإدراك الحركي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي، وذلك من خلال برنامج في التربية الحركية باستخدام الألعاب التمهيدية. ويحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر برنامج مقترح في التربية الحركية قائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية الإدراك الحركي لدى تلاميذ عينة البحث؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية: ما أثر برنامج مقترح في التربية الحركية قائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية مجال التوازن والقوام لدى تلاميذ عينة

البحث؟ ما أثر برنامج مقترح في التربية الحركية قائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية مجال صورة الجسم وتمييزه لدى تلاميذ عينة البحث؟ ما أثر برنامج مقترح في التربية الحركية قائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية مجال الموازنة واقتضت طبيعة هذا البحث ومتطلباته استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في التربية الحركية باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية الإدراك الحركي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واعتمد التصميم التجريبي على مجموعتين، إحداها تجريبية طبق عليها البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة طبق عليها البرنامج المعتاد بالمدرسة، واستخدام أسلوب القياس البعدي لمقياس الإدراك الحركي، في ضوء نتائج البحث والاستخلاصات التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات التالية: إدراج البرنامج المقترح في التربية الحركية القائم على التعلم النشط باستخدام الألعاب التمهيدية الذي تم استخدامه في هذا البحث ضمن مناهج التربية الرياضية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، الاهتمام بتحسين القدرات الإدراكية الحركية للتلاميذ في سن مبكر باعتبارها قاعدة لتعلم المهارات الحركية الأساسية لكافة الألعاب الرياضية.

وتناولت دراسة الطيباني ويونس (2020) التحقق من فعالية رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تألفت العينة من (10 أطفال) تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت كلاهما من 5 أطفال، وقد تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي الذي يتضمن (40 مفردة) مقسمة إلى أربعة محاور هي مراقبة الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم السلوكي، تقويم الذات (إعداد الباحثان) بالإضافة إلى برنامج رياضة الدماغ المستخدم في البحث من إعداد الباحثان، كما تم تقييم أعراض صعوبات التعلم باستخدام مقياس مايكل بست للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على أبعاد التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه القياس البعدي.

تناولت دراسة قرومي ورياض (2021) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي بالألعاب الموجهة في تنمية الإدراك الحسي حركي لدى أطفال الرياض (4-5) سنوات، حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث حيث استخدم مقياس دايتون كأداة لقياس الإدراك الحسي الحركي، تكونت عينة البحث من (40) طفلاً وطفلة بواقع (20) ذكراً و(20) أنثى، تم توزيعهم على مجموعتين وبواقع (20) طفلاً وطفلة لكل مجموعة منهم (10) ذكور و(10) إناث، وأجري التكافؤ بينهم في متغيرات العمر والطول والوزن، تم تطبيق برنامج على المجموعة التجريبية، واستغرق تنفيذ البرنامج (6) أسابيع وبواقع (3) وحدات تعليمية في الأسبوع الواحد وبزمن (30 دقيقة) وقد استنتج الباحثان ما يأتي: إن البرنامج التعليمي المعد من قبل الباحثان قد أثر إيجابياً في تنمية الإدراك الحس-حركي لدى أطفال الرياض بأعمار (4-5) سنوات.

تناولت دراسة محمد (2021) التعرف على تأثير برنامج حركي على الإدراك الحس حركي وصورة الجسم لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من (4-6) سنوات استخدمت الباحثة المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي لمجموعة تجريبية واحدة وذلك لملائمته لطبيعة البحث وتحقيقاً لأهدافه وفروضه تم اختيار مجتمع البحث من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بجمعية دار السلام بمدينة المنيا وعددهم (30) طفلاً للعام الدراسي 2020/2019م وقد حددت الباحثة فئة الدرجة الخامسة كهدف، لا يرى الضوء تمام وفئة الدرجة الرابعة: كهدف، حدة الأبصار أقل من 1-60 في العين الأفضل لتكون تلك الفئتين ممثلة لعينة البحث واشتملت عينة البحث على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بجمعية دار السلام بمدينة المنيا للمستوى السنّي (4-6) سنوات وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية وعددهم (23)

طفلا استخدمت الباحثة (15) طفلا كعينة أساسية هذا بالإضافة إلى (8) أطفال لإجراء المعاملات العلمية للبحث وكانت من اهم النتائج أنه أدى البرنامج المقترح باستخدام برنامج الحس حركية إلى تنمية مفهوم صورة الجسم لدى الطفل المعاق بصريا.

تناولت دراسة مهدي وبلال ومقصي (2021) للتعرف على واقع تطبيق أنشطة لتنمية الإدراك الحسي-حركي لطفل الروضة ومعوقات تطبيقها. مستخدمين استمارة استبيان الكتروني وزعت عبر الإنترنت على عينة قصدية قوامها 30 معلمة ببعض الروضات بمدينة سطيف، أظهرت النتائج أن هنالك نقص كبير في تطبيق أنشطة الإدراك الحسي-حركي، التكوين الذي تلقته المعلمات غير كاف لتطوير القدرات الإدراكية، افتقار برامج التربية الحس حركية على أنشطة تنمي قدرات الإدراك، نقص الوسائل وعدم توفر البنى التحتية.

تناولت دراسة طبوش وقادة (2021) إلى إعداد مجموعة من الألعاب الرياضية الترويحية لتنمية التفكير الابتكاري والإدراك الحس حركي لدى أطفال بعض المدارس الرياضية، استخدمنا عينة مقصودة تتكون من 30 طفل ذكور قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ب (15) طفل لكل مجموعة وبعد إجراء التجربة وتطبيق حصص الألعاب الرياضية الترويحية، وقد تم التوصل إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح الاختبارات البعدية في التفكير الابتكاري وكفاءة الإدراك الحس حركي عند مبتدئي بعض المدارس الرياضية، ومن التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة اهتمام جميع العاملين في مجال التربية والمدارس التربوية والتدريبية بالأطفال على جميع الأصعدة التربوية، وبالأخص الأطفال الذين يقدر على تنمية إبداعاتهم.

تناولت دراسة لقويني (2021) إلى التعرف على أثر برنامج حركي مقترح في تنمية الإدراك الحسي الحركي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، ولهذا الغرض استخدمنا المنهج التجريبي على عينة مكونة من (10) أطفال معاقين ذهنيا إعاقة متوسطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من حيث معامل الذكاء (40-55)، ولجمع البيانات استخدمنا أداة البحث المتمثلة في مقياس (دايتون) للإدراك الحسي الحركي، بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى في تنمية الإدراك الحسي الحركي لصالح القياس البعدى، على هذا الأساس أوصت الدراسة بضرورة تطبيق البرنامج الحركي المقترح في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا ببلدية الجلفة.

هدفت دراسة الشهاوي والسيد (2022) إلى التحقق من فعالية برنامج نفس حركي في تنمية مهارات الإدراك المكاني لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المعاقين ذهنيا، وتكونت العينة من (7) أطفال تتراوح نسبة ذكاؤهم بين (60-68) درجة على مقياس ستانفورد بينية للذكاء، وأعمارهم الزمنية من (5 - 9) سنوات، تم اختيارهم من فصل متعدد الإعاقة التابع لمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بني سويف، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة، ومنهج دراسة الحالة، واشتملت أدوات البحث على مقياس ستانفورد بينية للذكاء الصورة الخامسة المجال اللفظي (إعداد/ أبو النيل، طه، عبدالسميع، 2013)، ومقياس الفاينلاند للسلوك التكيفي (إعداد/ فرج، رمزي، 2005)، واختبار الإدراك المكاني، والبرنامج النفس حركي من إعداد الباحثين، وبمعالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المعاقين ذهنيا في كل من القياسين القبلي والبعدى على اختبار الإدراك المكاني لصالح القياس البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي، مما يؤكد فعالية البرنامج النفس حركي في تنمية مهارات الإدراك المكاني لدى أفراد العينة

هدفت دراسة رمضان (2022) إلى بناء وتصميم برنامج إدراك حس - حركي لتنمية ببعض الإدراكات الحس حركية على مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ الصم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي نظرا لملاءمته لطبيعة البحث باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتان التجريبية والضابطة واتباع المقياس القبلي والبعدي لكلا المجموعتين، وقد قام الباحث باختبار عينة البحث بالطريق العمدية العشوائية من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس بمدرسة الأمل للصم للعام الدراسي 2020م - 2021م حيث تم اختيار (20) تلميذا تم تقسيمهم إلى (10) تلاميذ للمجموعة التجريبية وعدد (10) تلاميذ للمجموعة الضابطة وقد تم اختيار (18) تلميذا لإجراء الدراسة الاستطلاعية وتم استبعاد (8) لعدم التزامهم بالبرنامج. وكانت أهم الاستخلاصات التي توصل إليها الباحث في ضوء أهداف البحث وفروضة وفي حدود عينة البحث وخصائصها وهي كالتالي: أن برنامج الإدراك الحس حركي أظهر تأثيرا إيجابيا على خفض مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. حيث توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في تحسن مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. عدم وجود فروق دالة إحصائية في تغيرات اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وذلك بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة البحث الضابطة. البرنامج التقليدي قد أظهر فروقا دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة الضابطة في متغيرات اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

هدفت دراسة حمودة (2023) إلى معرفة فاعلية برنامج تربية حركية مدعوم بالوسائط المتعددة على بعض القدرات الحركية والإدراك الحركي لطفل الروضة، وتم استخدام الباحث المنهج التجريبي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، تم اختيار العينة بالطريقة العمدية من أطفال مرحلة رياض الأطفال بمدرسة طيبة التجريبية المتميزة للغات بإدارة دمياط الجديدة التعليمية بمحافظه دمياط يحتوي البرنامج المقترح على ما يلي جزء تمهيدي ومدته (8) دقائق، وجزء رئيسي ومدته (30) دقيقة، والجزء الختامي ومدته (7) دقائق، وتحتوي هذه الأجزاء على (ألعاب صغيرة وتربوية بمصاحبة الموسيقى، الفيديو، أغاني حركية بمصاحبة الموسيقى، الفيديو، قصص حركية، أنشطة حركية حرة، ألعاب ترويحية، أغاني إيقاعية، نصائح وإرشادات، تمرينات النظام). وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قيد البحث تم إجراء القياسات البعيدة لعينة البحث ومعالجة البيانات إحصائياً ثم عرض ومناقشة النتائج، وكانت أهم النتائج، تفوقت المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها بالبرنامج المتبع على المجموعة الضابطة التي تم التدريس لها بالأسلوب (التقليدي) في مستوى القدرات الحركية والإدراك الحركي لطفل الروضة، والبرنامج (المتبع) له تأثير إيجابي في مستوى القدرات الحركية لطفل الروضة لدى المجموعة الضابطة، البرنامج التعليمي باستخدام البرنامج المقترح له تأثير إيجابي في مستوى القدرات الحركية الإدراك الحركي لطفل الروضة قيد البحث.

هدفت دراسة القاضي (2023) التعرف على تأثير تنمية بعض قدرات الإدراك (الحس - حركي) لضبط مرحلة الاقتراب في الوثب الطويل للمكفوفين، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية، واشتملت على 10 لاعبين من لاعبي منتخب جامعة الملك سعود فئة المكفوفين (إعاقة بصرية فئة B1 - B2 - B3)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين. وتم تطبيق برنامج تدريبي موحد للمجموعتين مع استخدام المجموعة التجريبية التدريبات المقترحة لتنمية قدرات الإدراك الحس - حركي، بينما تطبق البرنامج التقليدي على المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع متغيرات البحث البدنية وقدرات الإدراك (الحس - حركي) والبيوميكانيكية والمستوى الرقمي للوثب الطويل.

وتناولت دراسة عبد المجيد (2023) إلى تنمية بعض العمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة) لدى أطفال الروضة ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وذلك من خلال برنامج قائم على الرياضة الدماغية، وقد تكونت عينة البحث من (20) طفلاً وطفلة من أطفال روضة مدرسة عباس العقاد للغات تتراوح أعمارهم بين (5-7) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين المجموعة الأولى تجريبية وعددها (10) أطفال، والمجموعة الثانية ضابطة عددها (10) أطفال، بينما تمثلت أدوات البحث في اختبار ذكاء رسم الرجل لجودانف، واختبار النشاط الزائد وتشتت الانتباه نسخة المعلمين لكونر، ونسخة الآباء لزوكو وبنتلير، وكذلك مقياس العمليات المعرفية المصور (إعداد الباحثة)، وبرنامج قائم على الرياضة الدماغية لتنمية بعض العمليات المعرفية (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على الرياضة الدماغية في تنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس من الداون سندروم وبطيء التعلم وشلل دماغي وجميعهم لديهم صعوبات تعلم ويدرسون في مدرسة الشمال الإعدادية الثانوية للبنات في دولة قطر حيث إن المجتمع هو أربع طالبات تم اختبار البرنامج عليهن.

عينة الدراسة: تم اختيار المجتمع كله بطريقة مسحية وتم اعتبارهن مجموعة تجريبية تم تطبيق المقياس عليهن ثلاث مرات قبل التطبيق وبعده وعند المتابعة.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار الإدراك الحركي

لأغراض الدراسة الحالية تم استخدام اختبار الزيات (2009) للإدراك الحركي ويتكون الاختبار من (20) فقرة بقياس الإدراك الحركي، وتتراوح الدرجة بين (0-80) حيث إن الدرجة بين صفر إلى أقل من 20 تدل على أن الطالب عادي لا يعاني من مشاكل، والدرجة بين (21-40) تدل على أن الطالب لديه مشكلات خفيفة في الإدراك الحركي، والدرجة بين (41-60) تدل على أن الطالب لديه مشكلات متوسطة في الإدراك الحركي، والدرجة بين (61-80) تدل على أن الطالب لديه مشكلات شديدة في الإدراك الحركي. ويختار المعلم وهو المستجيب على فقرات المقياس درجة من خمس درجات وهي (دائماً ويعطى لها 4 علامات، وغالباً ويعطى لها 3 درجات وأحياناً ويعطى لها درجتين، ونادراً ويعطى لها درجة واحدة، ولا تنطبق ويعطى لها صفر).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق الاختبار

1- الصدق الظاهري

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على (8) محكما من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والقطرية ومن ذوي الخبرة، وقد حُدد لصلاحية الفقرة معيار اتفاق (6) من المحكمين عليها، وبناء على رأي المحكمين، تم تثبيت الفقرات المناسبة والتغيير في صيغة (3) فقرات.

2- الصدق البناء الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من اختبار الإدراك الحركي مع الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم (ولديهم شلل دماغي أو بطي تعلم أو داون سندروم) من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة من مدارس مختلفة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة إحصائيا، وقد تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين الفقرة والدرجة الكلية بين (0.41-0.75) بين الفقرة والدرجة الكلية.

ثانيا: ثبات الاختبار:

1- الثبات بطريقة الإعادة للاختبار

تم استخراج الثبات بطريقة الإعادة من خلال إعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم (ولديهم شلل دماغي أو بطي تعلم أو داون سندروم) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني (15) يوما، وبلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار للإدراك الحركي كأداة (0.83) وهي قيمة مناسبة.

2- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا

تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (30) طالبا من ذوي صعوبات التعلم (ولديهم شلل دماغي أو بطي تعلم أو داون سندروم)، وأخضعت جميع الاختبارات للتحليل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي، وقد بلغت الدرجة الكلية (0.84) للاختبار.

ثانيا: البرنامج التدريبي القائم على الرياضة العقلية:

تم إعداد البرنامج التدريبي المستند إلى الرياضة العقلية، مستنداً إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع وخاصة (الدغيشم، 2020 وعبد المجيد، 2023)، وتكون البرنامج من عشرين جلسة تدريبية، مدة كل منها (45) دقيقة. وتم تحكيم البرنامج من قبل (5) أعضاء هيئة تدريس، وتشتمل الجلسات على ما يلي:

1- تطوير العلاقة بين الطلاب

2- التدريب على شرب الماء Boire de l'eau

3- التدريب على التنفس الصحيح

4- التدريب على القفز بانتظام

5- التدريب على PACE بمعنى التفكير الإيجابي، والنشاط والتفكير الصافي والطاقة.

6- التدريب على الحركات المتقاطعة: Les Mouvements Croisés

7- التدريب على المشي المتقاطع

8- التدريب على الثمانية النائمة Les Huit Couchés

9- التدريب على الرسم بالقلم على المرآة Le rayonnage en miroir:

10- التدريب على تنشيط الذراع L'Activation du bras

11- التدريب أثناء إغماض العين

12- التدريب على درجة الرقبة Les Roulements du cou

13- التدريب على طي الرجل Les Flexions du pied

14-التدريب على فتح الأذنين جيدا Ouvrir grand ses Orelles

15- التدريب على التثاؤب Les Bâillements

16-التدريب على النقاط الإيجابية Les Points positifs

17- التدريب على نقاط الفضاء Les points de l'espace

18-التدريب على نقاط التوازن Les d'équilibre

19- نقاط الدماغ Les Points du cerveau

20- نقاط الرسوخ Les points d'enracinement

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج القائم على الرياضة العقلية

المتغير التابع: الإدراك الحركي

عرض النتائج والمناقشة:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإدراك الحركي تعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم تطبيق اختبار الإدراك الحركي على أعضاء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وللإجابة عن السؤال المتعلق بذلك التطبيق، تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في حالة العينات الصغيرة الحجم التي لا تتناسب مع افتراضات الاختبارات المعلمية، والجدول (1) يبين النتائج

جدول (1) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) لفحص الفروق في التطبيقين القبلي والبعدي

لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك الحركي

المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
اختبار الإدراك الحركي	سالية	4	2.50	10.00	2.260	0.03
	موجبة	0	0.00	0.00		
	تساوي	0				

تظهر النتائج الواردة في الجدول (1) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الإدراك الحركي، مما يشير إلى استمرار تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي، ويعزى التحسن للبرنامج المستند للرياضة العقلية، وقد أبدى أعضاء المجموعة التجريبية بعد خضوعهم للبرنامج العديد من التحسن في المهارات الحركية الإدراكية مما ساعدهم في تنمية الإدراك، وقد تأثرت الطالبات بشكل إيجابي، مما يظهر على دور البرنامج التدريبي الحالي كان عبارة عن مهارات مكتسبة استفادت منها الطالبات في المجموعة التجريبية وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهواري (2016) التي تناولت تأثير برنامج تربية حركية لتطوير الإدراك الحركي لدى أطفال متلازمة داون، وتتفق مع نتيجة دراسة مراد ورياض (2020) حول فاعلية

برنامج تدريبي مستخدم الرياضة العقلية لخفيض نقص الانتباه، وتتفق مع نتيجة دراسة موسى وعبد الغفار ومكاري (2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التنفيذية على مقياس الوظائف التنفيذية في القياسين القبلي والبعدي، وتتفق مع نتيجة دراسة الدغيشم (2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين المجموع التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وتتفق مع نتيجة دراسة قابيل وعبد الباسط وسالم (2020) التي توصلت إلى وجود فروق في تنمية الإدراك الحركي نتيجة البرنامج المقترح، وتتفق مع نتيجة دراسة الطيباني ويونس (2020) لوجود فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وتتفق مع نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قرومي ورياض (2021) التي توصلت إلى وجود فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي نتيجة البرنامج التعليمي بالألعاب الموجهة في تنمية الإدراك الحسي الحركي، وتتفق مع نتيجة دراسة محمد (2021) حول تأثير برنامج حركي على الإدراك الحس حركي، وتتفق مع نتيجة دراسة طبوش وقادة (2021) التي توصلت إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الاختبارات البعدي في كفاءة الإدراك الحس حركي، وتتفق مع نتيجة دراسة لقويني (2021) التي وجدت فروق في تنمية الإدراك الحسي الحركي لصالح القياس البعدي، وتتفق مع نتيجة دراسة الشهاوي والسيد (2022) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال في كل من القياسين القبلي والبعدي على اختبار الإدراك المكاني لصالح القياس البعدي، وتتفق مع نتيجة دراسة رمضان (2022) التي توصلت إلى وجود أثر للبرنامج في خفض مستوى اضطراب نقص الانتباه بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وتتفق مع نتيجة دراسة حمودة (2023) حول فاعلية برنامج تربية حركية مدعوم بالوسائط المتعددة على بعض القدرات الحركية والإدراك الحركي لطفل الروضة، وتتفق مع نتيجة دراسة القاضي (2023) حول تأثير تنمية بعض قدرات الإدراك لضبط مرحلة الاقتراب، وتتفق مع نتيجة دراسة عبد المجيد (2023) حول تنمية بعض العمليات المعرفية كالإدراك حول دور الرياضة الدماغية في تنمية بعض العملية المعرفية لدى أطفال الروضة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحركي في القياسين البعدي والتتبعي لعزى لبرنامج الرياضة العقلية؟

تم تطبيق اختبار الإدراك الحركي على أعضاء المجموعة التجريبية بعد مدة شهر من انتهاء البرنامج، وللإجابة عن السؤال المتعلق بذلك التطبيق، تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي في حالة العينات الصغيرة الحجم التي لا تتناسب مع افتراضات الاختبارات المعلمية، والجدول (2) يبين النتائج

جدول (2) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) لفحص الفروق في التطبيقين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبار الإدراك الحركي

المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
اختبار الإدراك الحركي	سالبة	0	0.00	0.00	-1.63	0.10
	موجبة	3	2.00	6.00		
	تساوي	1				

تظهر النتائج الواردة في الجدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار الإدراك الحركي، مما يشير إلى استمرار تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي بعد مرور شهر على تنفيذه، وقد أبدى أعضاء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي أثرا إيجابيا مستمرا مما يدل على أن البرنامج التدريبي الحالي كان عبارة عن مهارات مكتسبة استقادت منها طالبات المجموعة التجريبية واحتفظن بها في الجلسات المختلفة وبعدها، وتعزو الباحثة النتيجة الحالية نظرا لكون هؤلاء الطلبة تعرضوا لمهارات تدريبية ممتعة ومشوقة من ناحية جسمية وعقلية، ويمكن استخدامها في المنزل من ناحية ثانية، مما يثبت بالخلاصة أهمية البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين الإدراك الحركي لدى طلبة صعوبات التعلم. وتتفق مع نتيجة دراسة موسى وعبد الغفار ومكاري (2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التنفيذية على مقياس الوظائف التنفيذية في القياسين البعدي والتتبعي، وتتفق مع نتيجة دراسة الشهاوي والسيد (2022) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال في كل من القياسين القبلي والبعدي على اختبار الإدراك المكاني لصالح القياس البعدي والتتبعي،

التوصيات :

- أن تقوم المعلمات الذين يدرسون طلبة صعوبات تعلم (بطيء تعلم وشلل دماغي وداون سندروم) بالبحث عن استراتيجيات ممتعة وحركية تعمل على تنمية جوانب نمائية لدى الطلبة.
- تقديم البرنامج التدريبي الحالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية في المدارس.
- الاستفادة من الاختبار المطور في الدراسة الحالية لفحص الإدراك البصري لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
- إشراك الأسرة في تنمية الإدراك البصري من خلال برامج قائمة على جوانب حركية كالرياضة العقلية.
- إجراء دراسة أخرى تعنى بعمل برنامج تدريبي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم لتنمية جوانب نمائية أخرى كال تفكير والانتباه والذاكرة العاملة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- آل سفران، ضيدان (2019) متلازمة داون حقائق وإرشادات وحروف من القلب للأسر والمختصين وأفراد المجتمع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- إمام، كريمة (2001). مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- بدر، إسماعيل إبراهيم. (2011) علم وظائف الأعضاء لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- حمودة، إيمان (2023). فاعلية برنامج تربية حركية مدعوم بالوسائط المتعددة على بعض القدرات الحركية والإدراك الحركي لطفل الروضة. مجلة أسبوط العلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسبوط، 64 (1)، 334-362.
- الدغيشم، حصة (2020). أثر برنامج في الرياضة الدماغية في تحسين كفاءة الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في دولة الكويت. مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، 17، 1799-1881.
- الديري، علي (1999). طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- رمضان، أشرف (2022). تأثير برنامج إدراك حس-حركي لتنمية بعض الإدراكات الحس حركية على مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ الصم. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بنها، 28 (8)، 79-107.
- الروبي، أحمد عمر سليمان (1995). القدرات الإدراكية الحركية للطفل "النظرية والقياس"، مدينه نصر: دار الفكر العربي.
- الزيات، فتحي (2009). بطارية مقياس التقدير التشخيصي، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي. جامعة الخليج العربي
- سيد، عبد الرحمن (2011). الإعاقة البدنية، الرياض: دار الزهراء.
- شداد، محمد حامد وأحمد، عصام سيد (2007). الإدراك الحسي حركي وعلاقته بنتائج المباريات في رياضة الجودو، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية بالهرم، جامعة حلوان، العدد 50.
- شهاب، عبد الله (2020). تأثير حقبة تعليمية مقترحة لتنمية الإدراك الحسي الحركي للأطفال بطيئي التعلم. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، 3، 336-352.
- الشهاوي، محمود والسيد، زينب (2022). فعالية برنامج نفس حركي في تنمية مهارات الإدراك المكاني لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المعاقين ذهنياً. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 93، 533-582.

- صابر، فاطمة عوض (2006). التربية الحركية وتطبيقاتها، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.
- الضمد، عبد الستار جبار (2010). علم النفس في الرياضة، عمان، دار الخليج للنشر والطبع
- طبوش، توفيق وقادة، بلكبش (2021). فاعلية الألعاب الرياضية الترويحية في تنمية التفكير الابتكاري والإدراك الحس حركي لدى أطفال بعض المدارس الرياضية بعمر 6-7 سنوات. المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية، 1 (2)، 111-126.
- الطيباني، علا ويونس، نشوة (2020). تأثير رياضة الدماغ على التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، جامعة بني سويف، 2 (4)، 1-86.
- عبد العزيز، فادية أحمد (1999) تأثير برنامج مقترح لتعلم سباق 100 متر حواجز على تنمية الإدراك الحس - حركي ومعدل حدوث الإصابات والمستوى الرقمي والمهاري لدى طالبات كلية التربية الرياضية بجامعة الزقازيق، مجلة بحوث التربية الرياضية الشاملة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق.
- عبد الفتاح، أبو العلا وسليمان، أحمد عمر (1993). انتقاء الموهوبين في المجال الرياضي. القاهرة: عالم الكتاب، القاهرة.
- عبد المجيد، فاطمة (2023). برنامج قائم على الرياضة الدماغية لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 198 (3)، 381-432.
- علاء الدين، جمال وطولان، صديق ولطفي، محمد والصباغ، ناهد (1982). دراسة أثر ممارسة بعض الأنشطة الرياضية على الديناميكية العمرية لنمو الإحساس بالزمن والإحساس العضلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بحي وسط الإسكندرية " بحث منشور، مجلة المعهد العالي للصحة العامة، جامعة حلوان.
- قابيل، إبراهيم وعبد الباسط، نور وسالم، حسين (2020). تأثير برنامج مقترح في التربية الحركية باستخدام الألعاب التمهيدية في تنمية الإدراك الحركي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، 2، 254-27.
- القاضي، محمد (2023). تأثير تنمية بعض قدرات الإدراك "الحس-حركي" لضبط مرحلة الاقتراب في الوثب الطويل للمكفوفين. المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية، جامعة بورسعيد، 45، 324-356.
- قرومي، علي ورياض، دوار (2021). برنامج تعليمي باستخدام الألعاب الموجهة لتنمية الإدراك الحس-حركي لدى أطفال الرياض. المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة إبراهيم سلطان، 9 (2)، 58-81.
- لقويني، حساك (2021). أثر برنامج حركي مقترح في تنمية الإدراك الحسي الحركي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية، 18 (1)، 284-297.

محمد، الزهراء (2021). تأثير برنامج حركي على الإدراك الحس حركي وصورة الجسم لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من (4-6) سنوات. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، جامعة حلوان، 92 (1)، 39-58.

مراد، هاني ورياض، سارة (2020). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي مستخدم الرياضة الدماغية لخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 185 (2)، 672-623.

مقشوش، مفيدة وقдал، زين الدين وأبو بكر الصديق، طبوب (2020). دور الألعاب الشبه رياضية في تطوير الإدراك الحسي الحركي لأطفال التربية التحضيرية 5-6 سنوات. *مجلة المحترف*، جامعة زيان عاشور الجلفة، 6 (2)، 79-61.

مهدي، عز الدين وبلال، صغير ومركصي، آمنة (2021). واقع تطبيق أنشطة لتنمية الإدراك الحسي - حركي لطفل الروضة. *مجلة الإبداع الرياضي*، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 12 (1)، 522-504.

موسى، غادة وعبد الغفار، غادة ومكاري، ناهد (2020). فاعلية استخدام استراتيجية الرياضة الدماغية في تحسين الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، جامعة بني سويف، 2 (3)، 668-626.

النجار، هيام وعامر، رانا وجودة، مي (2023). فاعلية برنامج قائم على استخدام آلات الباند باستخدام الرسوم التفاعلية (الرسوم المتحركة) لرفع مستوى الإدراك الوظيفي لدي طفل داون سندروم (دراسة حاله). *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 27، 156-135.

الهوري، رانيا (2016). برنامج تربية حركية مقترح لتطوير الإدراك الحركي لدى أطفال متلازمة داون. *مجلة أسبوط علوم وفنون التربية الرياضية*، جامعة أسبوط، 42 (3)، 577-554.

ثانيا: المراجع الأجنبية

American Psychological Association (APA). (2021). **APA Dictionary of Psychology**. Retrieved from: <http://dictionary.apa.org/down syndrome>

Brown, K. (2012). **Educate Your Brain**. Canada: Balance Point Publishing.

Centers for Disease Control and prevention (CDC). (2022). **Data and Statistics on Down Syndrome, how many people are living with Down Syndrome in the united states?**. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/ncbddd/birthdefects/downsyndrome/data.html>

Dennison, P., & Dennison, G. (2010). **Brain Gym: Teacher's**. Ventura, CA Edu-Kinesthetics Inc.

- Duranovic, M (2017). A child with Down syndrome – Challenge for families, **kindergartens and schools**, 5, 32–41
- Hannaford, C. (2005). **Smart Moves; Why Learning is Not All in Your Head**. (2nd ed). Arlington, VA: Great Ocean Publishers, Inc.
- Mechling, A & Effenberg, C. (2000). Motor–Acoustic Transformation”, Institute of Sport–Science and Sport, University of Bonn, **Nachtigallenweg**, D, 53127, Bonn, Germany.
- Mezaros, L. (1992). Effect of A Sensory Motor Skills Curriculum on the Sensory Motor Skills Body Awareness and Readiness learn of Developmentally lagging, **Kinder Garde Students**, 40 (8).
- Official Brain Gym Web Site. (2009). **Retrieved February**, 16, 2011, from <http://braingym.org/>.
- Singer, N. (1980). **Motor learning and human performance**, 3 ed. New York, Macmillan publishing

صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية

د. نور المجالي

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (164) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية من الطلبة الدارسين في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة في الفصل الدراسي الأول لعام 2020/2021م.

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام لصعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية وفقاً لتقديرات عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديراتهم (3.84)، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد البرامج التدريبية الحديثة لذوي الإعاقة البصرية لمساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تواجههم في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات الاستخدام، تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، الطلبة المعاقين بصرياً.

Difficulties in using information technology applications for visually impaired students in Jordanian public universities

Nour Ahmed Jarwan Majali
Mu'tah University,

Abstract

The study aimed mainly to identify the difficulties in the use of information technology applications to the visually impaired students at Jordanian public universities, To achieve the aim of the study, the descriptive and analytical approach was adopted, and the study relied on a questionnaire tool to collect data from the study sample, which consisted of (164) male and female students with visual impairment among students at the University of Jordan, Yarmouk University and Mu'tah University, the results of the study showed that the general level of difficulties in using information technology applications for visually impaired students in Jordanian public universities according to the estimates of the study sample was high, as the general arithmetic mean of their estimates reached (3,840), and by the difference in the academic year variable for the students in the first and second year, and by the different college and in the interest of students in the scientific colleges.

Keywords: use difficulties, Information Technology Applications, visually impaired students.

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تؤثر الإعاقة البصرية بمختلف درجاتها على القدرات الدراسية للطلبة المصابين بها في الجامعات، وكذلك تحدد درجة الإعاقة البصرية مدى حاجة هؤلاء الطلبة إلى الاعتماد على الأدوات والوسائل التعليمية المساعدة للحصول على المعلومات ومتابعة دروسهم ومحاضراتهم الجامعية، إذ يتباين تأثير فقدان حاسة البصر عند الطلبة الدارسين في الجامعات، فبعض الطلبة يتقبلون الوضع ويتفاعلون مع الحياة الجامعية رغم الحرمان من حاسة البصر، بينما نجد آخرين منهم يفضلون الانعزال عن الأجواء الجامعية والاختلاط بالطلبة الآخرين ويتجنبون أي تفاعل مع الطلبة والمدرسين في الجامعة، فتؤثر الإعاقة البصرية على جوانب عديدة من شخصية الطالب المعاق بصرياً، وتعد عملية تحديد خصائص شخصية الطلبة المعاقين بصرياً وشدة الإعاقة البصرية لهم من العناصر المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند توفير الوسائل والأجهزة والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس الملائمة وغيرها التي تساعد على نموهم المعرفي والنفسي والاجتماعي في الجامعة.

ويحتاج الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات إلى العديد من الأجهزة والأدوات والتطبيقات والبرامج التكنولوجية المساندة التي تساعدهم على فهم المواد الدراسية ومتابعة محاضراتهم الجامعية وتنفيذ المتطلبات والواجبات الأخرى (غانم، 2018)، فقد أصبح استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية للطلبة في الجامعات من المتطلبات الأساسية في التعليم الجامعي في القرن الواحد والعشرين (منصور، 2015).

حظي المعاقون في الأردن من قبل السلطات الرسمية والأهلية برعاية شؤونهم المختلفة وتبلور ذلك في فلسفة اجتماعية عصرية تنتظر إلى الأشخاص المعاقين كفئة اجتماعية لها كامل الحق في فرص متكافئة أسوة بأفراد المجتمع الآخرين، وترجمت هذه الفلسفة من خلال قانون رعاية المعاقين رقم (12) الذي تم إقراره عام (1993) ليمثل محطة هامة في التزام المجتمع الأردني بتطوير فلسفته الاجتماعية تجاه الأشخاص المعاقين. وقد أشارت الإحصائيات العامة إلى أن نسبة الإعاقة المقدرة في الأردن يمكن أن تتراوح بين (3-5%) من مجموع السكان، في كافة فئات الإعاقة موزعين على الفئات العمرية المختلفة (العلون، 2009).

وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية.

مشكلة الدراسة

شهدت السنوات الأخيرة تزايداً واضحاً في إقبال الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية على الدراسة في الجامعات الأردنية، وقد تتطلب هذه الزيادة تأمين بيئة جامعية يتوافر فيها مناخ أكاديمي يستوعب الاحتياجات المختلفة لهؤلاء الطلبة، من حيث توفير البيئة الدراسية الملائمة لهم داخل الحرم الجامعي، وبعيدا عن الاحتياجات التقليدية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؛ فقد برزت في الآونة الأخيرة أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات لهم، لما توفره من وظائف وتسهيلات كبيرة لتعويض بعض جوانب الإعاقة لديهم في مجال القراءة والكتابة وتحقيق قدر كبير من الاستقلالية والثقة بالنفس لديهم خلال دراستهم الجامعية، بالإضافة لما توفره من فرص لاكتساب المهارات والخبرات المختلفة التي تسهم في تكيفهم مع متطلبات الدراسة الجامعية.

وقد أشارت العديد من الدراسات أن الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات يواجهون العديد من الصعوبات في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، مثل دراسة فيلاك (Villac, 2016)؛ دراسة (أبو دية، 2014)؛ ودراسة (الشمري، 2013)، وأكدت كذلك بعض الدراسات على أهمية استخدام الوسائل التكنولوجية للمعاقين بصرياً مثل دراسة (زيدان، 2016).

والجدير بالذكر أن فئة الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية من ذوي الإعاقة البصرية سواء الإعاقة البصرية الكلية أو الجزئية يواجهون الكثير من الصعوبات في دراستهم الجامعية، وفي تكيفهم واندماجهم في البيئة الجامعية، وخاصة في الجامعات الحكومية التي ما زالت تسعى لتوفير الوسائل التعليمية الأساسية للطلبة المعوقين بصرياً، والتي تمكن هذه الفئة من الطلبة القراءة والكتابة ومتابعة مختلف المتطلبات والأنشطة المرتبطة بدراسة المواد الدراسية، ومن خلال معرفة الباحثة وخبرتها ومعايشتها للطلبة المعاقين بصرياً بشكل جزئي، وبصفتها واحدة من الطالبات اللواتي درسن في الجامعات الأردنية الحكومية لمرحلتى البكالوريوس والماجستير، فإنه من الملاحظ أنه ما زال الكثير من الطلبة المعاقين بصرياً من الدارسين في الجامعات الحكومية الأردنية لا يستخدمون تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في دراستهم الجامعية بالرغم من توفرها وذلك لما يواجهون من صعوبات في استخدامها، هذا الواقع ولأهمية استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات من قبل الطلبة المعوقين بصرياً في دراستهم الجامعية؛ يجعل من الأهمية تحديد هذه الصعوبات والعوائق؛ لإيجاد الحلول والوسائل لزيادة استخدام الطلبة المعاقين لها واستخدامها بالشكل الأمثل.

وبناء عليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن سؤالها الرئيس:

ما صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الهدف التالي:

- التعرف على صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

يمكن تحديد الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1. تكمن أهمية الدراسة في موضوعها، حيث تعتبر الدراسة من الناحية النظرية إضافة علمية جديدة في مجالها، وأنها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة التي تجرى على المستوى المحلي، والتي سعت بشكل رئيس إلى التعرف على صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الدارسين في الجامعات الحكومية الأردنية.

2. يعد دراسة صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الدارسين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم مطلباً ضرورياً للأهمية الكبيرة لهذه التطبيقات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات؛ وخاصة مع تنامي أهمية التعليم الإلكتروني.

3. إن الكشف عن صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الدارسين في الجامعات هو أمر يستحق البحث والتوثيق؛ وذلك لوجود ندرة في الدراسات المحلية والعربية في حدود علم الباحثة لمثل هذا النوع من الدراسات والبحوث.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. يعد استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات من المتطلبات الأساسية للطلبة في الجامعات في عصر المعرفة، إذ إن معرفة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لاستخدام هذه التطبيقات يعزز من إمكانية إيجاد حلول لها؛ وبالتالي تفعيل أدوار أخرى لديهم في العملية التعليمية.
2. قد تسهم هذه الدراسة في تأكيد ضرورة استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات من قبل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات، مبيّنة أثرها الإيجابي في تنمية قدرات الطلبة وما توفره من وقت وجهد، حيث إن عدم الاهتمام بهذه الفئة من الطلبة دون اهتمام بالصعوبات التي تواجههم في الدراسة الجامعية قد يؤدي إلى زيادة المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.
3. تسهم هذه الدراسة في تزويد المسؤولين في الجامعات الرسمية بمعلومات حديثة حول الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والتي قد تسهم في تجاوز الصعوبات التي تواجههم في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات ولزيادة استخدامها من قبل الطلبة المعوقين بصرياً.
4. قد تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات جديدة حول الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين الدارسين في الجامعات ولا سيما الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مجالات أخرى لم تشملها الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

1. الحدود المكانية: الجامعات الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية.
2. الحدود البشرية: طلبة الجامعات الحكومية من ذوي الإعاقة البصرية الدارسين في (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة مؤتة) في المملكة الأردنية الهاشمية.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2020/2019
4. الحدود الموضوعية: اعتمدت الدراسة على أداة الاستبيان للحصول على البيانات المتعلقة بصعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في مجالات "استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعلم، واستخدام البرامج الحاسوبية، واستخدام المواقع الإلكترونية" التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الرسمية الأردنية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الصعوبات التعليمية: تعرف الصعوبات التعليمية بأنها: تلك الظروف والعوامل والمشكلات التي من شأنها أن تعيق الطلبة المتعلمين في المؤسسات التعليمية المختلفة والتي تؤثر سلباً على تعلم وأداء الطلبة (العدرة، 2016). أما **إجرائياً:** فتعرف بأنها العقبات أو المشكلات التي تواجه الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والتي تؤثر سلباً على تعلمهم وأدائهم في الجامعات الحكومية الأردنية، والتي يتم قياسها كمياً بالمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة والمعدة لهذا الغرض.

الإعاقة البصرية: حالة تحد من قدرة الأفراد على القيام بوظائفهم اليومية أو ممارسة العلاقة الاجتماعية والنشاطات الاقتصادية بشكل طبيعي بسبب الإصابة بمرض أو عاهة تؤثر على القدرة على البصر بشكل جزئي أو كلي وذلك ضمن الحدود التي تعد طبيعية (عبد الرحمن، 2019؛ الحديدي، 2016).

الطلبة المعاقين بصرياً: الطلبة الذين يعانون من حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث تحد من قدرتهم على استخدام حاسة البصر بفعالية وكفاية الأمر الذي يؤثر سلباً في أدائهم التعليمي وتشمل هذا الإعاقة ضعفاً وجزئاً في

الوظائف البصرية (السالمي، 2017). أما إجرائياً فتعرف بأنها الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية الدارسين بالجامعات الأردنية الحكومية للعام الدراسي (2020/2019).

تطبيقات تكنولوجيا المعلومات:

تعرف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات بأنها جميع التقنيات الإلكترونية والرقمية التي تستخدم في تخزين ومعالجة ونقل واستخلاص المعلومات وتوجيه الاستفادة منها من قبل المستخدمين بأسهل الطرق مع ضمان السرعة والدقة في نقل وتبادل المعلومات (العربي، 2016)، وتشمل التكنولوجيا استخدام المواد والأدوات والتقنيات لجعل الحياة أسهل أو أكثر متعة وأكثر إنتاجية (منصور، 2015).

أما إجرائياً فتعرف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات بأنها جميع التقنيات الإلكترونية والرقمية التي تستخدم من قبل الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الجامعات الحكومية للقراءة والكتابة وتحسين مستوى الأداء الدراسي لهم مثل البرامج الناطقة الحاسوبية وعلى أجهزة الهواتف الخلوية، وطابعات بريل وغيرها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

مفهوم الإعاقة البصرية:

تعرف الإعاقة بأنها حالة من عدم قدرة الفرد على تلبية الحاجات الأساسية الخاصة به بنفسه نتيجة العجز أو الإصابة المرضية (غانم، 2018)، ولفظ المعاق يطلق على الشخص الذي لا يستطيع تأمين ضروريات الحياة الفردية أو الاجتماعية، بسبب إعاقة جسمية أو عقلية أو نفسية، وسواء كان هذا الشخص ذكراً أم أنثى (الحديدي، 2016).

أسباب الإعاقة البصرية:

تتعدد أسباب الإعاقة البصرية وشدتها من فرد إلى آخر، على النحو الآتي:

أولاً: أسباب ما قبل الولادة: وتشمل هذه الأسباب العوامل الوراثية حيث تحمل جينات الأم أو الأب بعض الصفات الوراثية أو الاستعداد الوراثي لإصابة الأبناء بالإعاقة البصرية بدرجات مختلفة، كما أنها تشمل العوامل البيئية كتناول الأم الحامل لعقاقير وأدوية معينة أو معاناتها من سوء التغذية، أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية مثل الحصبة الألمانية كما أن تعرض الأم أثناء الحمل للأشعة السينية قد يسبب إصابة الجنين بإعاقة بصرية (العزة، 2015).

ثانياً: أسباب أثناء الولادة: وتشمل نقص الأكسجين أثناء الولادة، أو تعسر ولادة الأم أو الولادة المبكرة، وجميعها قد تسبب أمراضاً أو إعاقات للطفل من أهمها الإعاقة البصرية.

ثالثاً: أسباب ما بعد الولادة: وتشمل الإصابة بالأمراض المعدية أو غير المعدية، أو الإصابات الناتجة من الحوادث (عامر، 2008).

أنواع الإعاقة البصرية:

تنقسم الإعاقة البصرية إلى نوعين، حسب شدة الإعاقة، وهما:

الأول: الإعاقة البصرية الكلية: بحيث لا يمكن للشخص المعاق بصرياً الرؤية نهائياً، وبالتالي فلا يمكنه القراءة والكتابة أو التعلم إلا من خلال استخدام الحواس الأخرى كاللمس والسمع (الزريقات، 2006).

الثاني: الإعاقة البصرية الجزئية: وتتباين درجة الإعاقة البصرية الجزئية لدى الشخص كما يلي (الحديدي، 2016؛ غنيم، 2016):

1. قصر النظر: ويظهر على شكل صعوبة رؤية الأشخاص للأجسام البعيدة فقط أما القريبة فيمكن رؤيتها لأن صور الأجسام تقع أمام الشبكة.

2. طول النظر: وتعني صعوبة رؤية الأشياء القريبة فقط أما الأشياء البعيدة فيمكن رؤيتها بسبب وقوع الصور المرئية خلف الشبكية.
 3. صعوبة تركيز البصر: حيث لا يستطيع الشخص رؤية الأجسام بشكل واضح ومركز، وذلك بسبب عدم قدرة العين على تجميع الأشعة الساقطة عليها، لذا فإنها تحتاج إلى عدسات أسطوانية لتجميعها بشكل صحيح.
 4. التشوهات الخلقية: وهو ما يسمى بالمياه البيضاء والتي تؤدي إلى تعتم العدسة الخلفية.
 5. الجلوكوما: وهو ما يسمى بالمياه السوداء، ويظهر نتيجة ارتفاع الضغط داخل العين وزيادة حجم المقلة والذي قد يؤدي إلى فقد البصر.
 6. انفصال الشبكية: حيث يتم انفصال الشبكية عن جدار العين بسبب حدوث ثقب في الشبكية يؤدي إلى تجمع السائل وينتهي بانفصال شبكية العين عن الأجزاء المتصلة بها.
 7. توسع الحدقة: حيث تتوسع الحدقة نتيجة لعدم نمو القرنية بشكل سليم لمرض ما، ويؤدي ذلك إلى ظهور الحساسية المفرطة للضوء لدى الشخص بالإضافة إلى ضعف شديد في البصر.
 8. القرنية المخروطية: وهو مرض وراثي تكون فيه القرنية على شكل مخروط وتسبب تشويشا في الرؤية في حدة البصر وهو شائع بين الإناث أكثر من الذكور.
 9. ضمور العصب البصري: ويحدث في هذه الحالة ضمور في العصب البصري المسئول عن نقل المرئيات إلى الدماغ مما يسبب الإعاقة البصرية الجزئية وقد تتطور الحالة فيحدث العمى وترجع.
 10. اعتلال الشبكية الناتج عن السكري: أن مرض السكري يؤثر على الأوعية الدموية الشبكية وقد يؤدي النزيف في تلك الأوعية إلى العمى وقد يعالج صاحب الحالة بأشعة الليزر.
 11. التهاب الشبكية الصبغي: حيث يحدث تلف في العصب في الشبكية بشكل تدريجي، وهو مرض وراثي يصيب الذكور بنسبه أعلى من الإناث ونتيجة ذلك يحدث لدى الفرد عمى ليلي.
 12. ورم الخلايا الشبكية: حيث إن إصابة شبكية العين بالأورام الخبيثة، يؤدي إلى إصابة العصب البصري الذي ينقل الورم إلى خلايا الدماغ مما يستدعي استئصال العين المصابة.
 13. التهابات العين المزمنة: تصيب التهابات التي تتعرض لها العين بشكل مزمن، أو متكرر القرنية أو القرنية أو الملتحمة بالتهلف، ومن ثم تؤدي إلى الإعاقة البصرية.
- ويمكن القول بأن الفرد في حالة الإعاقة البصرية الجزئية قد يتمكن من القراءة والكتابة مباشرة، ولكن في أحوال محددة كأن تكون الحروف كبيرة جداً أو بمساعدة النظارة الطبية، أو أي وسيلة تكبير، إلا أن هذه الوسائل تبقى قاصرة في ظل التطور التكنولوجي الحديث، ولا بد من إيجاد تطبيقات متطورة وتقنيات حديثة تساعد ذوي الإعاقة البصرية في عملية التعلم.

أهمية استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لذوي الإعاقة البصرية:

تبرز أهمية استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لذوي الإعاقة البصرية في كونها تفتح لهم آفاقاً علمية ومهنية في مستقبل حياتهم، فمن خلال تطبيقات تكنولوجيا المعلومات يمكنهم الحصول على الثروة المعلوماتية والمعارف والحقائق والمفاهيم العلمية، مما يجعلهم قادرين على تنمية قدراتهم الكامنة وصقل مهاراتهم العلمية والعملية، وتنمية قدراتهم العقلية، وزيادة قدراتهم الإنتاجية، ومساعدتهم على الاستقلال، واكتساب الميول الإيجابية والهادفة نحو تقنية المعلومات بصفة عامة، ومساعدتهم على التفكير والإبداع (Spindler, 2005)، كما أنها إزالة الرهبة لديهم نحو الحاسب الآلي واستخداماته وتطبيقاته المختلفة كوسيلة تعليمية هامة وفعالة في إيصال المعاقين بصرياً إلى مستوى مرتفع من العلم والمعرفة من خلال هذه التطبيقات (هارون، 2019).

التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية

ساهم التطور العلمي والتكنولوجي الهائل في مساعدة المعاقين بصرياً في عملية التعلم، وذلك من خلال الاختراعات والاكتشافات الحديثة التي سهلت من عملية التعلم والتعليم، بالإضافة إلى التقنيات الأخرى التي مكنتهم من الحصول على متطلباتهم التعليمية، وتنقسم التقنيات التعليمية إلى عدة أقسام حسب الآلية أو الاستراتيجية المستخدمة في تطبيقها، ونذكر من هذه التقنيات ما يلي (عبد القادر، 2018):

1- الساعة الذكية "دوت بريل"

تم إصدار أول ساعة ذكية لمساعدة المعاقين بصرياً، والتي تعتمد الساعة في تشغيلها على طريقة بريل من خلال شاشة مستديرة تتكون من سلسلة من النقاط تتحول إلى حروف لتكوين كلمات لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية على قراءة الرسائل والمعلومات والبيانات والرد عليها، كما يمكن استخدامه كقارئ للكتب الإلكترونية والمساعدة في تعلم لغة بريل (نبهان، 2016).

2- تطبيق Aipoly

وهو تطبيق علمي حديث ومميز، ويعد من الإسهامات الجديدة في عالم التطور التكنولوجي في مساعدة ذوي الإعاقة البصرية للتعرف على ما يحدث حولهم من أحداث بطريقة سهلة وسريعة من خلال تمرير كاميرا الهاتف الذكي فيقوم بشرح فوراً لما يحدث كما مدعم التطبيق بأكثر من لغة لتحقيق أكبر استفادة يمكن لمستخدم الأندرويد والآيفون تنزيل التطبيق (ياسين، 2013).

3- الهاتف الذكي The Owen Phone

أعلنت إحدى الشركات الإنجليزية المنشأ أول هاتف ذكي يعمل بنفس طريقة بريل، صمم الجزء الامامي والخلفي للجهاز باستخدام بريل لتلبية رغبات المستخدمين، حيث كل مفاتيح التشغيل والمفاتيح الخاصة بالهاتف مطبوعة بطريقة بريل.

4- قارئ الأصابع Finger Reader

وهو أداة يمكن ارتداؤها للمساعدة في قراءة النص لمساعدة ضعاف البصر في قراءة النص المطبوع على كتاب أو على جهاز إلكتروني، كما يمكن استخدامها لترجمة اللغة. ويقوم مبدأ هذا القارئ على استخدام الكاميرا الصغيرة الموجودة على الأداة للقيام بعملية مسح للنص المكتوب، ومن ثم قراءة الكلمات بشكل صوتي، كما يمكن له أن ينبه القارئ عن طريق الاهتزازات عند الانتقال إلى سطر جديد، أو عند الابتعاد عن النص (عبد، 2018).

5- By My Eyes

هو تطبيق ذو قدرات إلكترونية فائقة يساعد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية على رؤية العالم من حولهم من خلال إنشاء شبكة تربط هؤلاء الأشخاص مع أفراد متطوعين من كافة أنحاء العالم، يتم التواصل بينهم لطلب المساعدة لتنفيذ مهام بسيطة تساعد المعاق بصرياً في حياته اليومية مثل التحقق عنوان كتاب معين، أو قراءة تاريخ انتهاء الصلاحية على بعض المعلبات، حيث يستقبل المتطوعون الإشعارات من ذوي الإعاقة البصرية من أجل المساعدة، وفي حالة انشغالهم؛ يلجأ التطبيق إلى شخص آخر من أجل القيام بالمهمة وتقديم المساعدة من خلال إجراء مكالمات فيديو (العربي، 2016).

6- برنامج الهال الناطق

يعمل هذا البرنامج كقارئ إلكتروني من خلال استخدام آلية نطق النص، أو تحويل النص إلى لغة بريل يتم قراءته على السطر الإلكتروني، لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية على متابعة المواد والمناهج العلمية، وتمكنهم من ممارسة

الأنشطة اليومية، ويتميز هذا البرنامج بالوضوح والدقة والسهولة في الاستخدام، ويمكن لذوي الإعاقة البصرية التفاعل مع البرامج الإلكترونية وأجهزة الحاسوب بطريقة مباشرة (عبد القادر، 2018).

7-برنامج Zoomtext

وهو أحد البرامج المستخدمة لتكبير الشاشة وتكبير الرسوم والصور لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية من فئة ضعاف البصر، للحصول على المعلومات بأقل جهد ممكن، وبأسرع وقت (عبد الرحمن، 2019).

صعوبات استخدام ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات

مما لا شك فيه أن هناك الكثير من الصعوبات والتحديات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية وتعيق استخدامهم للتطبيقات التكنولوجية الحديثة، وبالتالي تقف في وجه الاستفادة منها، وتحول دون تسخيرها لهم، لجعلهم طلبة مميزين ومبدعين، وقادرين على التصدي للحياة المهنية بعد تخرجهم من الجامعات، ويمكن إجمال هذه الصعوبات فيما يلي (عبد العظيم، 2020؛ هارون، 2019؛ العدة، 2016؛ الداهري، 2014؛ الشمري، 2013؛ خالد، 2012):

أولاً: **التحديات المادية**: وتشمل ارتفاع تكاليف الأدوات والمعدات التكنولوجية الحديثة التي يمكن لذوي الإعاقة البصرية استخدامها في القراءة والكتابة، إذ تعد هذه الأدوات باهظة الثمن وتحتاج إلى إيجاد ميزانية مخصصة لمثل هذه الأجهزة، خاصة وأن أغلب عائلات ذوي الإعاقة البصرية يعانون من الوضع المادي الحرج الذي لا يمكنهم من توفي مثل هذه الأجهزة.

ثانياً: **الحاجة إلى مدربين متخصصين في مجال التقنيات المساعدة لذوي الإعاقة البصرية**: ذلك أن هناك نقصاً واضحاً في أعداد المدربين من أصحاب الاختصاص لتدريب ذوي الإعاقة البصرية على استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة، مما يشكل عائقاً يحول دون معرفة استخدامها والاستفادة منها.

ثالثاً: **صعوبة نقل الأدوات والأجهزة التكنولوجية الحديثة لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية إلى قاعات التدريس**: فالكثير من هذه الأجهزة يحتاج إلى قاعات أو مختبرات مصممة لاستخدامها ويصعب نقلها إلى قاعات التدريس العادية لأنها غير مجهزة لهذه الأغراض، ولا يوجد في الجامعات محاضرات أو قاعات خاصة بذوي الإعاقة البصرية نظراً لقلة عددهم في الجامعات.

رابعاً: **صعوبة التفاعل الصفي بين ذوي الإعاقة البصرية والمدرسين**: إذ يعتمد المدرسون غالباً على الحركات الجسدية والإيماءات في توصيل المعلومات والمعارف إلى الطلبة وليس فقط على حاسة السمع، بينما تعتمد فئة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على حاسة السمع فقط لفهم الموقف الصفي والحصول على المعرفة العلمية.

خامساً: **عدم استقرار المناهج الدراسية وكثرة التغيير والتجديد فيها**: ويعد عدم استقرار المناهج الدراسية من أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه ذوي الإعاقة البصرية إذ يتطلب ذلك إعادة برمجة بعض التطبيقات لتناسب والتغييرات الجديدة في المناهج الدراسية، الأمر الذي يحتاج إلى جهد ووقت كبير من الكوادر المتخصصة لمتابعة هذه التغييرات، وإلا فإنها تصبح غير فاعلة في عملية التعليم.

سادساً: **المعيقات البيئية في الحرم الجامعي**: وتظهر هذه المعيقات لأن الجامعة أقيمت أساساً لتعليم الطلبة العاديين، لذا فإنها تقدم خدماتها لهؤلاء الطلبة على أكمل وجه، أما الطلبة ذوي الإعاقات فقد جاء الاهتمام بهم لاحقاً، لذا تظهر مشكلة عدم مطابقة المباني والممرات في الحرم الجامعي للمعايير والمواصفات الخاصة بذوي الإعاقة البصرية.

سابعاً: **عدم توافر خدمات التشخيص والتقييم التربوي والنفسي لذوي الإعاقة البصرية**: ويعود ذلك إلى عدم وجود المختصين المدربين لإجراء مثل هذا التشخيص والتقييم، ونقص الأدوات والمقاييس المقننة الخاصة بهذا التشخيص، وإنما يتم الاكتصار على التشخيص الطبي فقط.

ثامناً: **الصعوبات الاجتماعية:** وتظهر هذه الصعوبات نتيجة علاقة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية مع أقرانهم من الطلبة العاديين، خاصة شعورهم بنظرتهم السلبية لهم، كما أن عدم قدرة ذوي الإعاقة البصرية على التفاعل المباشر مع الطلبة العاديين داخل الحرم الجامعي يشكل أبرز التحديات التي تحول دون اندماج هذه الفئة في المجتمع بشكل سليم وفعال.

تاسعاً: **صعوبة صيانة الأجهزة والأدوات التكنولوجية:** وذلك بسبب قلة الكوادر الفنية ذات الكفاءة العالية والمدرية على صيانة مثل هذه الأجهزة، كما أن تكلفة صيانتها تعتبر باهظة وتحتاج إلى معدات وأدوات خاصة. والجدير بالذكر أن جمعية الصداقة للمكفوفين لم تغفل التمكين الوظيفي والمهني لذوي الإعاقة البصرية ومساعدتهم على إيجاد الوظائف المناسبة لوضعهم الصحي وقدراتهم العقلية ومهاراتهم، وذلك من خلال عقد الدورات الخاصة بتأهيلهم وإعدادهم لأي عمل وظيفي في المجتمع، وتدريبهم على أساليب الحوار والإقناع وكيفية الاستعداد للمقابلات الشخصية للوظائف المختلفة، كما ساهمت في عقد دورات للحرف المهنية للكفايات وتدريبهن على بعض المهارات اليدوية التي يمكن أن تساهم في إتاحة فرص عمل كثيرة لرفع المستوى المعيشي لديهن (جمعية الصداقة للمكفوفين، 2020).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة العوضي (2018) إلى التعرف إلى مدى كفاءة التقنيات المساعدة في تحقيق احتياجات الطلبة المعاقين بصرياً، والكشف عن مدى رضاهم عن هذه التقنيات، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في استخدامهم للتقنيات المساعدة، اعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة وهم جميع الطلبة المعاقين بصرياً بجامعة السلطان قابوس وعددهم (35) طالباً، منهم (33) بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، و(2) بكلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقنيات المساعدة متوفرة بشكل واضح إلا أن هناك عدم رضى عن الوسائل التعليمية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية بسبب عدم وجود كتيبات إرشادية لاستخدامها بشكل صحيح، وبينت النتائج وجود فروق بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو صعوبة استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة باختلاف متغيرات السنة الدراسية ولصالح الطلبة في السنتين الأولى والثانية، وعدم وجود فروق نحو مدى رضاهم عن التقنيات المساعدة باختلاف متغيرات السنة الدراسية.

أجرى زيدان (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامجي (NVDA و JAWS) المعدة للقراءة على الشاشة للمكفوفين على تنمية التحصيل لدى الطالبات ذوات الإعاقة البصرية في الجامعة الإسلامية ومعرفة اتجاهات الطالبات نحوها ومدى تقبلهن لهذه البرامج، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبيان، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (10) طالبات، وهي أيضاً تمثل مجتمع الدراسة، وتم إخضاع الطالبات لامتحان قبلي، ومن ثم تم تدريبهن على برنامجي (NVDA و JAWS) وبعد ذلك تم إخضاع الطالبات لاختبار بعدي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين التطبيق البعدي والقبلي لصالح التطبيق البعدي أي أن التدريب أظهر تحسناً كبيراً في مستوى أداء الطالبات، وتجاوز المشكلات التي تعيق ذوي الإعاقة البصرية.

استقصى فيلاك (Villac, 2016) في دراسته التعرف على الحواجز والعوائق التي تحول دون مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعلم والتفاعل مع الأدوات التكنولوجية داخل الجامعة، اعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة، وتم استخدام أداة المقابلة الشخصية لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (50) طالباً وطالبة من جامعات سان باولو في الأرجنتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات التي تواجه الطلاب الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية، عدم توفر الموارد البشرية المدربة والمتخصصة في برمجة التطبيقات التكنولوجية وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام هذه الأجهزة بشكل فعال في البيئة الجامعية. وبينت النتائج عدم

وجود فروق أمام التعلم ومشاركة الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية للحوازر والعوائق التي تحول دون مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعلم والتفاعل مع الأدوات التكنولوجية داخل الجامعة باختلاف متغيرات الجنس، والعمر.

أجرى بينار (Pinar, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على ظروف المتعلمين ضعاف البصر في بيئة التعلم الخاصة بهم لجامعتين تأسستين في إزمير / تركيا، والتي يجب أن يأخذها المعلمون في الاعتبار أثناء التخطيط وتقديم الدروس الخاصة بضعاف البصر للحصول على حقهم في التعلم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاستناد إلى المقابلات المتعمقة غير المنظمة التي أجريت مع هؤلاء المتعلمين ومعلميهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم التحديات التي يواجهها كل من الطلاب والمعلمين في عمليات التعلم أو التدريس تتلخص في أن السمات الشخصية للمتعلمين ذوي الإعاقة البصرية لها تصميم خاص، واستراتيجيات مختلفة تتعلق بتقنيات وأساليب التدريس المستخدمة للتعلم.

أجرى أبو دية (2014) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصرياً داخل الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً وطالبة من الطلبة المعاقين بصرياً في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية للعام (2012-2013)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود بعض القصور في توظيف تكنولوجيا المعلومات لتسيير شؤون المعاقين بصرياً التعليمية، ورفع مستوى مشاركتهم الإيجابية في الكلية الجامعية. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والتخصص الدراسي في واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية

هدفت دراسة الشمري (2013) إلى التعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (90) طالباً معاقاً بصرياً، منهم (60) من الذكور، و(30) من الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن صعوبة استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة جاء بالدرجة الأولى ثم يليه صعوبة المعلومات الخاصة بالأدوات التكنولوجية، وجاء في المرتبة الثالثة صعوبة تنوع الأدوات التكنولوجية الحديثة، ثم صعوبات في المرافق العامة، وصعوبات التدريب، وأخيراً الصعوبات المرتبطة في الطالب وقدرته على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة.

وقام هولينز وفولي (Hollins,& Foly, 2013) بدراسة بهدف التعرف إلى تجارب الطلبة ذوي صعوبات التعليم الجامعيين خاصة في مجال التعليم الإلكتروني واستخدام الإنترنت، وقد أجريت الدراسة على (16) طالباً من ذوي صعوبات التعليم، حيث تم دراسة ثمانية أعمال يقوم بها ذوو الإعاقات المختلفة خلال فترة تواجدهم في الجامعة خاصة فيما يتعلق بالمجال الإلكتروني مثل: الدورات الإلكترونية، واستخدام شبكة الإنترنت والدوريات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة وجدوا صعوبة في القراءة والحصول على المعلومات التي يتم الحصول عليها من أجهزة الحاسوب لأن استراتيجيات الحاسوب لا تراعي اختلاف شدة الإعاقات لدى الطلبة، وعدم ملائمة الحرم الجامعي أو القاعات الجامعية لاستخدام بعض هذه الأدوات.

التعقيب على الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع الدراسة نجد أنها توافقت جزئياً مع الدراسة الحالية من حيث تركيزها على الصعوبات التي تواجه الطلبة في الجامعات من ذوي الإعاقة البصرية في مجال استخدام

التطبيقات التكنولوجية والبرامج الحاسوبية في العملية التعليمية، حيث ركزت دراسة (العوضي، 2018)؛ ودراسة (الشمري، 2013). وفي المجمل فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الأجنبية، وذلك في تحديد مشكلة الدراسة وأبعادها الرئيسية، وكذلك تحديد منهجية الدراسة والإجراءات والأدوات.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها ركزت بشكل رئيس على صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية، وتتميز أيضاً بأنها من الدراسات القليلة من نوعها على حد علم الباحثة التي بحثت في هذا الجانب على مستوى الجامعات الحكومية في الأردن.

المنهجية والتصميم

يتناول الفصل الحالي عرض مجمل للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث يتضمن نوع الدراسة ومنهجيتها العلمية، ومجتمع وعينة الدراسة وخصائصها، وكذلك توضيح للأداة المستخدمة لجمع بيانات الدراسة، والاختبارات الإحصائية الخاصة للتأكد من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وأخيراً عرض للأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وتفسيرها، وعلى النحو التالي.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق أهدافها تم استخدام هذا المنهج لتحليل ووصف الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية الرسمية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الدارسين في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة والبالغ عددهم الإجمالي (285) طالب وطالبة، وذلك حسب إحصائيات وحدات القبول والتسجيل في الجامعات المذكورة للعام الدراسي 2020/2019.

عينة الدراسة

ولاختيار عينة الدراسة، تم اتباع أسلوب المسح الشامل لأفراد مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وبالشكل التالي:

أولاً: تعيين عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة تم اختيارها بواقع (10) طلاب من كل جامعة.

ثانياً: تكونت عينة الدراسة النهائية من (164) طالباً وطالبة، تشكل ما نسبته (57.54 %) من مجتمع الدراسة المستهدف. وقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات خلال عملية التطبيق، والتي تمثلت في صعوبة التواصل مع بعض الطلبة المعاقين بصرياً لنقص المعلومات المتوفرة عنهم، وكذلك اضطرار الباحثة للتواصل هاتفياً مع عدد كبير منهم وإجراء التطبيق من خلال قراءة فقرات الاستبانة عليهم وتسجيل الردود، وكذلك امتناع بعض الطلبة من المشاركة بالدراسة لأسباب مختلفة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستبانة التي تم بناءها بالاعتماد على خبرة الباحثة ومن خلال اطلاعها على عدد كبير من الدراسات السابقة وذات الصلة التي بحثت بموضوع الدراسة، فقد تم الاستعانة بعدد من الأدوات التي تم استخدامها في عدد من الدراسات التربوية مثل دراسة العوضي (2018) ودراسة زيدان

(2016)، ودراسة الشمري (2013) وبما يتناسب وخصوصية مجتمع الدراسة، وقد تكونت أداة الدراسة من الجزئين التاليين:

الجزء الأول: ويتضمن عدد من المتغيرات التي تقيس الخصائص الديموغرافية والدراسية للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية.

الجزء الثاني: وتضمن على (27) فقرة موزعة على مجالين رئيسيين، وهي:

المجال الأول: يتعلق بقياس صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً والمتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، وتضمن على (12) فقرة.

المجال الثاني: ويتعلق بقياس صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً والمتعلقة بالبرامج الحاسوبية، وتضمن على (15) فقرة.

5.3 صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على:

أ- الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض أداة الدراسة "الاستبيان" في صورتها الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس من كلية العلوم التربوية من جامعة مؤتة؛ لوضع ملاحظاتهم حول محتواها، ومدى استيفائها لمواضيع الدراسة، ومدى كفاية الفقرات ضمن المجالات، والتحقق من مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وكذلك مدى قدرة المجالات على الإجابة عن أسئلة الدراسة.

ب- صدق البناء (الاتساق الداخلي):

تم التحقق من صدق البناء الداخلي للأداة، وذلك بتطبيقها على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الرئيسة للدراسة، والتي تكونت من (30) طالباً وطالبة، وبعد استعادتها تم التحقق من صدق البناء وذلك بحساب معامل ارتباط التوافق بيرسون Pearson Correlation بين الفقرات في كل محور والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3)

معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمجال الي يتضمنها

المجالات	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات	1	0.498 (**)	5	0.600 (**)	9	0.476 (**)
	2	0.604 (**)	6	0.501 (**)	10	0.701 (**)
	3	0.487 (**)	7	0.603 (**)	11	0.596 (**)
الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية	4	0.579 (**)	8	0.497 (**)	12	0.409 (**)
	1	0.497 (**)	6	0.503 (**)	11	0.470 (**)
	2	0.561 (**)	7	0.504 (**)	12	0.467 (**)
	3	0.540 (**)	8	0.429 (**)	13	0.510 (**)
	4	0.394 (**)	9	0.602 (**)	14	0.429 (**)
	5	0.408 (**)	10	0.635 (**)	15	0.536 (**)

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من النتائج في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات تشير إلى دلالتها الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$). فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التوافقي بين فقرات المجال الأول والمتعلق بقياس الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات بين (0.409 – 0.701) وفقرات المجال الثاني والمتعلق بقياس الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية بين (0.394 – 0.635)، ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم الاعتماد على البيانات الخاصة من نتائج تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد جاءت النتائج بالشكل التالي:

1- ثبات المجال الأول: " الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات ".

جدول (4) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجال الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
1	صعوبة حصول الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على الوسائل التعليمية المتوافقة مع تطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	0.909
2	قلة معرفة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية باستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في عملية "التعلم والقراءة والكتابة".	0.899
3	صعوبة اختيار الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتوافقة مع احتياجاتهم التعليمية.	0.917
4	محدودية الوقت المتاح للطلبة ذوي الإعاقة البصرية لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم.	0.839
5	قلة توفر مدربين مختصين بتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	0.908
6	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم.	0.848
7	ضعف اهتمام أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بتوفير تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة في التعلم.	0.917
8	ضعف التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في تبادل المعرفة والخبرات الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	0.927
9	صعوبة ربط المحتوى التعليمي للمواد الدراسية بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم.	0.927
10	وجود مشكلات "جسمية أو حركية" والتي تحد من استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للبرامج الناطقة في الأجهزة الخلوية.	0.888
11	الحاجة للتحديث المستمر لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصري.	0.908
12	كثرة الواجبات الدراسية التي تحد من استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	0.898
-	المجال ككل: الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات.	0.948

تشير بيانات الجدول (4) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل فقرة من فقرات المجال الأول والمرتبطة بقياس الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات قد بلغ (0.948)، ويتضح أنه في حالة الحذف لأي فقرة من فقرات المجال تكون معاملات الثبات للمجال مساوية تقريباً لمعامل الثبات ألفا لجميع فقرات المجال إجمالاً، وهذا يؤكد أهمية الفقرات العائدة لهذا المجال، ويؤكد الصدق البنائي لها.

2- ثبات المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية

جدول (5) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
13	ارتفاع تكاليف البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية المتوافقة مع نظام بريل.	0.890
14	قلة توفر المراكز المتخصصة ببيع البرامج الحاسوبية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	0.894
15	قلة توفر مدربين من أصحاب الاختصاص لتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بهم.	0.905
16	صعوبة تحديث البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية بشكل مستمر.	0.903
17	عدم توفر القاعات التدريسية الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	0.880
18	صعوبة تحميل المناهج الدراسية على البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	0.895
19	قلة اهتمام الإدارات الجامعية بتوفير البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	0.873
20	صعوبة التواصل عبر البرامج الحاسوبية بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والمدرسين.	0.882
21	صعوبة نقل الوسائط التكنولوجية التعليمية التي تعتمد على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى قاعات التدريس.	0.883
22	صعوبة تحديث وتعديل المحتوى العلمي للمسابقات الدراسية على البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	0.885
23	وجود مشكلات جسمية تقلل من قدرة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام البرامج الحاسوبية.	0.909
24	الحاجة المستمرة للدعم الفني الدوري للبرامج الحاسوبية الخاصة بذوي الإعاقة البصري.	0.849
25	قلة الوقت متاح للتعليم والتدريب على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصري.	0.897
26	صعوبة اختيار البرامج الحاسوبية المتوافقة مع درجة الإعاقة للطلبة المعاقين بصرياً.	0.852
27	اعتماد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على المرافقين لهم في استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بهم.	0.878
-	المجال ككل: الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية.	0.931

تشير بيانات الجدول (5) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل فقرة من فقرات المجال الثاني والمرتبطة بقياس الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية قد بلغ (0.931)، ويتضح أنه في حالة الحذف لأي فقرة من فقرات المجال تكون معاملات الثبات للمجال مساوية تقريباً لمعامل الثبات ألفا لجميع فقرات المجال إجمالاً، وهذا يؤكد أهمية الفقرات العائدة لهذا المجال، ويؤكد الصدق البنائي لها.

7.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة بإجراء ما يلي:

1. بناء وتصميم أداة الدراسة بشكلها الأولي.
2. حصر مجتمع وعينة الدراسة من الطلبة المعاقين بصريا من الدارسين في الجامعات الأردنية.
3. تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، والتحقق من صدق البناء وثبات أداة الدراسة.
4. تطبيق أداة الدراسة بشكلها النهائي على عينة الدراسة، واعتبار الاستبانة المطبقة ممثلة لمجتمع الدراسة.
5. تفرغ البيانات على الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية.
6. تحليل البيانات وتفسيرها ومناقشتها ووضع التوصيات.

8.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم تحديد درجة الإجابة على فقرات مجالات في الجزء الثاني من أداة الدراسة والذي تضمن على ثلاثة مجالات لقياس الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، وكذلك لقياس الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية، والصعوبات المتعلقة باستخدام المواقع الالكترونية وفقا لتدريج مقياس ليكرت (Likert Scale)، وحدد بخمس إجابات حسب أوزانها رقميا وحسب المستوى، وعلى النحو التالي:

1.	(موافق بشدة)	ويمثل (5 درجات).
2.	(موافق)	ويمثل (4 درجات).
3.	(محايد)	ويمثل (3 درجات).
4.	(غير موافق)	ويمثل (درجتان).
5.	(غير موافق بشدة)	ويمثل (درجة واحدة).

وتم تحديد مستوى الإجابة على المجالات والفقرات ضمن المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة للاتجاه العام للمجال والفقرة إجمالاً إلى ثلاثة مستويات وعلى النحو التالي: اعتماداً على المعادلة التالية:

القيمة العليا لدرجة الاستجابة - القيمة الدنيا لدرجة الاستجابة

عدد المستويات

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3} =$$

وبإضافة ناتج المعادلة السابقة إلى القيمة الدنيا للتدريج، بذلك تتحدد المستويات ضمن ما يلي:

المدى الأول: (1 - 2.33)

المدى الثاني: (2.34 - 3.67)

المدى الثالث: (3.68 - 5)

وعليه تصبح مستوى الإجابة على الفقرات والمحور ككل بالشكل الاتي:

- أ- مستوى منخفض: وتقابله القيم التي تقع ضمن المدى الأول " (1) إلى أقل من أو يساوي (2.33)".
- ب- مستوى متوسط: وتقابله القيم التي تقع ضمن المدى الثاني "أكبر من أو يساوي (2.34) إلى أقل من أو يساوي (3.67)".
- ج- مستوى مرتفع: وتقابله القيم التي تقع ضمن المدى الثالث "أكبر من أو يساوي (3.68) إلى أقل من أو يساوي (5.00)".

وتم معالجة الدراسة البيانات بعد الانتهاء من جمع الاستبانات من عينة الدراسة، وذلك بإدخالها إلى البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS V. 24، حيث تم إجراء ترميز لمجالات وفقرات أداة الدراسة، وللإجابة عن أسئلة، استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

مقاييس الإحصاء الوصفي والتحليلي (Descriptive Statistic and Analytical Statistic) وذلك من خلال الأساليب التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
2. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة.
3. معامل الارتباط بيرسون لإجراء اختبار الارتباط التوافقي بين الفقرات والدرجة الكلية للمجالات.
4. معامل كرنباخ ألفا Cronbach Alpha، لقياس ثبات مجالات أداة الدراسة.
5. استخدام اختبار ت ((T-Test)) للعينات المستقلة لتحديد معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة. وتم استخدامه للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى تقديرات عينة الدراسة نحو مجالي أداة الدراسة باختلاف المتغيرات المصنفة إلى مجموعتين.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

تم في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً لما أظهرته النتائج الإحصائية الوصفية والتحليلية التي توصلت لها الدراسة بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وبالشكل الآتي:

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية؟ للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وللتعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لتقديرات عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة المتعلقة بقياس الصعوبات التي تتعلق بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، والصعوبات التي تتعلق بالبرامج الحاسوبية لذوي الإعاقة البصرية، الصعوبات التي تتعلق باستخدام المواقع الإلكترونية للجامعات الأردنية، والجدول (7) يوضح النتائج.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لتقديرات عينة الدراسة نحو صعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية

رقم المجال	الصعوبات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات	3.897	0.96	1	مرتفع
2	الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية	3.837	0.93	2	مرتفع
-	المستوى العام لصعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً	3.840	0.59	-	مرتفع

من النتائج الموضحة في الجدول (7) يظهر أن المستوى العام لصعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية وفقاً لتقديرات عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديراتهم على مجالي أداة الدراسة (3.840)، بانحراف معياري (0.59)، أما على

مستوى مجالي أداة الدراسة فقد حقق مجال الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات الترتيب الأول من حيث الأهمية النسبية وبلغ الوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على هذا المجال (3.897) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية وبلغ الوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على هذا المجال (3.837) وبمستوى مرتفع. وقد بينت النتائج في الجدول (7) أن قيم الانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات صعوبات استخدام التطبيقات العملية لتكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية وفقاً لإجابات عينة الدراسة قد تراوحت بين (0.86-0.96) مما يشير إلى تقارب التقديرات وانسجامها على فقرات مجالات الأداة؛ مما يشير إلى صحة الاستدلال الإحصائي من البيانات واعتبارها متجانسة.

وفيما يلي عرض لنتائج إجابات عينة الدراسة على فقرات مجالات أداة الدراسة.

1- مجال الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات:

للتعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب حسب الأهمية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، علماً بأن مجال الصعوبات المتعلقة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات قد تضمن على (12) فقرة، والجدول (8) يوضح هذه النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لتقديرات عينة الدراسة نحو فقرات

مجال الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
5	قلة توفر مدربين مختصين بتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	4.281	0.90	1	مرتفع
6	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم.	4.171	0.87	2	مرتفع
12	كثرة الواجبات الدراسية التي تحد من استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	4.140	0.86	3	مرتفع
1	صعوبة حصول الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على الوسائل التعليمية المتوافقة مع تطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	4.092	0.88	4	مرتفع
2	قلة معرفة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية باستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم والقراءة والكتابة.	4.018	0.94	5	مرتفع
9	صعوبة ربط المحتوى التعليمي للمواد الدراسية بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم.	3.921	0.91	6	مرتفع
3	صعوبة اختيار الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتوافقة مع احتياجاتهم التعليمية.	3.872	0.97	7	مرتفع
11	الحاجة للتحديث المستمر لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصري.	3.811	1.00	8	مرتفع
7	ضعف اهتمام أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بتوفير تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة في التعلم.	3.720	1.05	9	مرتفع
4	محدودية الوقت المتاح للطلبة ذوي الإعاقة البصرية لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم.	3.640	1.02	10	متوسط
8	ضعف التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في تبادل المعرفة والخبرات الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات.	3.628	1.05	11	متوسط
10	وجود مشكلات "جسمية أو حركية" والتي تحد من استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للبرامج الناطقة في الأجهزة الخلوية.	3.412	1.09	12	متوسط
-	المستوى العام للصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات.	3.897	0.96	-	مرتفع

من النتائج المبينة في الجدول (8) يتضح أن المستوى الكلي للصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات وفقاً لتقديرات عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (3.897) بانحراف معياري (0.96)، أما على مستوى فقرات هذا المجال فقد حققت (9) فقرات على إجابة مرتفعة، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة عليها بين (3.720 - 4.281) حيث تمثلت في الفقرات ذوات الأرقام (5، 6، 12، 1، 2، 9، 3، 11، 7). أما باقي الفقرات فقد حققت على مستوى تقدير متوسط وهي ذوات الأرقام (4، 8، 10) على الترتيب حسب مستوى الإجابة. وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة عليها بين (3.412 - 3.640).

ومن الملاحظ أن جميع فقرات مجال صعوبات التطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات قد حققت مستوى إجابة مرتفعة ومتوسطة، ولم تحقق أي فقرة على مستويات منخفضة. وأوضحت النتائج أن قيم الانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على فقرات مجال التطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات قد تراوحت بين (0.86 - 1.07) مما يشير إلى التقارب في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال.

2- مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية:

للتعرف على مستوى الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب حسب الأهمية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، علماً بأن مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية قد تضمن على (15) فقرة، والجدول (9) يوضح هذه النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لتقديرات عينة الدراسة نحو فقرات

مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
13	ارتفاع تكاليف البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية المتوافقة مع نظام بريل.	4.104	0.85	1	مرتفع
14	قلة توفر المراكز المتخصصة ببيع البرامج الحاسوبية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	4.024	0.81	2	مرتفع
23	وجود مشكلات جسيمة تقلل من قدرة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام البرامج الحاسوبية.	3.976	0.89	3	مرتفع
15	قلة توفر مدربين من أصحاب الاختصاص لتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بهم.	3.963	0.84	4	مرتفع
27	اعتماد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على المرافقين لهم في استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بهم.	3.963	0.83	5	مرتفع
18	صعوبة تحميل المناهج الدراسية على البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	3.939	0.95	6	مرتفع
26	صعوبة اختيار البرامج الحاسوبية المتوافقة مع درجة الإعاقة للطلبة المعاقين بصرياً.	3.878	0.84	7	مرتفع
24	الحاجة المستمرة للدعم الفني الدوري للبرامج الحاسوبية الخاصة بذوي الإعاقة البصرية.	3.872	0.88	8	مرتفع
25	قلة الوقت المتاح للتعلم والتدريب على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	3.872	0.88	9	مرتفع
17	عدم توفر القاعات التدريبية الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	3.823	0.98	10	مرتفع
20	صعوبة التواصل عبر البرامج الحاسوبية بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والمدرسين.	3.762	1.02	11	مرتفع
21	صعوبة نقل الوسائط التكنولوجية التعليمية التي تعتمد على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى قاعات التدريس.	3.750	0.95	12	مرتفع
16	صعوبة تحديث البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية بشكل مستمر.	3.595	1.02	13	متوسط
19	قلة اهتمام الإدارات الجامعية بتوفير البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	3.585	1.05	14	متوسط
22	صعوبة تحديث وتعديل المحتوى العلمي للمسابقات الدراسية على البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية.	3.451	1.15	15	متوسط
-	المستوى العام للصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية.	3.837	0.93	-	مرتفع

من النتائج المبينة في الجدول (9) يتضح أن المستوى الكلي للصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية وفقاً لتقديرات عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (3.837) بانحراف معياري (0.93)، أما على مستوى فقرات هذا المجال فقد حققت

(11) فقرة على إجابة مرتفعة، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة عليها بين (3.750 - 4.104) حيث تمثلت في الفقرات ذوات الأرقام (13، 14، 23، 15، 27، 18، 26، 24، 25، 20، 21). أما باقي الفقرات فقد حققت على مستوى تقدير متوسط وهي ذوات الأرقام (16، 19، 22) على الترتيب حسب مستوى الإجابة. وتراوح قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة عليها بين (3.451 - 3.595). ومن الملاحظ أن جميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية قد حققت مستوى إجابة مرتفعة ومتوسطة، ولم تحقق أي فقرة على مستويات منخفضة. وأوضحت النتائج أن قيم الانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على فقرات مجال التطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات قد تراوحت بين (0.81 - 1.15) مما يشير إلى التقارب في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة المتمثل بصعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية، حيث تبين من النتائج أن المستوى العام لصعوبات استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات للطلبة المعاقين بصرياً في الجامعات الأردنية الحكومية وفقاً لتقديرات عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، وبينت النتائج أن الصعوبات المتعلقة بالتطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعاقين بصرياً قد حقق الترتيب الأول من حيث الأهمية النسبية بمتوسط حسابي (3.897) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني مجال الصعوبات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية، وبينت النتائج أن من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في مجال التطبيقات العملية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والتي جاءت بمستوى مرتفع قد تمثلت في قلة توفر المدربين المتخصصين بتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وكذلك ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم، وكثرة الواجبات الدراسية التي تحد من استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، صعوبة حصول الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على الوسائل التعليمية المتوافقة مع تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، قلة معرفة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية باستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في عملية "التعلم والقراءة والكتابة"، صعوبة اختيار الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتوافقة مع احتياجاتهم التعليمية، الحاجة للتحديث المستمر لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصري، ضعف اهتمام أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بتوفير تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الخاصة في التعلم. أما الصعوبات المتعلقة بهذا الجانب والتي جاءت بمستوى متوسط وقل أهمية من الصعوبات التي تم ذكرها، فقد تمثلت في محدودية الوقت المتاح للطلبة ذوي الإعاقة البصرية لاستخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم، ضعف التعاون بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في تبادل المعرفة والخبرات الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات، وجود مشكلات "جسمية أو حركية" والتي تحد من استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للبرامج الناطقة في الأجهزة الخلوية. وبينت النتائج أن من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين بصرياً في مجال تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتعلقة بالبرامج الحاسوبية والتي جاءت بمستوى مرتفع قد تمثلت في ارتفاع تكاليف البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية المتوافقة مع نظام بريل، وفي قلة توفر المراكز المتخصصة ببيع البرامج الحاسوبية الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك في قلة توفر مدربين من أصحاب الاختصاص لتدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بهم، واعتماد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على المرافقين لهم في استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بهم، وصعوبة تحميل المناهج الدراسية على البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، صعوبة اختيار البرامج الحاسوبية المتوافقة مع درجة الإعاقة للطلبة المعاقين بصرياً، والحاجة

المستمرة للدعم الفني الدوري للبرامج الحاسوبية الخاصة بذوي الإعاقة البصري، وقلة الوقت المتاح للتعليم والتدريب على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصري، وعدم توفر القاعات التدريسية الخاصة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وصعوبة التواصل عبر البرامج الحاسوبية بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والمدرسين، وصعوبة نقل الوسائط التكنولوجية التعليمية التي تعتمد على استخدام البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية إلى قاعات التدريس.

أما الصعوبات المتعلقة بهذا الجانب والتي جاءت بمستوى متوسط وقل أهمية من الصعوبات التي تم ذكرها، فقد تمثلت في صعوبة تحديث البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية بشكل مستمر، وفي قلة اهتمام الإدارات الجامعية بتوفير البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وأخيرا في صعوبة تحديث وتعديل المحتوى العلمي للمسابقات الدراسية على البرامج الحاسوبية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وتتوافق النتائج السابقة مع العديد من الدراسات السابقة وذات الصلة، حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة (العوضي، 2018)، ودراسة (زيدان، 2016)، ودراسة (أبو دية، 2014)، ودراسة (الشمري، 2013).

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. إعداد البرامج التكنولوجية الحديثة لتهيئة ذوي الإعاقة البصرية ومساعدتهم في إمكانية التعامل مع البيئة الفيزيائية داخل الحرم الجامعي بالاستعانة بالدليل المبصر.
2. تنظيم دورات تدريبية لتعليم ذوي الإعاقة البصرية كيفية الحركة والتنقل والوصول إلى مراكز المعلومات داخل الحرم الجامعي.
3. العمل على تهيئة وتنظيم البيئة الجامعية لتتناسب مع الوضع الخاص للطلبة ذوي الإعاقة البصرية من حيث: الممرات والأرصعة والأدراج وتقديم الحلول الملائمة لتمكين هذه الفئة من الطلبة من الانتقال بسهولة.
4. تجهيز قاعات مخصصة في مكتبات الجامعات الأردنية لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة لتمكينهم من الاستفادة من مقتنياتها الضرورية لمتابعة تحصيلهم الأكاديمي، وضرورة استخدام التقنيات الحديثة لمساعدة ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع

1-المراجع العربية

- أبو دية، هناء (2014) واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم الطلبة المعاقين بصريًا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، المؤتمر الدولي للعلوم التطبيقية والذي عقد في الفترة 42-42 سبتمبر 2014 في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في مدينة غزة، فلسطين.
- الجامعة الأردنية، (2020) **النظام الداخلي**، بيانات غير منشورة، عمادة شؤون الطلبة، عمان، الأردن.
- جمعية الصداقة للمكفوفين، (2020) **بيانات وإحصائيات غير منشورة**، عمان، الأردن.
- <http://www.humanitygate.com/org/1339> تم الدخول بتاريخ 2020/11/12
- الحارثي، محمد بن عطية (2009) واقع استخدام المعاقين بصريًا للإنترنت واتجاهاتهم نحوها ومعوقات الاستخدام دراسة وصفية تحليلية، **مجلة كلية التربية**، 2 (33)، 141-173.
- الحديدي، منى صبحي (2016) **مقدمة في الإعاقة البصرية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حمد، فاطمة الزهراء محمد (2017) واقع أجهزة وتقنيات التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة البصرية بمكتبة الإسكندرية: دراسة وصفية تحليلية، **الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**، المكتبة الأكاديمية، 24 (48) 489-503.
- خالد، فواز (2012) **التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم**، ط2، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الداهري، صالح (2014) **سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله (2006) **الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيدان، إيمان إبراهيم (2016) **أثر استخدام برنامجي (NVDA و JAWS) على تنمية التحصيل والاتجاه نحوهما لدى الطالبات ذوات الإعاقة البصرية في الجامعة الإسلامية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- السالمي، علاء عبد الرزاق (2017) **تكنولوجيا المعلومات**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشمري، مبارك (2013) **صعوبات استخدام التكنولوجيا المساعدة لدى الطلبة المعاقين بصريًا وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عامر، طارق ومحمد، ربيع (2008) **الإعاقة البصرية**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن، سليمان (2019) **المرجع في الإعاقة البصرية**، مركز عالم الكتب، اربد، الأردن.
- عبد العظيم، أحمد (2020) **قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة**، مؤسسة رؤية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- عبد القادر، محمد (2018) **تصميم البرامج التعليمية وفق تقنيات التعليم**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد، فاطمة الزهراء محمد (2006) **برمجيات المعاقين بصريًا واستخدامها في المكتبات**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبد، فاطمة الزهراء محمد (2018) **الإعاقة البصرية والتكنولوجيا المساعدة في المكتبات ومراكز المعلومات**، دار العربي للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- العدرة، إبراهيم أحمد (2016) **التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية**، **مجلة دراسات**، 43 (5)، 2013 - 2032، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- العربي، نعيم (2016) **تكنولوجيا التعليم**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العزة، سعيد حسني (2015) **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، ط2، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.
- العوضي، طلال بن يوسف (2018) **تقييم استخدام الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للتقنيات المساعدة: دراسة ميدانية على الطلبة المعاقين بصرياً بجامعة السلطان قابوس، جمعية الاجتماعيين في الشارقة**، المجلد 35 (137)، 147-172.
- غانم، محمد حسن (2018) **الإعاقة البصرية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- القانون الأردني، (2016) **المادة (21) من قانون الأشخاص ذوي الإعاقة**، وزارة الداخلية، عمان، الأردن.
- نبهان، يحيى محمد (2016) **تقنيات التعلم والوسائل التعليمية**، دار غار حراء للنشر والتوزيع، القاهرة
- هارون، محمود طارق (2019) **التقنيات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في العصر الرقمي**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- ياسين، جمال عبد الله (2013) **في أساسيات وتقنيات الاتصال في شبكات الحاسب الآلي**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

- Hollins, Nancy and Foley, Alan R, (2013), The Experiences Of students with learning disabilities in a higher education virtual campus, **Association for Educational Communications and Technology**, 61: 624-607.
- Spindler, Richard, (2005), Teaching mathematics To A Students Who Is Blind. **Teaching Mathematics and its application**, 25 (3): 120-126, Oxford University Press.
- Pinar, A, (2015). A Challenge: Teaching English to Visually-impaired Learners, (1993 (689-694 Procedia – Social And Behavioral Sciences, Izmir University.
- Villac, Diana,. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students, **Psicol. USP vol.27 no.3 São Paulo Set./De 20/9/2020** <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140099>

دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان
من وجهة نظر الأخصائي النفسي والاجتماعي: دراسة تطبيقية

د. نادية أحمد الأشقر

إدارة المناهج والكتب المدرسية

drnadiaashqar@gmail.com

ملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، ومعرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقاً لمتغيري النوع والتخصص لدى الأخصائيين، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة مكونة من ثلاث مجالات (اجتماعي، أسري، تربوي تعليمي)، وتكونت العينة من (120) أخصائي نفسي واجتماعي في مدارس التعليم الخاص، وتوصلت النتائج إلى أن الإدارة المدرسية لها دور كبير في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة، كما دلت النتائج على وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين، وعدم وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير التخصص لدى الأخصائيين، وقد أوصت الدراسة بتحديد دور الإدارة المدرسية بالعبارات التي وردت في الاستبانة باعتبارها التكاليف النازمة لإشرافها على برنامج التعليم الدامج في مدارسهم، وإجراء تعديلات بنائية مناسبة للطلبة المدمجين قبل دمجهم وتزويد معلمهم بوسائل وأدوات وأجهزة تعين في عملية تعليمهم وإخضاعهم لمقياس السلوك التكيفي وتكون نتيجته مقبولة، بحيث لا يعيق سير الحصة الدراسية، وضرورة التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية بشكل أعمق بحيث يتم التركيز بداية على عمليات التوعية والتدريب.

الكلمات المفتاحية: الدمج، ذوي الاحتياجات الخاصة، الإدارة المدرسية.

The Role of School Administration in Integrating Students with Special Needs in Private Schools in Amman: An Applied Study

Abstract

This study aims to investigate the pivotal role of school administration in integrating students with special needs into private schools in Amman, as perceived by psychological and social specialists. It seeks to pinpoint variations in the administrative role concerning gender and field of expertise among these specialists. Employing a descriptive methodology, the study utilises a comprehensive questionnaire spanning three domains: social, familial, and educational. The sample comprises (120) (psychological and social specialists within private education institutions.

The findings underscore the substantial influence of school administration in facilitating the integration of students with special needs into private schools. Furthermore, the results reveal gender-based discrepancies in the perceived role of administration, while no significant differences emerge concerning the specialists' fields of expertise.

The study advocates for a clearly defined administrative role as delineated in the questionnaire, suggesting these responsibilities serve as a benchmark for overseeing inclusive education programs. Additionally, it recommends implementing suitable structural modifications for students prior to their integration, equipping teachers with the necessary tools and resources to support the educational process, and administering an adaptive behaviour scale to ensure students' integration does not impede classroom dynamics. Moreover, the study emphasizes the necessity of proactive planning for future integration initiatives, prioritising awareness and training activities from the outset. By addressing these key areas, the research aims to enhance the effectiveness of inclusive education within private schools in Amman.

Key words: Integration, People with Special Needs, School Administration.

مقدمة

يُعَدُّ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية أحد الخطوات المتقدمة التي أصبحت برامج التأهيل المختلفة تنتظر إليها بوصفها هدفاً أساسياً لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة حديثاً، والمقصود بأسلوب الدمج هو تقديم كل الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل، وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية أو فيما يسمى بغرف المصادر التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الأوقات، وينبغي ألا يغيب عن بالنا أنَّ للدمج قواعد وشروطاً علمية وتربوية لا بد أن تتوفر قبله وأثناءه وبعد تطبيقه، كما أنه رغم وجود المعارضين فإن مبدأ الدمج أصبح قضية تربوية ملحة في مجال التربية الخاصة، ولعل أكبر ما يخشاه المعارضون لمبدأ الدمج هو حرمان الطالب ذو الاحتياجات الخاصة من التسهيلات والخدمات والرعاية الخاصة سواء التربوية أو النفسية أو الاجتماعية أو مساعدات أخرى ولكن حتى يضمن مقدمي الخدمة لذوي الاحتياجات الخاصة نجاح الدمج وتقبله على المستوى الشعبي أو على مستوى صناع القرار، فلا بد من النظر إلى العوائق والاحتياجات، ثم لا بد من التخطيط الدقيق لمجموعة من البرامج التي تهئ عملية الدمج، ونستطيع أن نطلق عليها " برامج ما قبل الدمج ".

وبناءً عليه فمن الضروري تحسين نظرة المجتمع إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، ومحاولة دمجهم معهم ولن يتأتى ذلك إلا من خلال مساعدة الإدارة المدرسية والمرشدين التربويين في دمج هذه الشريحة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة (عبد الفتاح، 2018).

إن مسألة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ليست مسألة فردية، وإنما هي مسألة مجتمع بأكمله، ويعد تأهيل هذه الشريحة وتعليمهم وتدريبهم للتكيف مع المجتمع والبيئة المحيطة غير كافٍ في ميدان التربية الخاصة إذا لم يتعاون كل من المجتمع والمدرسة بإدارتها وطاقمها في مساعدتهم للتغلب على الصعوبات التي تواجههم، والعمل على تسهيل دمجهم بعد القيام بتعليمهم وتأهيلهم وتدريبهم وإشراكهم في العمل والحياة الطبيعية (إبراهيم، 2005).

وقامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019 - 2029) استناداً لنص المادة (18 هـ) من قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20 لسنة 2017) تحت شعار حقنا واحد ووسائلنا مختلفة التعليم الدامج حق للجميع.

أي بمعنى تم اعتماد هذه الاستراتيجية ضمن مفهومها التربوي للدمج ويعني ذلك دمج الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام والتي نطلق عليه البيئة الأقل تقييداً.

وتضمنت هذه الاستراتيجية على ما يلي :

هدف عام وأهداف خاصة:

وتمثل الهدف العام: مع حلول سنة (2031) نسبة وصول الأطفال من ذوي الإعاقة في سن التعليم الملتحقين في المدارس النظامية تصل إلى 10 % من مجموع نسبة الأطفال من ذوي الإعاقة في سن التعليم، مع توفير جميع متطلبات التعليم الدامج لهم، بما يحقق تمتعهم الكامل في التعليم والوصول لجميع البرامج والخدمات والمرافق في المؤسسات التعليمية، وحصولهم على تعليم نوعي في بيئة تعليمية تتقبل الاختلاف والتنوع وتوفر بيئة تعليمية وتدريبية داعمة لجميع الطلبة.

واعتمدت الاستراتيجية على محاور من شأنها دمج الطلبة وسهولة مذلة أمام دمجهم كل الصعوبات المتوقعة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة لهم (صحيفة الغد، 2022).

والإدارة المدرسية لها دور كبير لتقبل فكرة استقبال طفل معاق، واقتناعها بمفهوم الدمج، خاصة أن هذه العملية تحتاج إلى متطلبات وإمكانيات خاصة لتوفير عناصر نجاحها مثل غرفة مصادر التعلم، ووسائل إيضاح خاصة، وتجهيزات طبية، وتجهيزات تناسب طلاب الدمج من أثاث المدرسة ومبانيها، كذلك للإدارة دور مهم في تجهيز وتهيئة المعلمين للتعامل مع الطفل المدمج داخل المدرسة، وبناء علاقة ثقة وتعاون مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لمواجهة كل الصعوبات التي تواجه عملية دمج الطلبة بالمدارس الخاصة، والتنسيق مع الجهات المعنية من مؤسسات اجتماعية تأهيلية والتأمين الصحي والتضامن الاجتماعي والطبيب المختص وأهل الطالب لدعم هذه الشريحة وتحديد احتياجاتها والاضطرابات التي تعاني منها ووضع برنامج ملائم لتطوير قدراتها والتمكن من التعليم. وغيره من الأعباء والأدوار الملقة على عاتق الإدارة المدرسية التي من شأنها إنجاح عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية،

ويلعب المديرون دورًا قياديًا وداعمًا لا غنى عنه لإنجاح برامج الدمج الشامل. فالمديرون قادرون على تذليل العقبات التي قد تحول دون حدوث التغيير المطلوب؛ عن طريق إعادة تنظيم اليوم الدراسي على نحو يسمح بتوفير الوقت الكافي للتخطيط والتعاون بين أعضاء الكوادر العاملة ويشير روس هيل إلى أن الدعم الكافي المقدم من المديرين يزيد من احتمالية تعاون المعلمين العاديين مع معلمي التربية الخاصة لحل المشكلات في الصفوف الدامجة، وأن هذه المشاركة بينهم بالإضافة لنظام الدعم من المديرين والقبول الكلي للدمج تعوض عن الشعور بعدم الأمان لدى المعلمين والمهنيين، وتطور الاتجاهات لديهم مما يزيد من قبولهم للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (Ross- Hill, 2009). لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان.

مشكلة الدراسة

أصبح الدمج هو السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الأسمى للصحة النفسية، وهو الشعور بالسعادة والحصول على درجة مناسبة من جودة الحياة (عمر، 2011). فقد حظي موضوع الدمج باهتمام كبير من العلماء والباحثين في مجال التربية في جميع أنحاء العالم، وبالأخص في الدول العربية، وذلك من منطلق أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن تكون لهم أماكن للتعليم في المدارس العادية وذلك لما لهذا الأسلوب من فوائد على المجتمع من جانب وعلى الطلاب من جانب آخر (القريوتي، 2009) لذلك يُعد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من أهم المؤشرات التي تدل على توجه كثير من الدول للدفاع عن حقوقهم في توفير حياة كريمة وطبيعية داخل مجتمعاتهم، وأن يتحصلوا على خدمات مشابهة لما يتحصل عليه الطلاب العاديون.

لذلك أكدت العديد من الدراسات أن بقاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، يؤدي إلى زيادة تحصيلهم وتقدمهم في الجانب الدراسي، كما يسهم في تكيفهم الاجتماعي وتواصلهم مع أقرانهم، ويوفر بيئة اجتماعية يكون للتباين والاختلاف والفروق الفردية مكان فيها، بحيث يقلل من الفوارق الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي، ومن ثم المجتمع بشكل عام (السرطاوي وآخرون، 2006، بدوي، 2004).

ولهذا يجب الاهتمام بالكوادر العاملة بالمدرسة؛ لما لتقبلهم لفكرة الدمج والتحمس لها من آثار إيجابية على العملية التربوية من ناحية، وعلى الصحة النفسية للطلبة من ناحية أخرى فاتجاهات مدير المدرسة ومعلميها من أكثر العوامل المدعمة لنجاح الدمج التربوي، ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة حسب علم البُحاث تناولت موضوع الدمج في المؤسسات التعليمية الأساسية في البيئة الليبية بشكل عام، ودور الإدارة المدرسة في دمج هذه الشريحة بشكل خاص،

فقد جاءت هذه الدراسة لتسد هذا القصور محاولة منها لتوضيح هذا الدور في كل من المجالات الاجتماعية والأسرية والتربوية والتعليمية وبناءً عليه تم تحديد المشكلة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين؟

ويتفرع منه السؤالين التاليين:

1. هل يختلف دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين؟
2. هل يختلف دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقاً لمتغير التخصص (نفسى - اجتماعي) لدى الأخصائيين؟
3. معرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقاً لمتغير التخصص (نفسى - اجتماعي) لدى الأخصائيين.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. معرفة الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية العامة والخاصة ببلدية الأبيار من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.
2. معرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين.

أهمية الدراسة النظرية

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى لحصول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على حقوق متكافئة مع الطلبة العاديين، وذلك تبعاً للاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تقديم الخدمات بوسائل متنوعة لهم ضمن تحقيق مبدأ العادية، والتحرير، والبيئة الأقل عزلاً وتقييداً.

كما تساعد الدراسة الحالية في إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة لتعليم متكافئ مع أقرانهم العاديين، وتساعدهم على الانخراط في الحياة العادية والتفاعل مع الآخرين، كما تتيح الفرصة لهم للتعرف عليهم عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة، وإزالة الأفكار السلبية نحوهم، وتساعد الدراسة في تحديد دور الإدارة المدرسية لتكون إدارة فاعلة تسعى لتحقيق تعليم متكافئ لجميع الطلبة.

الأهمية التطبيقية للدراسة

تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة التقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات ومراكز لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوجيه المسؤولين إلى تفعيل القوانين والتشريعات التي تنص صراحة على حق الطفل في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية إسهو بزملائه من الأطفال العاديين، كما تنبع أهمية الدراسة في إمكانية التوصل إلى آليات لتفعيل دور الإدارة المدرسية في تطبيق الدمج من خلال تفعيل المشاركة مع جهات ومؤسسات المجتمع التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة ومن خلال إعداد القائمين على العملية التعليمية من مدرسين ومدرء ووكلاء وعمال وتهيئتهم لفهم الغرض من الدمج، بحيث يستطيعون الإسهام بصورة إيجابية في إنجاح عملية دمجهم في التعليم وإعدادهم للدمج في المجتمع من خلال تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للجميع.

التعريفات الإجرائية والمصطلحات

اشتملت الدراسة على التعريفات والمصطلحات الآتية:

- **الإدارة المدرسية:** "هي مجموعة العمليات التي يقوم بها كل العاملين في المدرسة في تفاعل ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً للأسس والسياسات والفلسفة التربوية الموضوعية رغبة في إعداد النشء بما يتوافق مع المجتمع" (عساف، 2005، 8).

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: أحد أجزاء الإدارة التربوية وأنها عملية توجيه ورفع لكفاءة الإنتاج للعملية التعليمية، وتنظيم لفاعلية المدرسين، وتوجيه هذه الطاقات كي تحقق الأهداف التربوية.

- **ذوي الاحتياجات الخاصة:** "هم أولئك الأطفال ممن لديهم نوع من الاختلاف الجسدي، أو العقلي أو الحسي أو السلوكي الذي يتسبب لهم في التمييز أو الإقصاء داخل المجتمع" (الزراع، 2012، 65). ويمكن تقسيم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأنواع الآتية: الموهبة والتفوق، الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الانفعالية، الإعاقة الحركية، الإعاقات الجسمية والصحية، صعوبات التعلم، التوحد، الإعاقات المتعددة (أنطون، 1998، 6).

كما يمكن تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائياً كالتالي: هم الأشخاص المصابون بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في قدراتهم الجسمية، أو الحسية، أو العقلية، أو التواصلية، أو التعليمية، أو النفسية، إلى المدى الذي يقلل من إمكانية تلبية متطلباتهم العادية في ظروف أمثالهم من غير المعوقين.

- **الدمج:** "هو التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الأسوياء في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل، وهذا التعريف يرتبط بوجود الطالب في الصف الدراسي بالمدارس العادية لجزء من اليوم الدراسي، كما يرتبط بالاختلاط الاجتماعي المتكامل" (عبد المقصود، 2020، 9).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها كل مدرسة تتضمن طلاب من ذوي الإعاقة جنباً إلى جنب مع الطلاب العاديين خلال الفترات أو الحصص الدراسية وفي الأنشطة الصفية واللاصفية دون تفريق أو تحيز بين الطلاب على أساس تلك الإعاقة وتنطبق عليها الشروط المقررة حكومياً وتشريعياً للمدرسة الدامجة.

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد إطار هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة في التعرف على دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الحدود المكانية: اقتصر الحدود المكانية للدراسة في محافظة العاصمة عمان.

- الحدود البشرية: تقتصر الحدود البشرية للدراسة على الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس الخاصة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في تم تطبيق الدراسة خلال الفترة من 2024/3/20 إلى 2024/4/25.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بمفهوم الدمج وأشكاله وتصنيفاته، كما يستعرض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم الدمج (Mainstreaming): إن مفهوم الدمج بحد ذاته لا يقتصر على إقناع أفراد المجتمع المدرسي بقبول الطلبة ذوي الإعاقة ليشاركوهم المكان فقط، بل يتعدى ذلك إلى مرحلة المدرسة العادية وأصحاب القرار التعليمي؛ لإعادة تنظيم المجتمع المدرسي، بحيث لا يعود الطالب ذو الإعاقة هو المشكلة والعقبة الحقيقية للنزاع التعليمي القائم، بل تعدت صلاحية المناهج الدراسية، ومستوى كفاءات المعلمين هي جوهر الخلاف، والنقطة الرئيسة التي يجب أن تدور حولها التساؤلات في حال تعثر الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية (الخشرمي، 2000)، ويمكن تحديد مفهوم الدمج من خلال التعريفات التي قدمها العديد من المختصين في هذا المجال وذلك على النحو الآتي: يعرف الدمج على أنه "مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العملية التربوية العامة، ويُعد هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أُتيحت لهم لفرصة لقضاء وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين" (الخطيب، 2004، 35)، وعرف (الخطيب، 2012) الدمج بأنه: "وضع الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين داخل الفصل الدراسي في مدارس التعليم العام سواء بصورة مؤقتة أو دائمة مما يهيئ الفرصة للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي" (الخطيب، 2012، 178)، ويعرف أيضاً بأنه "هو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين) في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين" (الشخص، 2006، 279).

والدمج مفهوم يفيد في خدمة الأطفال المعاقين داخل البرنامج الدراسي العادي مع تزويدهم بالعاملين المتخصصين والخدمات المساعدة بدلاً من وضع هؤلاء الأطفال في فصول خاصة مستقلة بهم (عبد الحي، 2002).

أشكال الدمج

تختلف أشكال إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة من بلد إلى آخر حسب إمكانيات كل منها، وحسب نوع الإعاقة ودرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع المعوقين في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى إدماجهم إدماجاً كاملاً في الفصل الدراسي العادي مع إمدادهم بما يلزم من خدمات.

التصنيف بحسب فترة الدمج: ويعتمد هذا التصنيف على الفترة التي يقضيها الطفل ذو الاحتياجات الخاصة مع أقرانه العاديين، وهناك شكلان لهذا التصنيف منتشران في كثير من نظم التربية الخاصة في العالم هما:

-**الدمج الجزئي:** ويتضمن التحاق الطلاب ذوي الاحتياجات بفصل خاص داخل المدرسة العادية حيث يندمجون مع أقرانهم العاديين ويتلقون تعليمهم معاً بحصص معينة في اليوم الدراسي الواحد، ويكون ذلك بالاتفاق بين مدرس التربية الخاصة في فصل الدمج ومدرس الفصل العادي، وحين انتهاء الحصة يعود الطلاب إلى فصل الدمج لمتابعة دروسهم

(شاش، 2009)، مع تلقي بعض التدريبات المساعدة والمهارات الاجتماعية في غرفة المصادر والتي توجد بالمدرسة لخدمة هؤلاء الطلاب (عبد شنبور، 2013).

-**الدمج الكلي (الدمج الشامل):** يقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في نفس الفصول العادية مع الطلاب العاديين على أن تبذل الجهود لضمان حصول الطفل والمعلم على مساندة مهنية رفيعة المستوى من قبل معلمين متخصصين (عبدات، 2010)، مع الاهتمام بتأهيل هؤلاء الأطفال قبل عملية الدمج مع الأطفال العاديين دمجا زمنيا وتعليميا واجتماعيا حسب حاجة كل طالب، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة (شاش، 2009).

التصنيف بحسب الأنشطة والممارسات

ويصنف إلى عدة أشكال:

الدمج المكاني: وفيه يتم إلحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بفصل خاص في المدرسة العادية، حيث يتلقون الخدمات التربوية والتعليمية الخاصة بهم في ذلك الفصل، مع إتاحة الفرصة لاندماجهم مع أقرانهم العاديين في الأنشطة غير المنهجية وفي الحفلات التي تقيمها المدرسة (شاش، 2009).

الدمج الأكاديمي التربوي: يقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الصفوف الدراسية طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء الأطفال برامج تعليمية مشتركة مع الطلاب العاديين ويدرسون المناهج الدراسية نفسها، ويشترط في مثل هذا النوع توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاحه، ومنها تقبلا لأطفال العاديين للأطفال غير العاديين في الصف العادي، وتوفير معلمة التربية الخاصة التي تعمل جنبا إلى جنب مع المعلمة العادية في الصف العادي، وذلك بهدف توفير الطرق التي تعمل على إيصال المفاهيم العلمية إلى الأطفال غير العاديين (عبد شنبور، 2013).

الدمج الاجتماعي: ويعني مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للأطفال الأسوياء في الخدمات والتسهيلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية وغيرها مما يمارس في المدرسة بما يؤدي إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بينهم (عبدات، 2010)، كما يتضمن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات مع الأطفال العاديين في مجال السكن والعمل، يُطلق على هذا النوع الدمج الوظيفي حيث يهدف إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأطفال العاديين وغير العاديين (منصور وعواد، 2012).

الدمج المجتمعي: ويتضمن إعطاء الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في مختلف أنشطة المجتمع وفعالياته، وتسهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين ومنجزين، ويكفل لهم حق العمل باستقلالية وحرية التنقل والحركة والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات ترويحوية واجتماعية، بالإضافة إلى الفعاليات الاقتصادية والوظيفية، وأن يتعلم قوانين وأنظمة العمل في المهن المختلفة والحياة خارج إطار المدرسة أو المؤسسة التي يتعلم أو يتواجد فيها بصورة دائمة ومستمرة (القمش، 2011).

متطلبات عملية الدمج

إن من أهم متطلبات عملية الدمج التهيئة الطلابية للطلاب العاديين لاستقبال برامج الدمج، وبتغيير نظرتهم السلبية تجاه أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، باستخدام أحد أساليب تعديل الاتجاهات: كالتدريب، والمحاضرات، والكتب، والأفلام المعدة لذلك، ولا ننسى دور المعلم المهم في عملية الدمج بتدريبه على استراتيجيات جديدة للتدريس حتى تتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك لأن قدرات الطلاب العاديين ليست بالطبع مثل قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما لا ننسى المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة، وتوفير التكنولوجيا؛ لجعل التدريس أكثر سهولة ويسر لموائمة محتوى مجالات الدراسة لطلاب الدمج التربوي، وإعداد المعلمين فمعلم

الدمج يجب أن يكون له علاقة خاصة بينه وبين طلابه من الفئتين، ولا ننسى إعداد مدارس الدمج بحيث تقوم على أساس المساواة وضمنان التعليم الجيد، وأن يتناسب هذا الإعداد مع احتياجات كل طالب وليس لفئة على حساب فئة أخرى بحيث يتوفر فيها الجانب المعرفي والاجتماعي (هارون، 2000، الواقفي، 2004، سيسالم، 2001).

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

تُعرف الاحتياجات الخاصة (Special Needs) بأنها: مجموعة من المظاهر التي تظهر على الأطفال في أعمار مبكرة، أو قد يتأخر ظهورها حتى عُمر متأخر، تجعلهم يواجهون صعوبات في مجالات متعددة، وخاصة المجال الاجتماعي، والمجال التعليمي، ومن التعريفات الأخرى لمفهوم الاحتياجات الخاصة أنها ظهور صعوبات في التعلم والتعرف على الحاجات الأساسية للإنسان، وإدراك المعارف الأولية المرتبطة بالفهم، والانتباه، والكلام، والقدرة على تكوين بعض الجمل الطويلة، وعدم التركيز، وغيرها من العوامل الأخرى التي تدل على أن الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحتاج إلى وجود رعاية مناسبة له؛ حتى يتمكن من العودة إلى الحياة الطبيعية، ما لم تكن الحاجة الخاصة به ذات أسباب عقلية أو جسدية (Encyclopedia Britannica, 2016).

أنواع ذوي الاحتياجات الخاصة: توجد أربع فئات رئيسة تُصنّف الاحتياجات الخاصة بناءً عليها، وهي:

1. الاحتياجات الخاصة الاجتماعية، والسلوكية، والعاطفية، ومن أهمها: مرض التوحد. اضطراب السلوكي العاطفي. اضطراب العناد الشديد. اضطراب فرط النشاط والحركة. نوبات الغضب. اضطراب الوسواس القهري.
2. الاحتياجات الخاصة التعليمية والإدراكية، ومن أهمها: صعوبات التعلم المحدودة، مثل: صعوبة القراءة، والكتابة، أو عدم القدرة على فهم العمليات الحسابية البسيطة.
3. صعوبات التعلم المعتدلة (المتوسطة)، مثل: التأخر في معرفة اللغة، والتي تشمل عدم القدرة على القراءة، أو الكتابة، أو الكلام.
4. صعوبات التعلم الشديدة، مثل: الاضطرابات الخاصة الفكرية، أو النفسية، والتي ينتج عنها صعوبة في التواصل مع الآخرين، وتشتت في الانتباه.
5. صعوبات التعلم الجسدية، مثل: الإعاقات الجسدية التي يصعب علاجها.
6. الاحتياجات الخاصة التواصلية والتفاعلية، ومن أهمها: الصعوبة المطلقة في النطق أو الاستماع. اضطراب طيف التوحد.
7. الاحتياجات الخاصة الجسدية، ومن أهمها: انعدام البصر، وضعف أو غياب السمع، والإعاقة الجسمية الكلية، مثل: شلل الأطفال (Aspire People, 2016).

دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

الإدارة المدرسية هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة سواء الإداريين أو الفنيين، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة تتناسب مع اتجاهات الدولة، فهي بذلك عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور التعليم وتقديمه فيها. فإذا كان دور الإدارة إيجابياً سوف ينعكس أثر ذلك على عموم الطلاب في المدرسة سواء الطلاب الأسوياء أو المدمجون في المدرسة فسوف يؤثر في العملية التعليمية والتربوية في المدرسة لصالح عموم الطلاب فإذا كان دور المدير ومساعديه إيجابياً سوف يدعمان عملية الدمج من خلال زيادة التكامل الاجتماعي فيما بين التلاميذ والأسوياء، وكذلك زيادة التكامل التعليمي في بعض الحصص الدراسية، فالمدرسة ممثلة في الإدارة المدرسية والتربوية هي المسؤولة عن برنامج الدمج المطبق بالمدرسة،

وتقديم الخدمات المساندة في بيئة التدريس الطبيعية، وتعزيز التواصل المستمر بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (شاش، 2009)، والإدارة المدرسية لها دور كبير لتقبل فكرة استقبال طفل معاق، واقتناعها بمفهوم الدمج، خاصة أن هذه العملية تحتاج إلى متطلبات وإمكانيات خاصة لتوفير عناصر نجاحها مثل: غرفة مصادر التعلم، وسائل إيضاح خاصة تجهيزات طبية، تجهيزات تناسب طلاب الدمج في أثاث المدرسة ومبانيها، كذلك للإدارة دور مهم في تجهيز المعلمين وتهيئتهم للتعامل مع الطفل المعاق من داخل الفصل الدراسي (أبو السعد، 2017).

دور الأخصائي النفسي والاجتماعي في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

1. التعرف على إمكانيات الإدارة واستعدادها لمتابعة الطلاب المدمجين، وكذلك مدى توفير الإدارة لفرض النجاح.
2. يقوم الأخصائي الاجتماعي ببناء علاقة ثقة وتعاون مع إدارة المدرسة لمواجهة كل الصعوبات التي تواجه عملية دمج الطلاب المعوقين.
3. يساعد الإدارة المدرسية ويعرفها متطلبات الدمج من خلال التعاون والتنسيق مع الجهات المعنية من مؤسسات اجتماعية تأهيلية والتأمين الصحي والتضامن الاجتماعية وغيرها من المؤسسات.
4. التعرف على الطالب المعاق لتحديد احتياجاته والاضطرابات التي يعاني منها بالتعاون مع الطبيب المختص وأهل الطالب؛ وذلك لوضع برنامج ملائم لتطوير قدراته والتمكين من التعليم.
5. تنفيذ لقاءات ومحاضرات ومتابعات مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة؛ لتزويدهم بالمعلومات حول الإعاقة للطلاب وأنواعها والصعوبات التي يعاني منها والتدريبات التي يحتاجها الطالب للوصول إلى الاستقلالية والتكيف مع نفسه ومع زملائه بالمدرسة، وأهمية الدمج وفوائده وانعكاساته على حياة الطالب المعاق النفسية والاجتماعية.
6. أهمية دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي في تحقيق التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة مع كل من أهل الطفل المعاق، والإدارة المدرسية، والفريق الطبي، والأخصائي النفسي؛ لتنفيذ الإرشادات المتنوعة حول كيفية التعامل مع الطفل المعوق بالمدرسة (أبو السعد، 2017).

ثانيًا: الدراسات السابقة

استعرضت الباحثة عددًا من الدراسات السابقة التي تناولت مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة ودور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، والتعرف على المقترحات اللازمة للقيادة المدرسية، وواقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين من التعليم الأساسي، وفيما يلي عرضها مرتبة وفق التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث.

هدفت دراسة (ملحم، 2021) إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين. كذلك الكشف عن الفروق الإحصائية في دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين يعزى لأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الوظيفة)، ولتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لوصف نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول أداة الدراسة وتحليلها وتفسيرها تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة خلال العام الدراسي (2019-2020) بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (510) مستجيبًا، أظهرت النتائج أن دور

مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر، من وجهة نظر المديرين والمعلمين كان (كبيراً)، كذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) على دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة، وفق قانون التعليم الخاص (2018) داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين على حسب متغير: الجنس، ومتغير الخبرة، ومتغير المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فرق على حسب متغير الوظيفة، حيث كانت الفروق لصالح فئة مدير.

وهدف دراسة الصخري (2022) التعرف إلى دور إدارة المدرسة في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلبة المدارس العادية في تربية الزرقاء الأولى، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، ثم طور مقياس لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وتألف المقياس من بعدين بعد إداري وبعد أكاديمي، وطبق على عينة قصدية من مديري مدارس تربية الزرقاء الأولى على عينة بلغت (130) مدير ومديرة، وجمعت البيانات وتم تحليلها، وأظهرت النتائج عدم تشجيع مديري المدارس لعملية الدمج؛ بسبب اختلاف التعامل بين الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبة التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك بينت نتائج الدراسة عدم توفر البيئة المناسبة والتي تحتاج إلى توفير وسائل تعليمية ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم تهيئة المعلمين بالتدريب المناسب على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما هدفت دراسة الغامدي والحربي (2022) إلى الكشف عن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم، والتعرف على المقترحات اللازمة للقيادة المدرسية التي قد تسهم في تطوير البرنامج في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

اتبعت الباحثة منهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة والبالغ عددهم (337) معلم ومعلمة، وطُبِّقت على عينة من (218) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة بشكل عام كان ضمن درجة التحقق (متوسطة)، حيث أظهرت هذه الدراسة أهمية دور القيادة المدرسية في تفعيل غرفة المصادر الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم، يليه تفعيل فريق عمل برنامج صعوبات التعلم، يليه تقديم الخدمات التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي المرتبة الأخيرة دور القيادة المدرسية في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفق متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكتب التعليم).

وتوصلت الدراسة لعدد من المقترحات، أهمها: الدعم المادي لبرنامج صعوبات التعلم، توعية القيادة المدرسية بماهية وأهداف برنامج صعوبات التعلم، وتخفيف الأعباء التدريسية عن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وتطويرهم مهنيًا.

وهدف دراسة قبالي ومحاسيس (2023) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الدامجة في الأردن لدورهم الإشرافي على برنامج التعليم الدامج في ضوء متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال ذوي الإعاقة، المؤهل العلمي.

وتكون مجتمع الدراسة من (14) مديراً ومديرة تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية، وشملت المدارس الدامجة في العاصمة عمان كافة، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات أداة تمثلت باستبيان احتوى على (50) عبارة تم بناؤه وتطويره بناء على خبرات الباحثين، بخمسة أبعاد تمت الإجابة عليها من قبل مديري ومديرات المدارس المستهدفة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة، على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى الجنس، وسنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال ذوي الإعاقة). كما أظهرت نتائج الدراسة إلى حاجة مدراء المدارس إلى دورات متخصصة في مجال التعليم الدامج، كما توصلت النتائج النوعية إلى عدة مقترحات تساهم في تحسين إشراف المدراء على المدارس الدامجة.

أما دراسة محمد والزكي (2023) فقد هدفت الكشف عن واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمياط، من وجهة نظر المديرين والوكلاء في المدارس الابتدائية التي توجد بها حالات دمج ومسؤولي الدمج بالإدارات التعليمية العشر بمحافظة دمياط، قد اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتفسيرها مع الاستعانة بالاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية قوامها (250) مديراً ووكيلاً في المدارس الابتدائية الدامجة، ومسؤولي الدمج في الإدارات التعليمية العشر، وتوصل البحث إلى أن واقع دور الإدارة المدرسية في تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة جاء متوسط، حيث تراوح تجاه الأبعاد في درجة التحقق ما بين (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة)، وجاء البعد الخاص بدور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين في المرتبة الأولى، بدرجة تحقق عالية، يليه دور الإدارة المدرسية تجاه المقررات الدراسية، بدرجة تحقق متوسطة، ثم دور الإدارة المدرسية تجاه الأنشطة المدرسية، بدرجة تحقق متوسطة، وأخيراً دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء الأمور، بدرجة تحقق منخفضة، وقد أوصى البحث بضرورة اهتمام الإدارة المدرسية بتنظيم زيارات خارجية للأماكن الأثرية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة إشراك تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المدرسية، وضرورة تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة تقديم الفيديوهات المدرسية القصيرة التي تعزز تربية المواطنة لفئات الدمج عبر الصفحات الرسمية للمدرسة.

بينما هدفت دراسة النعناع (2023) إلى التعرف على الأطر النظرية والمعرفية للدمج وأهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية وأهم احتياجات مدارس الدمج بمحافظة دمياط لتحسين العملية التعليمية للفئات المدمجة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية الدامجة وصولاً إلى المتطلبات الواجب توافرها بمدارس الدمج بالتعليم الأساسي لتحسين العملية التعليمية للفئات المدمجة من وجهة نظر مديريها بمحافظة دمياط، فاعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلى احتياجات مديري مدارس الدمج بالتعليم الأساسي لتحسين العملية التعليمية للفئات المدمجة، وتمثلت في: احتياجات مادية: توفير حوافز مادية ومعنوية للعاملين مع الطلبة المدمجين، منح المدارس الدامجة مكافآت مادية ومالية، مشاركة مجلس الأمناء والمجتمع المدني مثل الأحزاب السياسية والجمعيات الأهلية بإسهامات تطوعية لمساعدة المدارس على تحسين العملية التعليمية لطلاب الدمج، واحتياجات بشرية: إيجاد آليات لتقليل كثافة عدد الطلاب في الفصول، توفير طبيب متجول لمتابعة طلاب الدمج، توفير أخصائي نفسي للتعامل مع الطالب المدمج ومساعدته على التكيف مع البيئة المدرسية العادية، واحتياجات تكنولوجية ومعرفية: تزويد المدارس بالأدوات والتجهيزات الملائمة لتعليم هذه الفئة، إمداد برامج إعداد المعلم في كليات التربية بأحدث الطرق للتعامل مع طلاب

الدمج، إعداد وتدريب المعلمين والإداريين لتنفيذ عملية الدمج احتياجات مدارس الدمج بالتعليم الأساسي لتحسين العملية التعليمية للفئات المدمجة من وجهة نظر مديريها بمحافظة دمياط.

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة اتفقت معظم الدراسات على المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة بحثية؛ لجمع بيانات الدراسة كما في دراسة الغامدي والحري (2022) والصخري (2022)، ومحمد والزكي (2023)، كما اتفقت معظم الدراسات السابقة على المنهجية المتبعة كدراسة ملحم (2021) والغامدي والحري (2022) ومحمد والزكي (2023) والقبالي ومحاسيس (2023).

وطبقت معظم الدراسات السابقة على طلبة الاحتياجات الخاصة، واتفقت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم وتربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تُعزى لدور الإدارة المدرسية في تطبيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كما في دراسة الغامدي والحري (2022) ومحمد والزكي (2023) والنعناع (2023)، واختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصخري (2022) بعدم تشجيع مديري المدارس لعملية الدمج؛ بسبب اختلاف التعامل بين الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبة التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد استفادت الباحثة من مجموعة الدراسات السابقة ذات الصلة من النواحي الآتية: التعرف إلى بعض المصادر التي بحثت في التعلّم المُدمج وأثره على كل من: التحصيل والتفكير التأملي والتي تتبعت تطوّر هذا العلم، وتحديد مشكلة الدراسة وفهمها بشكل أكثر عمقاً، وصياغة أهداف الدراسة وتساؤلاتها، وتحديد الأدوات اللازمة لإجراء الدراسة، واختيار أساليب الإحصاء والمنهج المناسب لتطبيق الدراسة بما يتوافق مع أسئلة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء الإجراءات والمنهجية المتبعة في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلتها، وتشمل: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة والعينة، وكذلك الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات تطبيق أداة الدراسة، ثم أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات هذه الدراسة.

منهج الدراسة

في ضوء موضوع الدراسة، وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بوصفه منهجاً مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن المنهج الوصفي بالإضافة إلى جمع البيانات والمعلومات والحقائق ووصفها وتبويبها، قدرًا من التفسير والتقييم لهذه البيانات، وكثيرًا ما يصطنع المنهج الوصفي أساليب القياس والتصنيف والتفسير للوصول إلى تعميمات مقبولة بشأنها. المنهج الوصفي المسحي. والذي يعتمد على وصف الظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط من خلال استجواب عينة كبيرة من مجتمع عينة البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها

يعتبر مجتمع الدراسة مجموعة من الأفراد يشتركون في الخصائص أو الموصفات المعينة التي تسعى الباحثات إلى الحصول على البيانات منها أو عنها، ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والبالغ عددهم (325).

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الأخصائيين في هذه المدارس للعام الدراسي 2023-2024، بلغ عدد مفرداتها (120) أخصائي نفسي واجتماعي بواقع 36% من مجتمع الدراس

جدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على مدارس التعليم الأساسي

ت	المدرسة	أخصائي نفسي	أخصائي اجتماعي	المجموع
1	روضة ومدارس المأمونية الأهلية وكلية القادسية	3	2	5
2	مدرسة وروضة حطين الحديثة	3	2	5
3	مدارس البسطامي النموذجية	6	3	9
4	مدرسه وروضه البشير النموذجية	6	4	10
5	مدرسة وروضة براعم الربيع	5	5	10
6	مدرسة أنوار السماح	5	5	10
7	مدرسة وروضة الأكاديمية العلمية	9	5	14
8	مدارس التربية الرياضية	5	4	9
9	مدارس الصرح	5	4	9
10	روضة ومدارس بوابة النصر الدولية	4	5	9
11	مدرسة وروضة المساندة الحديثة للتعليم	3	3	6
12	مدارس المعالي الأهلية للبنات	5	5	10
13	مدرسة وروضة غصن الزيتون	8	6	14
المجموع				120

خصائص عينة الدراسة

تم تصنيف عينة الدراسة إلى عدة خصائص، وذلك كما يأتي:

أ. خصائص العينة حسب النوع: كما هو معروف صنفنا عينة الدراسة إلى ذكور وإناث، والجدول (2) يبين توزيع العينة حسب النوع.

جدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكور	64	53%
إناث	56	47%
المجموع	120	100%

يتبين من الجدول (2) أن عدد أفراد العينة من الذكور أكثر من الإناث فقد بلغ عدد الذكور (64) وبنسبة 53%، بينما بلغ عدد الإناث (56)، وبنسبة 47%.

ب. خصائص العينة حسب التخصص: يبين الجدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص، وذلك على النحو الآتي:

جدول (3) يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
نفسي	60	50%
اجتماعي	60	50%
المجموع	120	100%

يتبين من الجدول (3) أن عدد أفراد العينة من الأخصائيين النفسيين متساو مع عدد الأخصائيين الاجتماعيين حيث بلغ عدد كل منهما 60.

أداة الدراسة

أعدت الباحثة استبانة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، ولقد تمت الاستعانة بالدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في بناء الاستبانة، كما تم الالتزام بشروط تصميم الاستبانة، ولقد مرت الاستبانة بعدة مراحل حتى أصبحت جاهزة بشكلها النهائي للتوزيع على أفراد العينة، وهذه المراحل هي: الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتحديد المجالات الرئيسة التي تشملها الاستبانة وفقاً لأهدافها، وإعداد الاستمارة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين الذين لهم خبرة في المجال التربوي، إجراء التعديلات المقترحة من قبل الأساتذة المحكمين،

ومن ثم إعداد الاستبانة في شكلها النهائي وتوزيعها على أفراد العينة، ومن ثم العمل على تقنينها عن طريق استخراج مدى صدقها وثباتها، حيث احتوت على (3) مجالات، والجدول (4) يبين مجالات الاستبانة:

الجدول (4) يبين مجالات الاستبانة

المجالات	عدد العبارات
الاجتماعي	10
الأسري	10
التربوي والتعليمي	10
المجموع	30

صدق استبانة الدراسة

تم التأكد من صدق الاستبانة كالآتي :

الصدق الظاهري المعتمد على المحكمين، وللتأكد من صدق المحتوى لأداة الدراسة قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورته الأولى على (8) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، والمختصين النفسيين والاجتماعيين، والإرشاد الأسري، والقياس والتقويم التربوي في بعض الجامعات الأردنية، للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمجال المراد قياسه، وبعد استعراض ملاحظات المحكمين والتي تركزت على إعادة صياغة لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات غير المنتمية للموضوع.

ثبات استبانة الدراسة

للتأكد من ثبات الاستبانة فقد تم استخدام الآتي:

ولقد استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، وتم الحصول على قيم معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة وثبات الاستبانة كلها، وذلك كما في الجدول (5):

الجدول (5) يبين معاملات الثبات لمجالات الاستبانة وثبات الاستبانة كاملةً

المجالات	عدد العبارات	معامل الثبات
الاجتماعي	10	.804
الأسري	10	.690
التربوي والتعليمي	10	.885
الدرجة الكلية	30	.918

من خلال الاطلاع على بيانات الجدول (5) يتبين أن قيم المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS Statistical Package for Social Sciences)؛ وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (0.80=5/4) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

من 1 إلى 1.80 تمثل (دور قليل جدًا)

من 181 حتى 2.60 تمثل (دور قليل)

من 2.61 حتى 3.40 تمثل (دور متوسط)

من 3.41 حتى 4.20 تمثل (دور كبير)

من 4.21 حتى 5.00 تمثل (دور كبير جدًا)

وبهذا تم اعتماد هذا المعيار لتحديد دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بهذه المدارس، وبعد ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة، التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة، اختبار (T-test) لمعرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقًا لمتغيري (النوع، والتخصص) لدى الأخصائيين.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باتتباع الخطوات الآتية: الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والأبحاث المتعلقة بموضوع الدراسة، وإعداد الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها، وإعداد الصيغة الإلكترونية للاستبانة، وتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة عن بعد.

وتحميل الأداة على نظام (Google Drive) والطلب منهم تعبئتها وإرسالها إلكترونياً، وتفرغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وعرض نتائج الدراسة ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة قامت الباحثة بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة والمجال. وفي إجابة الباحثة عن السؤال الثاني فقد تم وضع آلية مقترحة لتحقيق التمكين الرقمي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول الجزء الحالي نتائج الدراسة وبعد إجراء التحليل الإحصائي تم استعراض النتائج حسب ترتيب الأسئلة، وهي على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي: ما الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة والجدول الآتية توضح ذلك:

أولاً: المجال الاجتماعي:

جدول (6) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور الإدارة المدرسية في دمج

الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي

ت	العبارات	موافق بشدة	موافق بدرجة	موافق بدرجة	موافق بدرجة	موافق بدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الدور
1	تشجع إدارة المدرسة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	45	40	27	6	2	.979	4.00	دور كبير
2	تحرص إدارة المدرسة على توعية الطلاب العاديين لحالة أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة.	28	49	31	10	2	.961	3.76	دور كبير
3	تسهل إدارة المدرسة في اندماج ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية.	37	45	25	8	5	1.069	3.84	دور كبير
4	تعمل إدارة المدرسة على تسهيل اندماج ذوي الاحتياجات الخاصة في الغرف الصفية.	31	58	15	9	7	1.087	3.81	دور كبير
5	تعمل إدارة المدرسة على تهيئة المعلمين للتواصل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	38	51	20	7	4	1.010	3.93	دور كبير
6	تعمل إدارة المدرسة على توفير تسهيلات ملائمة لاحتياجات الطلبة في المدرسة.	39	53	14	6	8	1.115	3.91	دور كبير
7	تعمل إدارة المدرسة على توفير التدريب اللازم للمعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	43	48	17	5	7	1.095	3.96	دور كبير
8	تشجع الإدارة المدرسية العاملين والطلاب الأسوياء بالمدرسة على دعم الطفل المعاق نفسيا واجتماعيا.	40	49	17	10	4	1.055	3.93	دور كبير
9	تحرص إدارة المدرسة بالتنسيق مع الأخصائيين على تدريب ذوي الاحتياجات الخاص على السلوك الاجتماعي اللائق والمقبول.	47	40	22	7	4	1.057	3.99	دور كبير
10	تحرص إدارة المدرسة على الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية الموجودة بالمجتمع في تقديم الدعم لطلاب الدمج.	34	55	17	12	2	.986	3.89	دور كبير
المتوسط الكلي									3.90

يلحظ من خلال استعراض بيانات الجدول (6) أن جميع عبارات هذا المجال حصل على درجة (دور كبير)، حيث اتضح أن المتوسطات الحسابية لهذه العبارات مرتفعة، وهذا بدوره انعكس على المتوسط الحسابي العام للمجال (الاجتماعي) الذي بلغ (3.90) وهو يقع ضمن فئة (دور كبير)، وهذا يدل على أن الإدارة المدرسية لها دور كبير في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة اجتماعياً في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

ثانياً: المجال الأسري

جدول (7) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الأسري

ت	العبارات	موافق بشدة	موافق	إدارة	غير موافق	بشدة غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
1	تعمل إدارة المدرسة على تحسين اتجاهات الأسرة اتجاه أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.	44	46	16	6	8	3.92	1.144	دور كبير
2	تحرص إدارة المدرسة على تحقيق التواصل بين أسرة الطفل المدمج والمدرسة.	28	56	19	14	3	3.77	1.019	دور كبير
3	تساهم إدارة المدرسة في توعية أسر الأطفال العاديين على تقبل وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف أبنائهم.	39	45	17	17	2	3.85	1.082	دور كبير
4	تحرص إدارة المدرسة على توفير المعلومات الأساسية لأسرة الطفل التي تتعلق بحالة أبنائهم.	42	47	18	11	2	3.97	1.012	دور كبير
5	تتعاون إدارة المدرسة مع أسر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تحقيق أهدافها.	43	42	21	11	3	3.93	1.062	دور كبير
6	تعمل إدارة المدرسة على التنسيق مع أسر الطلاب لبحث المشكلات التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة.	37	49	19	10	5	3.86	1.079	دور كبير
7	تسهم إدارة المدرسة في تثقيف وتدريب أولياء الأمور على جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية.	35	49	19	14	3	3.83	1.058	دور كبير
8	تحرص إدارة المدرسة على توضيح الهدف من الدمج لأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	41	42	21	12	4	3.87	1.100	دور كبير
9	تعمل إدارة المدرسة على تنظيم اجتماعات دورية مع أولياء أمور طلاب الدمج.	42	36	23	15	4	3.81	1.147	دور كبير
10	تسهم إدارة المدرسة في توعية أولياء الأمور تجاه أهمية مشاركة طالب الدمج في الأنشطة الترفيهية والرحلات والأنشطة المتنوعة بالمدرسة.	33	47	24	11	5	3.77	1.083	دور كبير
المتوسط الكلي							3.85		

يلحظ من خلال استعراض بيانات الجدول (7) أن جميع عبارات هذا المجال حصلت على درجة (دور كبير) حيث اتضح أن المتوسطات الحسابية لهذه العبارات مرتفعة، وهذا بدوره انعكس على المتوسط الحسابي العام للمجال (الأسري) الذي بلغ (3.85) وهو يقع ضمن الفئة (دور كبير)، وهذا يدل على أن الإدارة المدرسية لها دور كبير في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أسرياً في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

ثالثاً: المجال التربوي والتعليمي

جدول (8) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور الإدارة المدرسية في دمج

الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال التربوي والتعليمي

ت	العبارات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
1	تعمل إدارة المدرسة على التعاون مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لتقديم المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة.	1.109	3.68	5	14	27	43	31	دور كبير
2	تساعد إدارة المدرسة المعلمين على تحديد الاحتياجات التربوية والنفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.	1.037	3.73	2	15	28	44	31	دور كبير
3	تحرص إدارة المدرسة على توفير سجلات الخاصة للمعلمين لتوثيق تحصيل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	1.135	3.62	5	16	29	38	32	دور كبير
4	توفر إدارة المدرسة للمعلمين المصادر المدرسية اللازمة لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو الأكاديمي.	1.088	3.66	4	16	26	45	29	دور كبير
5	تعمل إدارة المدرسة على تسهيل انتقال الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لمراحل تعليمية أو تأهيلية لاحقة.	1.178	3.70	5	18	22	38	37	دور كبير
6	تساعد إدارة المدرسة المعلمين على التصدي للمشاكل التي تعترض الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	1.203	3.63	5	22	20	40	32	دور كبير
7	تحرص إدارة المدرسة على عقد اجتماعات دورية مع المعلمين لوضع الحلول المناسبة لمشاكل الطلاب.	1.132	3.61	7	13	28	44	28	دور كبير
8	تعمل إدارة المدرسة على توفير الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	1.167	3.52	9	14	28	44	25	دور كبير
9	تعمل إدارة المدرسة على توفير التجهيزات الطبية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة.	1.257	3.48	9	22	22	37	30	دور كبير
10	تنسق إدارة المدرسة مع المعلمين والجهات المعنية بإجراء ما يلزم من تعديلات في طرائق التدريس والمناهج الدراسية لمواجهة حاجات طلاب الدمج.	1.283	3.52	12	14	27	34	33	دور كبير
المتوسط الكلي			3.61						

يلاحظ من خلال استعراض بيانات الجدول (8) أن جميع عبارات هذا المجال قد حصلت على درجة (دور كبير) حيث اتضح أن المتوسطات الحسابية لهذه العبارات مرتفعة، وهذا بدوره انعكس على المتوسط الحسابي العام للمجال (التربوي والتعليمي) الذي بلغ (3.61) وهو يقع ضمن فئة (دور كبير)، وهذا يدل على أن الإدارة المدرسية

لها دور كبير في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تربوياً وتعليمياً في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

رابعاً: دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام

جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المجالات لمعرفة دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام

الترتيب	درجة الدور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
1	كبير	.6786	3.90	الاجتماعي
2	كبير	.7167	3.85	الأسري
3	كبير	.7440	3.61	التربوي والتعليمي
-	كبير	.6012	3.79	الدرجة الكلية

يتضح من خلال استعراض بيانات الجدول (9) أن دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة بشكل عام كان كبيراً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.79) وانحراف معياري قدره (0.6012)، كما يلحظ أن دورهم في المجال الاجتماعي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري قدره (0.6786)، كما جاء في الترتيب الثاني المجال الأسري حيث بلغ متوسطه (3.85) وانحراف معياري قدره (0.7167)، وحصل المجال التربوي التعليمي على الترتيب الثالث فبلغ متوسطه (3.61) وانحراف (0.7440)، وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يدركون أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة، كما أن لديهم وعياً كافياً بمسؤولياتهم اتجاه هذه الشريحة؛ لأن عملية الدمج من الوسائل العلاجية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والذين قد يتأقلمون مع باقي الأطفال الآخرين، إلى أن يتم اكتساب مهارات تعليمية جديدة قد تساعد في تطوير شخصيتهم ودمجهم مع المجتمع المحيط بهم، ولقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغامدي والحربي (2022) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة بشكل عام كان ضمن درجة التحقق (متوسطة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: هل يختلف دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " T " والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " T " لمعرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين

المجالات	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاجتماعي	ذكور	64	3.6891	.67521	-3.880	.000	دالة **
	إناث	56	4.1446	.60119			
الأسري	ذكور	64	3.6667	.73196	-3.219	.002	دالة **
	إناث	56	4.0732	.63889			
التربوي والتعليمي	ذكور	64	3.3710	.67315	-4.045	.000	دالة **
	إناث	56	3.8893	.73005			
الدرجة الكلية	ذكور	64	3.5760	.55101	-4.504	.000	دالة **
	إناث	56	4.0357	.56543			

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (118) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.98

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (118) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.62 **

يتضح من خلال استعراض بيانات الجدول (10) أن قيمة " T " المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية في جميع مجالات الدراسة (الاجتماعي، الأسري، التربوي والتعليمي)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية بشكل عام، وهذا يدل على وجود اختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير النوع لدى الأخصائيين، أي أن هناك اختلافاً في وجهات نظر الأخصائيين بالنسبة لدور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة، وأن كل من الأخصائيين والأخصائيات يختلفون في الاتجاه والرأي فيما يختص بدور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا الاختلاف كان لصالح أفراد العينة من الإناث، وترى الباحثة أن اتجاهات الذكور تختلف عنه لدى الإناث في النظر لعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة فنحن نعرف الطبيعة العاطفية التي تتميز بها الإناث عن الذكور وكذلك الصبر وسعة الصدر في التعامل مع هذه الشريحة الحساسة والمهمة، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (الغامدي والحربي، 2022).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: هل يختلف دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الخاصة وفقاً لمتغير التخصص (نفسى-اجتماعي) لدى الأخصائيين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " T " والجدول الآتية يبين ذلك:

جدول (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " T " لمعرفة الاختلاف في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير التخصص لدى الأخصائيين

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاجتماعي	نفسي	60	3.9033	.72040	.027	.979	غير دالة
	اجتماعي	60	3.9000	.64018			
الأسري	نفسي	60	3.8517	.66905	-.072	.943	غير دالة
	اجتماعي	60	3.8611	.76720			
التربوي والتعليمي	نفسي	60	3.5674	.81083	-.668	.506	غير دالة
	اجتماعي	60	3.6583	.67455			
الدرجة الكلية	نفسي	60	3.7744	.60973	-.292	.771	غير دالة
	اجتماعي	60	3.8067	.59741			

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (118) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.98

قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (118) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.62

يتضح من خلال استعراض بيانات الجدول (11) أن قيمة " T " المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية في جميع مجالات الدراسة (الاجتماعي، الأسري، التربوي والتعليمي)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية بشكل عام، وهذا يدل على عدم وجود اختلافاً في دور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير التخصص لدى الأخصائيين، أي أنه لا يوجد هناك اختلاف في وجهات نظر الأخصائيين بالنسبة لدور الإدارة المدرسية بالنسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة، وأن كل من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لا يختلفون في الاتجاه والرأي فيما يختص بدور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وترى الباحثة أن عدم الاختلاف في هذه الاتجاهات طبيعي فالأخصائي النفسي والاجتماعي عادة ما يعملون جنباً إلى جنب ويتعاونون بشكل دائم في علاج المشاكل النفسية والاجتماعية، فعادة ما يحتاج الأخصائي النفسي للاسترشاد بأراء الأخصائي الاجتماعي والعكس صحيح فهم يعملون داخل منظومة واحدة والهدف دائماً واحد، فدور الخدمة الاجتماعية والنفسية كلاهما يهدف إلى تحقيق أفضل تكيف مع البيئة الاجتماعية، وتحقيق أقصى نمو ممكن، ويعتمد كل منهما على نظريات علم النفس والطب النفسي والاجتماع، ويتطلب كل منهما مهارات خاصة، فالخدمات الاجتماعية والنفسية في مقدمة عناصر العمل التربوي لكونهما معنيتان بالكشف عن الاحتياجات الخاصة بالطالب، والعمل على تحقيقها بطرق علمية وأساليب مهنية، وهذه النتيجة لا تتفق مع الدراسات السابقة نظراً لاختلاف طبيعة أهدافها مع الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. تحديد دور الإدارة المدرسية بالعبارات التي وردت في الاستبانة باعتبارها التكاليفات النازمة لإشرافها على برنامج التعليم الدامج في مدارسهم.
2. إجراء تعديلات بنائية مناسبة للطلبة المدمجين قبل دمجهم وتزويد معلمهم بوسائل وأدوات وأجهزة تعين في عملية تعليمهم.

3. خضوع الطالب/الطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة لمقياس السلوك التكيفي وتكون نتيجته مقبولة، بحيث لا يعيق سير الحصة الدراسية.

4. القيام بالاعتماد على استراتيجيات تعليمية قد تسهم وتساعد في وجود بيئة قد تتميز بالتفاعل بين الطلاب والمعلمين.
5. ضرورة التخطيط المسبق لعمليات الدمج المستقبلية بشكل أعمق بحيث يتم التركيز بداية على عمليات التوعية والتدريب.

6. العمل على دمج الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق إشراكهم في النشاط المدرسي والاجتماعي والرحلات وغيرها من هذه الأمور.

7. العمل على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالأمور التي تتعلق بالمجتمع، مثل: الأنشطة والفعاليات وذلك بهدف أن يجعل منهم ذلك فئة فعالة في المجتمع.
8. تفعيل دور وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين نحو الدمج.

كما تقترح الدراسة بعد تقديم التوصيات إجراء الدراسات التالية:

1. إجراء دراسة تهدف إلى معرفة المعوقات والتحديات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.
2. إجراء دراسة تتناول مهام المرشد التربوي اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. إجراء الدراسة بشكل موسع بتطبيقها على محافظات أخرى في الأردن.
4. توفير فريق متعدد التخصصات (أخصائي علاج طبيعى، أخصائي علاج وظيفي، أخصائي نطق، أخصائي تربية خاصة، معالج نفسي سلوكي) في كل مدرسة دامجة.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، موسى (2005). **الإعاقة في الوطن العربي**، دار النهضة، بيروت.
- أبو السعد، طارق (2017). **دليل استرشادي لتوضيح دور الأخصائي في المدرسة مع الطلاب المعاقين وطلاب الدمج للعام الدراسي 2016/2017**، مديرية التربية والتعليم محافظة البحيرة، مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بالمديرية المركزية.
- أنطون، فريد وآخرون (1998). **دمج الأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة - المفاهيم والاحتياجات والتحديات**، 24-28 / 7/ 1998، آيانا قبرص: ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع.
- بدوي، محمد (2004). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وارتباطها ببعض المتغيرات**، المؤتمر الثاني عشر (التعليم للجميع - التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، جامعة حلوان. 29-28 مارس.
- الخشرمي، سحر (2000). **المدرسة للجميع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، 16 (2)، 793-842.
- الخطيب، جمال (2012). **تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية**، دار وائل للنشر، عمان.
- الزارع، نايف (2014). **اتجاهات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية المحلية الدولية التربوية المتخصصة**، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3 (12)، 61-83.
- السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز وعبد الجبار، عبد العزيز (2006). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات، دار الكتاب الجامعي، العين.**
- سيسالم، كمال (2001). **الدمج في فصول ومدارس التعليم العام**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- شاش، سهير (2009). **استراتيجيات التدخل المبكر والدمج**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الشخص، عبد العزيز (2006). **مشروع تطوير برنامج اعداد المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية في اطار توجهات الدمج**، التقرير قبل النهائي، كلية التربية، جامعه عين شمس.
- صحيفة الغد (2022). **صحيفة يومية عربية مستقلة، الشركة المتحدة للصحافة، port, politics, economy, life, style**
- الصخري، هيام (2022). **دور الإدارة المدرسية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلبة المدارس النظامية في تربية الزرقاء الأولى**، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 2(23)، 484-496.
- عبادة، ناريمان (2016). **أساسيات الدمج التربوي**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد المقصود، أحمد (2020). **واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة**، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 1(52)، 35-84.
- عمر، محمد (2011). **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الاوتيزم مع أقرانهم العاديين**، المؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، 17-18 يوليو 2011.

عبد الفتاح، أريج (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عبد الحي، محمد (2002). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

عبد شنبور، أمل (2013). الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبدات، روجي (2010). المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، سلسلة دراسات واقع الإعاقة في دولة الإمارات، ع (1)، يونيو (2010)، 1-31.

عساف، محمود (2005). واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الغامدي، خلود والحري، رباب (2022). دور القيادة المدرسية في تطبيق صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، المجلة العربية للنشر العلمي، 40، 489-515.

القبالي، يحيى ومحاسيس، سامي (2023). واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية الدامجة لدورهم الإشرافي على برنامج التعليم الدامج في العاصمة عمان من وجهة نظرهم أنفسهم مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (21)، 102-121.

القريوتي، إبراهيم (2009). اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 3 (1)، 24-46.

القمش، مصطفى (2011). اضطرابات التوحد الأسباب - التشخيص - العلاج - دراسات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

محمد، دنيا والزكي، أحمد (2023). واقع دور الإدارة المدرسية في تربية المواطنة لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمايط، مجلة كلية تربية دمايط، 38 (84)، 295-333.

ملحم، ميسون (2021). دور مديري المدارس الحكومية في مواجهة صعوبات دمج طلبة الاحتياجات الخاصة وفق قانون التعليم الخاص 2018 داخل الخط الأخطر من وجهة نظر المديرين والمعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية (عدد خاص)، 12 (33)، 225-238.

النعناع، ياسمين (2023). احتياجات مدارس الدمج بالتعليم الأساسي لتحسين العملية التعليمية للفئات المدمجة من وجهة نظر مديريها بمحافظة دمايط، مجلة كلية التربية، جامعة دمايط، 38 (87) ج 2 أكتوبر، 228-262.

هارون، صالح (2000). تدريس ذو الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، دار الزهراء، الرياض.

الواقفي، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة، جبهة للنشر والتوزيع، الأردن.

المراجع الأجنبية

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 9, 188-198.

The Editors of Encyclopædia Britannica,"Special Education".**Encyclopedia Britannica**, Retrieved 12-5-2023. Edited.

Special Needs – Different types of special needs", Aspire People, Retrieved 10-5-2023. Edited.

درجة إسهام الهندرة الإدارية الأكاديمية في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان

د. ربيع بن المر الذهلي

DR. Rabia Almur AlDhuhli

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

Assistant Professor of Educational Administration, University of Nizwa,

rabeealthuhli@unizwa.edu.om

د. خليفة بن أحمد القصابي

Dr. Khalifa Ahmed Al-Qasabi

أستاذ مشارك القياس والتقويم، جامعة نزوى

Associate Professor of Measurement and Evaluation, University of Nizwa,

kah73@unizwa.edu.om

طيبة بنت سيف الرواحية

باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

Teeba Saif Ahmed Al Rawahi

PhD researcher in educational leadership, University of Nizwa,

12111138@uofn.edu.om

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام الهندرة الإدارية الأكاديمية في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان، حيث استخدم المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على من (176) أكاديمي وإداري، وبنسبة (52.7%) من المجتمع الأصلي، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين جاء مرتفع. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى الهندرة الإدارية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح المحاضر، وفي متغير سنوات الخبرة لصالح (5) سنوات فأكثر. كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الميزة التنافسية لجامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين جاء متوسط. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح المحاضر وفي متغير سنوات الخبرة لصالح (5) سنوات فأكثر. وأظهرت النتائج أن درجة إسهام الهندرة الإدارية في الميزة التنافسية بجامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين بلغت (82.6%).

الكلمات المفتاحية: الهندرة الإدارية، الميزة التنافسية، جامعة نزوى.

The Degree of Contribution of Academic Administrative Re-Re-engineering in Enhancing the Competitive Advantage at the Universities of the Sultanate of Oman

Abstract

This study aimed to investigate the extent to which academic administrative hindrance contributes to enhancing competitive advantage at the University of Nizwa in the Sultanate of Oman. The descriptive method was employed, utilizing a questionnaire administered to 176 academic and administrative staff members, representing 52.7% of the original population, after ensuring its validity and reliability. The study found that the level of administrative hindrance at the University of Nizwa, as perceived by academics, was high. There were statistically significant differences in the sample's assessments of the level of administrative hindrance attributed to the variables of academic rank in favor of lecturers, and years of experience, in favor of those with 5 years or more. Additionally, the study revealed that the level of competitive advantage at the University of Nizwa as perceived by academics was moderate. There were statistically significant differences in the sample's assessments of the level of competitive advantage attributed to the variables of academic rank, in favor of lecturers, years of experience, and in favor of those with 5 years or more. The results indicated that the degree of contribution of administrative hindrance to competitive advantage at the University of Nizwa was 82.6%.

Keywords: administrative hindrance, University of Nizwa, competitive advantage

مقدمة

أدى التكامل فيما بين الحوسبة والتكنولوجيا، والتطور اللاحق للبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات إلى الانتقال نحو اقتصاد المعلومات والخدمات المعرفية، كما هو الحال في الانتقال من الاقتصاد الزراعي إلى الاقتصاد الصناعي، حيث يجب أن يتطور الهيكل الإداري لتحقيق الإمكانيات الكامنة للابتكار والإنتاجية، والتحول إلى افتراضات جديدة حول الخدمة والجودة، وتتضمن إعادة تصميم إجراءات العمل للاستفادة من القدرات التكنولوجية الناشئة، والتي تعتبر ضرورية للأعمال التجارية والصناعية والحكومية والمؤسسات التعليمية للانتقال بنجاح إلى اقتصاد المعلومات والخدمات.

ويرى تاج الدين (Tajeddini, 2016) أنه من أجل الاستجابة لهذه التحديات، ظهر منهج ومفهوم إداري جديد في التسعينيات، وهو الهندرة (RE)، والتي تشير إلى إعادة تصميم للعمليات من أجل إحداث تحسينات جذرية في معايير الأداء، مثل الخدمة، والسرعة، والتكلفة، والجودة. ولكن في الواقع من الصعب جداً تحقيق التغيير في المنظمات، وسيواجه التغيير دائماً مقاومة في ظروف السوق المتغيرة والمتطورة، لذا يجب أن تكون المنظمات مرنة للتكيف بشكل أسرع، من خلال تجديد مجموعة المنتجات والخدمات وفقاً لمتطلبات وتوقعات السوق بطريقة تتسم بجو من الإبداع والابتكار.

وتتطلب عملية الهندرة ابتعاداً تاماً عن التقاليد والأعراف المتبعة في المؤسسة، وبداية جديدة في التفكير، فهي أفضل طريقة يمكن بها إنجاز العمل المطلوب، والذي يتضمن أربع مفاهيم: المفهوم الأول: الأساسي ويتم تحديده من خلال بعض الأسئلة التي تهدف إلى التحقق من صلاحية الطريقة المتبعة، والمفهوم الثاني هو الجذري ويهدف الوصول إلى أصل الأشياء، ولكن دون تغيير أو تلاعب بما هو صحيح نسبياً، والمفهوم الثالث هو الجوهرى، والذي يهدف إلى تحقيق تقدم كمي كبير في الأداء، أما المفهوم الرابع فهو العمليات والذي يشير إلى أن اتجاه العمل يعتمد على العملية وليس على الوظائف أو المهام أو الأفراد (Al-Titi, 2010).

ولقد أصبحت الهندرة حلاً مناسباً لنجاح وتطوير المنظمات في العالم وتحديداً في التعليم، وفي هذا السياق، تتكون العملية التعليمية من مرحلتين تتفاعل مع بعضها البعض، أحدهما تقني، يهتم بالطلبة والآخرين تهتم بالمعلم، وعندما

تكون هذه العلاقة جيدة، تصبح العملية التعليمية سليمة، باعتبارها النظام ولسنا بحاجة للتغيير، ولكن إذا حدث خلل ما، فإننا نحتاج إلى هندرة وتطوير المرحلة الفنية والتعليمية في سلوك الطلبة والمعلمين (Harb & Abazid, 2018). ويمكن اعتبار الهندرة كنهج جديد للمنظمات، لإحداث تغييرات جذرية في الأداء التنظيمي، ولكن المنافسة تحدث على المستوى العالمي، حيث تسعى المنظمات إلى تحسين الميزة التنافسية للتعامل مع التغييرات الرئيسية (Ramanigopal et al., 2011). وتُعد الميزة التنافسية مهمة جدًا بالنسبة للمنظمة، لأنها تظهر أدائها أمام المنظمات المنافسة، وهناك طريقتان لخلق ميزة تنافسية، أحدهما يتمثل في قيام المنظمة بتقديم نفس الخدمة التي يقدمها منافسوها وبتكلفة أقل، أو عن طريق تقديم خدمة أكبر من خدمة المنافسين وبنفس التكلفة، والتي تُظهر مكانة المؤسسة في صناعتها كمؤسسة رائدة في الخدمة أو التكلفة المنخفضة (Porter, 2008). وطالما تعمل المنظمة على استخدام هذه الموارد بشكل فعال، فإن المؤسسة يمكن أن تحقق ميزة تنافسية، فهي عملية مستمرة تتضمن التقييم والمراقبة وتفحص العمل والمنافسين والصناعة بشكل عام، وعلاوة على ذلك، فإنه من الضروري تحديد هدف واستراتيجية لتجاوز العقبات في تحقيق النجاح (Nimsith et. al, 2016).

وقد أشار فيريرا وكيشتاينر (Ferreira & Kittsteiner, 2012) إلى أن الميزة التنافسية يمكن تطويرها من خلال نموذج يصبح فيه الضغط التنافسي محاكاة للتغيرات التنظيمية، حيث يمكن أن تكون فيه من خلال استراتيجية عمل تقوم على أساس التمايز والتنسيق والتركيز، والتي تتأثر بالابتكار والإبداع والإدراك، وقد ذكر الكساسبة وآخرون (Kasasbeh et. al., 2017) أنه يمكن تحقيق الميزة التنافسية من خلال عملية الهندرة، والتي تجعل المنظمة رائدة في قطاعها أمام المنافسين، والذي يعتبر مخزون المنظمة لتحقيق التميز في السوق، من خلال جودة الخدمة، ونمو المنظمة، والابتكار في التسويق، والتوجه نحو الزبائن بالإضافة إلى تمايز السوق.

وقد أشار الصالح (Alsaleh, 2012) إلى انتشار مفهوم الميزة التنافسية في الآونة الأخيرة في مؤسسات التعليم العالي، التي تسعى إلى تبني هذا المفهوم في ظل البيئة شديدة المنافسة، من خلال صياغة استراتيجيات الميزة التنافسية وتطبيقها، والتي تتحقق عن طريق استغلال القدرات والموارد، سواء المالية أو الفنية أو المادية، كما الكفاءات والمعارف والإمكانات التي تتميز بها الجامعة، والتي تتمكن من خلالها من تصميم استراتيجياتها التنافسية وتطبيقها وربطها بتحقيق الميزة التنافسية، ببعديها: القيمة المدركة للمستفيد، وقدرة المؤسسة على تحقيق الميزة التنافسية.

ويرى دياب (2010) أن الميزة التنافسية في المؤسسات الأكاديمية عبارة عن قدرة الجامعات على تحقيق الجودة التعليمية وزيادة كفاءتها الداخلية، وزيادة الطلب عليها، وتحسين أدائها ومخرجاتها بما يحقق أهدافها المحلية والعالمية، والخدمات التي تقدمها، الأمر الذي يساهم في حصولها على مراكز متقدمة في الترتيب العالمي للجامعات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية. وقد أشار التصنيف العالمي (Nature Index) في موقعه الإلكتروني إلى الإنجازات المتميزة لجامعة نزوى في مجال البحوث لعام (2019)، حيث جاءت جامعة نزوى بالترتبة الأولى على مستوى سلطنة عمان، إلا أن جامعة نزوى تسعى إلى استمرار تحسين ميزتها التنافسية، لذا جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى الهندرة الإدارية الأكاديمية ودورها في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان

وعند استعراض الأدبيات السابقة نجد هناك عدد من الدراسات تناولت الهندرة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي ومن هذه الدراسات، دراسة ابازيد وحرب (Abazid & Harb, 2018) التي هدفت إلى اللقاء الضوء على عملية الهندرة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت الباحثان المنهج النوعي، حيث تم مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الهندرة أمراً بالغ الأهمية للمؤسسات الأكاديمية في جميع أنحاء العالم لتحسين الأداء وتحقيق الميزة التنافسية.

كما أجرت حمدان (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وطبقت على (121) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الميزة التنافسية لدى الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة.

وأجرى كعيد وطالب (2018) دراسة للتعرف إلى ممارسة الهندسة الإدارية (الهندرة) لدى عمداء كليات جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، طبقت على عينة من (30) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة أن عمداء الكليات يسعون وفق أسلوب الهندسة الإدارية للنهوض بواقع التنظيم واتخاذ القرار.

وقامت محمد (2018) بإجراء دراسة للتعرف إلى دور الشراكة البحثية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال توضيح ماهية الشراكة البحثية بغرض تفعيلها لتحقيق الميزة التنافسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الشراكة البحثية للجامعات المصرية قد تكون مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية لها. كما أجرت شلبي (2018) دراسة للتعرف إلى متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (276) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة امتلاك المؤسسات الميزات التنافسية التي تحفظ لها بقائها في السوق التعليمي التنافسي المحلي والعالمي.

وأجرى النمكي وآخرون (Namaki et. al, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على الهندرة في التعليم العالي الإيراني، واستخدم الباحثون المنهج النوعي، حيث تم مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي في إيران بحاجة إلى هندرة عملياتها لزيادة كفاءتها، وتحقيق الميزة التنافسية لها. وقام البلوشي (2019) بإجراء دراسة للتعرف على كيفية استخدام التخطيط لتحسين تنافسية الجامعات العمانية وفقاً لبعض مقاييس التصنيف العالمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة طبقت على عينة من (115) أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العمانية والعاملين بوحدة الجودة بالجامعات والخبراء في الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم، وأظهرت نتائج الدراسة أن الميزة التنافسية لا تعتمد فقط على وفرة الموارد، بل أيضاً على كفاءة استثمارها من خلال سياسات متعددة.

كما أجرت الهذلول (2019) دراسة لاستقصاء واقع تطبيق الهندرة الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، على عينة من (61) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة على واقع تطبيق الهندرة في الأعمال الإلكترونية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وأجرى طالب (2019) بدراسة للتعرف على هندسة العمليات الإدارية وعملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية في مجتمع البحث، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، ومعرفة العلاقة بينهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، على عينة من (45) أستاذاً من الجامعة المستنصرية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية وعلاقة معنوية بين المتغيرين.

وأجرت الفواز (2020) دراسة للتعرف إلى توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وطبقت على (53) قائداً أكاديمياً بجامعة تبوك، وأظهرت نتائج الدراسة توجهها مرتفعاً جداً لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم.

كما قام الزبير وآخرون (El-Zubair, et al., 2020) بدراسة لألقاء الضوء على أهمية إعادة النظر في تنفيذ عملية الهندرة في الجامعات العربية، لتحقيق مخرجات تعليمية جيدة، واستخدم الباحثون المنهج النوعي، حيث تم مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن استخدام عملية الهندرة بشكل صحيح، يؤدي إلى تقديم خدمات أفضل، وتحقيق رضا العملاء، وصولاً إلى تحسين الميزة التنافسية لها.

وقام مهدي وآخرون (Mahdi et al., 2021) بدراسة للتعرف إلى قدرات القيادة الإستراتيجية وفوائد الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، على عينة من (525) قائدا أكاديميا، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك حاجة للجامعات الخاصة للاستفادة من رأس المال البشري والاجتماعي والحفاظ عليه وتنميته في جامعاتهم لتحقيق الميزة التنافسية.

كما أجرت وارا وآخرون (Wara et. al, 2021) دراسة للتعرف إلى الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الخاصة، بنيجيريا واستخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، طبقت على عينة من (594) قائدا أكاديميا، وأظهرت نتائج الدراسة بضرورة إنشاء آلية للتغذية الراجعة تمكن الموظفين من الإبلاغ عن تجاربهم الميدانية مع العملاء الخارجيين.

وأخيرا قام حمادات (Hamadat, 2021) بإجراء دراسة لتطوير قواعد مقترحة للإدارة لتفعيل مؤشرات الميزة التنافسية في مديريات التربية والتعليم الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، على عينة من (312) قائدا أكاديميا، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية مؤشرات الميزة التنافسية في مديريات التربية والتعليم الأردنية، حيث كانت بدرجة عالية.

وفيما يلي عرض أوجه الشبه والاختلاف والاستفادة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تم عرضها سابقا: تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي للدراسة ماعدا دراسة ابازيد وحرب (Abazid & Harb, 2018)، ودراسة النمكي وآخرون (Namaki et al., 2019) والتي استخدمت المنهج النوعي، ودراسة الزبير وآخرون (El-Zubair et. al, 2020)، كما تشترك مع جميع الدراسات الوصفية السابق عرضها في تناولها لعينة الدراسة وهي القادة الأكاديميين.

واختلفت الدراسة الحالية في تناولها موضوع الهندرة الإدارية الأكاديمية ودورها في تعزيز الميزة التنافسية لجامعة نزوى بسلطنة عمان، حيث إن معظم الدراسات قد تناولت الهندرة الإدارية الأكاديمية فقط أو الميزة التنافسية، إلا أن الدراسة الحالية قد تناولت علاقة المتغيرين ببعضهما البعض. وفي هذا البحث قام الباحثون بإعداد مقياس درجة إسهام الهندرة الإدارية الأكاديمية في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة

خلال العقود الماضية، أصبحت كفاءة العمليات الإدارية أمراً رئيسياً يشكل مصدر قلق للعديد من المنظمات، والتي تسعى إلى تحسين العمليات باستخدام أدوات وطرق مختلفة (Spedding & Chan, 2003)، وفي هذا السياق يمكن استخدام عمليات الهندرة لحل إخفاقات الإدارة السابقة، وهناك العديد من العوامل في هذا الصدد ومنها المنافسة بكفاءة، والذي يستلزم أن يكون التعليم العالي مناسباً لمتطلبات الاقتصاد والصناعة، ومراجعة العمليات للعمل بفاعلية وكفاءة من خلال خفض التكاليف وتحديد الكفايات الأساسية، فمع ارتفاع مستوى المنافسة، فإنه لا يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تعتمد فقط على نقاط قوتها، وإنما تصبح الحاجة إلى إعادة التنظيم واضحة (Nouban & Abazid, 2017).

ويرى بيرد (Bird, 2012) إلى ضرورة قيام الجامعات بتحسين أنشطتها الأكاديمية، مقارنة مع أقرانها من الجامعات على مستوى العالم، نظراً لحالة التنافس بين الجامعات، وخصوصاً في عصر العولمة، وتدويل التعليم والاقتصاد

المعرفي، وصولاً إلى صياغة استراتيجية تنافسية، لبناء واستدامة ميزة تنافسية في قطاع التعليم العالي. كما يرى أيوب (2010) إلى ظهور بعض من المفاهيم الإدارية الحديثة، مثل التخطيط الاستراتيجي، والجودة والاعتماد والذي أدى إلى زيادة الاهتمام بجودة المخرجات، مما يحقق ميزة تنافسية للجامعة، كما يذكر أبا زيد وحرب (Abazid & Harb, 2018) ان المنافسة داخل مؤسسات التعليم العالي تدفع نحو الطرق الإدارية الحديثة مثل الهندرة لتحسين كفاءتها وفعاليتها لكي تحقق الميزة التنافسية التي تقيها قائمة وليست عرضة للزوال.

وقد أشارت دراسة البلوشي (2019) إلى ضرورة تحسين الجامعات العمانية لقدرتها التنافسية، والظهور بفعالية في التصنيفات العالمية للجامعات، كما أشارت دراسة ملحم (2012) إلى ضرورة استجابة الجامعات العمانية لمطالب التغيير والتطوير وصولاً نحو تحقيق الميزة التنافسية لها، ورغم تصنيف مؤسسة سيماجو للعلوم جامعة نزوى في المركز الأول محلياً في مجال الأداء البحثي في علوم الأحياء والهندسة والصيدلة والفيزياء، كما وضعت ذات المؤسسة جامعة نزوى في المركز الثاني محلياً في علوم الكيمياء والكيمياء الحيوية والعلوم البيئية (جامعة نزوى، 2022)، إلا أن جامعة نزوى تسعى للحصول على المزيد من المزايا التنافسية، لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد بدرجة إسهام الهندرة الإدارية الأكاديمية في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة؟
3. ما مستوى الميزة التنافسية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة؟
5. ما درجة إسهام الهندرة الإدارية في الميزة التنافسية بجامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في الأسئلة التالية:

- التعرف على مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة.
- معرفة مستوى الميزة التنافسية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الميزة التنافسية لجامعة نزوى تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة.
- التعرف على درجة إسهام الهندرة الإدارية في الميزة التنافسية بجامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين.

أهمية الدراسة

تتناول هذه الدراسة موضوعاً مهماً للغاية، ألا وهو مفهوم العمل بالهندرة الإدارية الذي يعتبر مفهوماً حديثاً يتم تطبيقه في المنظمات بشكل عام، وأثر هذا المفهوم في تحسين الميزة التنافسية للجامعات على وجه الخصوص - من ناحية أخرى، لذا يتوقع أن نتائج وتوصيات هذه الدراسة يمكن أن تساعد متخذي القرار في جامعة نزوى بسلطنة عمان، في

وضع الخطط والإجراءات، التي تساهم في زيادة مستوى الاهتمام ب الهندرة الإدارية الأكاديمية، بالنسبة لصانعي القرار، والتي بدورها ستعكس بشكل إيجابي على تحسين الميزة التنافسية لجامعة نزوى.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية في معرفة درجة إسهام الهندرة الإدارية الأكاديمية في تعزيز الميزة التنافسية في جامعة نزوى بسلطنة عمان
- الحدود بشرية: تمثلت في عينة من بعض الأكاديميين في جامعة نزوى.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة نزوى بسلطنة عمان
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني 2022-2023

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الهندرة: ويعرفها هامر (Hammer, 2005) بأنها: "إعادة التفكير الأساسية والمبدئية، وإعادة تصميم العمليات الإدارية بطريقة جذرية لخلق كم كبير من الموارد، دون تهميش تدريجي لمعايير الأداء الحاسم مثل التكلفة، والجودة، والخدمة، والسرعة. (p.19)

ويعرف الباحث الهندرة إجرائياً: مدخل إعادة الهندسة الإدارية والتي يتم من خلالها وضع آلية مقترحة لتطوير الأساليب الإدارية في الأقسام الأكاديمية بجامعة نزوى ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها فقرات الاستبانة التي أعدها الباحث.

الميزة التنافسية: ويعرفها هوفمان (Hoffman, 2014) بأنها: "المؤسسة القادرة على تقديم خدماتها ومنتجاتها بتكلفة أقل من المؤسسات الأخرى المنافسة لها". (p.140)

ويعرف الباحث الميزة التنافسية إجرائياً: بأنها المركز ذو الأجل البعيد، الذي تهدف جامعة نزوى لتحقيقه من أجل تحقيق قيمة مرتفعة لعملائها، ولا تتمكن الجامعات المنافسة من تقديمه، بالاعتماد على المهارات والقدرات المادية والبشرية والتقنية التي توضح تفوق الجامعة تحت مظلة التنافسية الدولية. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأهداف الدراسة الحالية والتي تتناول إدارة المعرفة ودورها في تحقيق متطلبات التنمية بجامعة نزوى بسلطنة عمان (ملحم، 2002).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأكاديميين والإداريين العاملين بجامعة نزوى والبالغ عددهم (334) أكاديمي.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تكونت من (176) أكاديمي وإداري، وبنسبة (52.7%) من المجتمع الأصلي. وذلك من خلال توزيع الاستبانة عبر رابط إلكتروني تم تعميمه على موظفي جامعة نزوى والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

النسبة	التكرار	الفئات	
61.9	109	ذكر	الجنس
38.1	67	انثى	
17.0	30	محاضر	الرتبة الأكاديمية
50.0	88	أستاذ مساعد	
16.5	29	أستاذ مشارك	
16.5	29	أستاذ	
66.5	117	أقل من 5 سنوات	عدد سنوات العمل في الجامعة
33.5	59	5 فأكثر	
100.0	176	المجموع	

أداة الدراسة

طور الباحث استبانة الهندرة الإدارية في الجامعات من خلال الرجوع إلى أدوات الدراسات السابقة مثل دراسة الهذلول (2018)، وحمدان (2018)، وكذلك أدوات الدراسات السابقة المتعلقة بالميزة التنافسية كدراسة الفواز (2019)، ومحمد (2018). حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من جزأين، الجزء الأول اشتمل على البيانات العامة للمستجيبين والجزء الثاني اشتمل على محورين: المحور الأول الهندرة الإدارية الأكاديمية وتكون من (22) فقرة مقسمة على ثلاث مجالات، والمحور الثاني الميزة التنافسية وتكونت من (30) فقرة مقسمة على 4 مجالات، واعتمد تدرج ليكرت الخماسي: دائما=5-غالبا=4-أحيانا=3-نادرا=2-أبدا=1.

صدق الأداة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري وصدق البناء.

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة أو ما يعرف بصدق المحكمين من خلال عرضها في صورتها الأولية على (6) من المحكمين، (2) من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، و(2) من جامعة السلطان قابوس، و(2) من جامعة نزوى، ومن ذوي الخبرة والاختصاص وإبداء رأيهم وملاحظاتهم بخصوص مدى ملائمة فقرات الاستبانة، حيث نتج من عملية التحكيم للجزء الثاني محور الهندرة الإدارية حذف فقرتين (7، 14) وتعديل الفقرات (3، 5، 11، 18)، أما بالسنة لمحور الميزة التنافسية تم حذف الفقرات (5، 12، 22)، وتعديل الفقرات (1، 10، 16، 21) وبالتالي أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتكون من جزأين، الجزء الأول اشتمل على البيانات العامة للمستجيبين والجزء الثاني اشتمل على محورين: المحور الأول الهندرة الإدارية الأكاديمية من (20) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات، والمحور الثاني الميزة التنافسية وتكونت من (27) فقرة مقسمة على 4 مجالات، كما استخدم تدرج ليكرت الخماسي: (مرتفع جدا=5-مرتفع=4-متوسط=3-منخفض=2-منخفض جدا=1).

صدق البناء: استبانة الهندرة الإدارية الأكاديمية

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) من الأكاديميين وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36-).

0.87)، ومع المجال (0.55-0.95)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

الخدمات المقدمة	إدارة الموارد المالية	تبسيط إجراءات العمل	الهندرة الأكاديمية	الإدارية
1				
إدارة الموارد المالية	1			
تبسيط إجراءات العمل	** .615	1		
الهندرة الإدارية الأكاديمية	** .899	** .861	1	
* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).				

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات استبانة الهندرة الإدارية الأكاديمية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) أكاديمياً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
الخدمات المقدمة	0.85	0.83
إدارة الموارد المالية	0.82	0.77
تبسيط إجراءات العمل	0.81	0.80
الهندرة الإدارية الأكاديمية	0.87	0.84

صدق البناء: استبانة الميزة التنافسية

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) من الأكاديميين، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.53-0.87)، ومع المجال (0.67-0.94) وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

جودة التعليم	جودة أعضاء هيئة التدريس	البحث العلمي ومخرجاته	الأداء الأكاديمي	الميزة التنافسية
1	1	1	1	1
جودة أعضاء هيئة التدريس	** .622			
البحث العلمي ومخرجاته	** .682	** .670		
الأداء الأكاديمي	** .573	** .749	** .699	
الميزة التنافسية	** .841	** .862	** .893	** .864

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات استبانة الميزة التنافسية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) أكاديميا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات لإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
جودة التعليم	0.83	0.80
جودة أعضاء هيئة التدريس	0.87	0.84
البحث العلمي ومخرجاته	0.81	0.72
الأداء الأكاديمي	0.85	0.80
الميزة التنافسية	0.89	0.86

إجراءات الدراسة

بعد تطوير وتحكيم الاستبانة تم عمل رابط إلكتروني، وأخذ موافقة عمادة البحث العلمي بالجامعة، وتم تعميم الرابط على الفئة المستهدفة عن طريق إيميل أعضاء هيئة التدريس وبعد جمع البيانات، قام الباحث بمعالجتها إحصائياً، واستخراج النتائج، ومناقشتها، واقتراح التوصيات المنبثقة من النتائج، واقتراح التوصيات.

المعالجات الإحصائية

من أجل الضبط الإحصائي لمجالي أداة الدراسة وتحليل النتائج استخدم برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث أُنْجِعت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق الداخلي.

- معامل ألفا كرونباخ من أجل استخراج ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل الإجابة على السؤالين: الأول، والثاني.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الهندرة الإدارية والميزة التنافسية بجامعة نزوى.
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية بينما تم استخدام اختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة لتحديد الفروق في مستوى الهندرة الإدارية والميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين.

معيار تصحيح النتائج

تم تحديد المدى لمقياس ليكرت الخماسي المطبق في الأداة، حيث تم حساب المدى $(5 - 1 = 4)$ ، وقسمته على عدد الحدود المطلوبة لتحديد طول الفئة $(4 / 5 = 0.8)$ ، وإضافة الناتج على أقل قيمة $(1 + 0.8 = 1.8)$ ، ويتم حساب بقية الخلايا على نفس النمط، والجدول (7) يوضح معيار الحكم على الفقرات حسب مدى المتوسط الحسابي، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة مرتبة حسب أسئلتها.

جدول (7) معيار الحكم على الفقرات حسب مدى المتوسط الحسابي

المدى المتوسط الحسابي	المستوى
من 1- 1.8	منخفض جداً
من 1.81- 2.6	منخفض
من 2.61- 3.4	متوسط
مرتفع	مرتفع
من 4.21- 5	مرتفع جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الخدمات المقدمة	4.11	.695	مرتفع
2	3	تبسيط إجراءات العمل	3.81	.651	مرتفع
3	2	إدارة الموارد المالية	3.24	.910	متوسط
		الهندرة الإدارية الأكاديمية	3.73	.656	مرتفع

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين $(3.24-4.11)$ ، حيث جاء مجال الخدمات المقدمة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.11) ، وجاء في المرتبة الثانية مجال تبسيط إجراءات العمل

بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، بينما جاء مجال إدارة الموارد المالية في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.24)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين ككل (3.73). وقد تعزى هذه النتيجة إلى التغيرات الكبيرة في رؤى واستراتيجيات الجامعة نحو تطبيق الهندرة الإدارية الأكاديمية باعتبارها أحد الأساليب التطويرية التي تهتم بشكل أساسي بإعادة التصميم السريع والجذري لعمليات الإدارة الاستراتيجية، بالإضافة إلى أنها تسعى جاهدة نحو تحسين جودة خدماتها كماً ونوعاً من أجل تحقيق أقصى قدر من رضا العملاء، وهذا يتواءم مع رؤية سلطنة عمان 2040 بشكل عام وما تسعى إليه هيئة الاعتماد الأكاديمي من خلال تطبيق معايير الجودة على جميع مؤسسات التعليم العالي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلول (2019) ودراسة كعيد وطالب (2018) ودراسة طالب (2019). وتختلف مع دراسة EL-Zubair et al., (2020) كما يعزى مجيء مجال الخدمات المقدمة في الرتبة الأولى إلى سعي الجامعة إلى إعادة تصميم الخدمة بشكل جذري من خلال إجراء تغييرات جوهرية في العمليات الأساسية وتحقيق قفزات غير عادية في الأداء وترك الأساليب التقليدية لتقديم منتج أفضل للعملاء وخدمة مناسبة لهم. فالجامعات التي قامت بتطبيق الهندرة الإدارية الأكاديمية حققت نتائج هائلة في زيادة الإنتاجية وتقليل وقت العمل وتقديم خدمات أفضل، والتركيز على العمليات وليس الإدارات نحو إرضاء المستفيد من الخدمة. كما أن الخدمة المقدمة وخاصة التي تمس حياة الطالب الجامعية تمثل عنصر أساسي في رضا الطلبة، فغالبا ما يقيم الطلبة الجامعة من خلال ما توفر لهم خدماتها الرحة النفسية والاجتماعية والدراسية بحيث تكون سهلة الوصول ومتوفرة للجميع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلول (2019) ودراسة كعيد وطالب (2018). كما يعزى مجيء مجال تبسيط إجراءات العمل في الرتبة الثانية إلى الرؤية الجديدة التي تتخذها الجامعة نحو مزيد من الابداع والابتكار وإعادة التفكير في العمليات الرئيسية مثل الأنشطة والإجراءات والاستراتيجيات وإعادة تصميمها، والبعد عن الروتين، واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالخدمة المقدمة والجودة والانجاز السريع، بالإضافة إلى ابتكار أساليب عمل جديدة والبعد عن الأساليب التقليدية القديمة والاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلول (2019)، وتختلف مع دراسة كعيد وطالب (2018). كما يعزى مجيء مجال إدارة الموارد المالية في الرتبة الأخيرة إلى رغبة عينة الدراسة إلى تصميم أنظمة فعال للرواتب والحوافز تشجع على الإبداع والابتكار في ظل البيئة الجديدة التي تفرضها متطلبات عملية الهندرة الإدارية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلول (2019).

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى تعزى لمتغير للرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى حسب متغيري الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية بينما تم استخدام اختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة، والجداول (9) و(11) توضح ذلك.

أولاً: الرتبة الأكاديمية

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية على مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخدمات المقدمة	49.505	3	16.502	81.265	.000
داخل المجموعات	34.927	172	.203		
الكلية	84.432	175			
إدارة الموارد المالية	91.295	3	30.432	97.577	.000
داخل المجموعات	53.642	172	.312		
الكلية	144.937	175			
تبسيط إجراءات العمل	24.028	3	8.009	27.534	.000
داخل المجموعات	50.034	172	.291		
الكلية	74.062	175			
الهندرة الإدارية الأكاديمية	44.841	3	14.947	84.360	.000
داخل المجموعات	30.475	172	.177		
الكلية	75.315	175			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر الرتبة الأكاديمية على مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى

المتوسط الحسابي	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
الخدمات المقدمة	محاضر			
أستاذ مساعد	4.73			
أستاذ مشارك	4.29			
أستاذ	3.02	*1.716	*1.274	
إدارة الموارد المالية	4.01	*.728	*.286	*.989
محاضر	4.65			
أستاذ مساعد	3.25	*1.400		
أستاذ مشارك	2.43	*2.225	*.825	
أستاذ	2.59	*2.064	*.664	.161
تبسيط إجراءات العمل	4.42			
أستاذ مساعد	3.89	*.533		
أستاذ مشارك	3.22	*1.201	*.668	
أستاذ	3.53	*.886	*.353	.315
الهندرة الإدارية الأكاديمية	4.58			
محاضر	3.82	*.766		
أستاذ مساعد	2.92	*1.663	*.897	
أستاذ مشارك	3.39	*1.192	*.426	*.471

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

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين محاضر من جهة وكل من أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك وأستاذ من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المحاضر، وقد يعزى ذلك إلى الواجبات المنوطة بكل من الأستاذ المساعد، والأستاذ المشارك والأستاذ من إعداد وتقديم المناهج والمحاضرات المخبرية، وإعداد المهام ومتطلبات المشاريع الدراسية، والامتحانات التعليمية الموجزة، والمشاركة في الإشراف على مشاريع التخرج وهذا قد يعكس مقاومة العاملين لعمليات التغيير التي تتطلبها الهندرة الإدارية الأكاديمية أو خوفهم من فقدان مراكزهم الوظيفية.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين أستاذ مساعد من جهة وكل من أستاذ مشارك، وأستاذ من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أستاذ مساعد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) بين أستاذ مشارك وأستاذ وجاءت الفروق لصالح الأستاذ في جميع المجالات والدرجة الكلية. يعزى ذلك إلى سعي الأستاذ المساعد للحصول على الترقية العلمية بما يتلاءم مع رؤية الجامعة نحو تطبيق عمليات الهندرة الأكاديمية في جامعة نزوى.

ثانياً: سنوات الخبرة

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة على مستوى الهندرة الإدارية في جامعة نزوى

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الخدمات المقدمة	117	4.05	0.458	-1.660	174	0.099
5 فأكثر	59	4.23	1.007			
إدارة الموارد المالية	117	2.86	0.417	-9.860	174	0.000
5 فأكثر	59	4.01	1.120			
تبسيط إجراءات العمل	117	3.71	0.461	-2.898	174	0.004
5 فأكثر	59	4.01	0.891			
الهندرة الإدارية	117	3.56	0.319	-5.318	174	0.000
5 فأكثر	59	4.07	0.956			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء الخدمات المقدمة وجاءت الفروق لصالح 5 سنوات فأكثر. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة تلعب دوراً كبيراً في حضور عدد أكبر من ورشات العمل، والندوات، والمحاضرات، واللقاءات من قبل مختصين في المجالات التي تتعلق بمبادئ الهندرة الإدارية الأكاديمية.

السؤال الثالث: ما مستوى الميزة التنافسية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الميزة التنافسية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الميزة التنافسية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	جودة أعضاء هيئة التدريس	3.84	.737	مرتفع
2	1	جودة التعليم	3.73	.888	مرتفع
3	3	البحث العلمي ومخرجاته	3.39	.875	متوسط
4	4	الأداء الأكاديمي	3.30	.722	متوسط
		الميزة التنافسية	3.55	.704	متوسط

يبين الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.30-3.84)، حيث جاء مجال جودة أعضاء هيئة التدريس في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.84)، وجاء في الرتبة الثانية مجال جودة التعليم وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وجاء في الرتبة الثالثة مجال البحث العلمي ومخرجاته وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، بينما جاء مجال الأداء الأكاديمي في الرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.30)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الميزة التنافسية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين ككل (3.55).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى التعليم عالي الجودة الذي تقدمه جامعة نزوى بالإضافة إلى جهودها في خدمة البحث العلمي، مما يتعكس بشكل إيجابي على جودة خريجها وأساتذتها، وهذا يمنحهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل، وكذلك يوفر الثقة من جانب المجتمع الأمر الذي يؤدي إلى زيادة طلبات الالتحاق فيها. وقد يعود أيضاً إلى قدرة الجامعة على تنفيذ الخطط والاستراتيجيات التي تجعلها في وضع أفضل من الجامعات الأخرى. وتختلف مع دراسة Hamadat ((2020 ودراسة الفواز (2019) والتي جاءت بدرجة عالية ودراسة شليبي (2018) والتي جاءت بدرجة ضعيفة.

كما يعزى مجيء مجال جودة أعضاء هيئة التدريس الرتبة الأولى إلى ارتفاع مستوى التأهيل والكفاءة لديهم نتيجة لسعي الجامعة لاستقطاب وجذب المميزين منهم ممن يمتلكون المهارات والقدرات العملية وذلك لكونهم المحور الرئيسي لأعداد الموارد البشرية في الجامعة، وكذلك لاعتمادها نظام ترقية لأعضاء هيئة التدريس فيها، والتشجيع على الإبداع والابتكار، والتوظيف الأمثل للتقنيات الحديثة مما يسمح بوجود رؤية مشتركة بين إدارة الجامعة وأعضاء التدريس فيها. وتختلف مع دراسة البلوشي (2019)

كما يعزى مجيء مجال جودة التعليم في الرتبة الثانية إلى سعي الجامعة إلى تطبيق مفاهيم جودة التعليم في الجامعة كحاجة ملحة وخيار استراتيجي نتيجة للواقع الذي تفرضه التطورات والتحديات التنافسية في سوق العمل والتوجه نحو تدويل التعليم، ضمن التزام جميع العاملين، وارتفاع جودة المخرجات التعليمية، نتيجة لاهتمام الجامعة بالاعتماد المؤسسي ضمن المعايير الدولية، وتختلف مع دراسة البلوشي (2019).

كما يعزى مجيء مجال البحث العلمي ومخرجاته في الرتبة الثالثة إلى تزايد دور الجامعة في رفع جودة مخرجاتها والوصول بها إلى العالمية عن طريق ربط البحوث العلمية بالمشكلات التي تواجه مؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية، مما ينعكس إيجاباً على الأداء الجامعي، وتحقيق التميز من خلال الاستغلال الأمثل لطاقت الباحثين من خلال توفير الدعم المعنوي والمادي لهم وتوفير مصادر المعلومات والمعرفة لهم عن طريق توفير شبكات المعلومات والاتصالات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2018).

كما يعزى مجيء مجال الأداء الأكاديمي في الرتبة الثالثة إلى إمكانية وجود آلية مناسبة في توظيف نتائج تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والكادر الوظيفي في صياغة أهداف الجامعة، وتحليل المشكلات التي تعوق تنفيذ بعض البرامج الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوشي (2019).

السؤال--: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين تعزى لمتغير للرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين حسب متغيري الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية بينما تم استخدام اختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة، والجدول (13 و 15) يوضحان ذلك.

أولاً: الرتبة الأكاديمية

جدول (13) تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية على مستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جودة التعليم					
بين المجموعات	59.596	3	19.865	43.551	.000
داخل المجموعات	78.455	172	.456		
الكل	138.051	175			
جودة أعضاء هيئة التدريس					
بين المجموعات	14.896	3	4.965	10.640	.000
داخل المجموعات	80.270	172	.467		
الكل	95.166	175			
البحث العلمي ومخرجاته					
بين المجموعات	17.633	3	5.878	8.695	.000
داخل المجموعات	116.270	172	.676		
الكل	133.903	175			
الأداء الأكاديمي					
بين المجموعات	23.180	3	7.727	19.499	.000
داخل المجموعات	68.158	172	.396		
الكل	91.338	175			
الميزة التنافسية					
بين المجموعات	26.358	3	8.786	25.027	.000
داخل المجموعات	60.383	172	.351		
الكل	86.740	175			

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14) المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر الرتبة الأكاديمية على مستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين

أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	المتوسط الحسابي		
			4.44	محاضر	جودة التعليم
		*.600	3.84	أستاذ مساعد	
	*1.325	*1.926	2.52	أستاذ مشارك	
*1.355	.029	*.571	3.87	أستاذ	
			4.30	محاضر	جودة أعضاء هيئة التدريس
		*.463	3.84	أستاذ مساعد	
	*.538	*1.001	3.30	أستاذ مشارك	
*.586	.048	*.415	3.89	أستاذ	
			3.81	محاضر	البحث العلمي ومخرجاته
		*.326	3.49	أستاذ مساعد	
	*.718	*1.044	2.77	أستاذ مشارك	
*.527	.191	*.517	3.30	أستاذ	
			3.77	محاضر	الأداء الأكاديمي
		*.352	3.42	أستاذ مساعد	
	*.830	*1.182	2.59	أستاذ مشارك	
*.567	.264	*.616	3.15	أستاذ	
			4.07	محاضر	الميزة التنافسية
		*.434	3.64	أستاذ مساعد	
	*.865	*1.299	2.77	أستاذ مشارك	
*.765	.100	*.534	3.54	أستاذ	

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

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين محاضر من جهة وكل من أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك وأستاذ من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المحاضر، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أستاذ مشارك من جهة وكل من أستاذ مساعد، وأستاذ من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ مساعد، وأستاذ في جميع المجالات والدرجة الكلية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى المهام التي يمتلكها الأستاذ المساعد والتي تتمثل فيلقاء المحاضرات والإشراف على مشاريع التخرج ورسائل الماجستير ورسائل الدكتوراة، والتي يشكل ممارسة مهامها بنجاح أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية، أما الأستاذ فان مساهمته في البحث العلمي وإمكانية تسلمه مناصب إدارية تعزز الميزة التنافسية لديه، وتختلف مع دراسة الفواز (2020).

ثانيا: سنوات الخبرة

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة على مستوى الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
جودة التعليم	اقل من 5 سنوات 5 فأكثر	117 59	3.65 3.89	.712 1.152	-1.729	174
جودة أعضاء هيئة التدريس	اقل من 5 سنوات 5 فأكثر	117 59	3.69 4.12	.596 .896	-3.835	174
البحث العلمي ومخرجاته	اقل من 5 سنوات 5 فأكثر	117 59	3.38 3.42	.690 1.165	-.302	174
الأداء الأكاديمي	اقل من 5 سنوات 5 فأكثر	117 59	3.26 3.37	.412 1.107	-1.014	174
الميزة التنافسية	اقل من 5 سنوات 5 فأكثر	117 59	3.49 3.69	.494 .990	-1.801	174

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء جودة أعضاء هيئة التدريس وجاءت الفروق لصالح 5 سنوات فأكثر. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع أعضاء الدراسة يمتلكون المهارات الفنية والعلمية كوسيلة لكسب ميزة تنافسية من خلال عملهم في بيئة واحدة. تعمل على تزويدهم بالدورات وحلقات النقاش ورش العمل والبرامج، والتي تجعلهم يمتلكون الخبرات والمعلومات الكافية التي تقيد في تطور أدائهم المهني بغض النظر عن سنوات الخبرة التي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2020)

السؤال الثالث: ما درجة إسهام الهندرة الإدارية في الميزة التنافسية بجامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين؟

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتنبئة للمتغير المتبني به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة Stepwise، وذلك كما في الجدول (16)

(الجدول 16) نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R ²)	مقدار ما يضيفه المتغير التباين المفسر الكلي (R ²)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الخدمات المقدمة	.889	.790	.790	.901	652.842	25.551	.036	.000
تبسيط إجراءات العمل	.906	.821	.032	.297	397.411	5.538	-.226	.000
إدارة الموارد المالية	.909	.826	.004	.071	271.545	2.089	-.180	.000

المتغير التابع: مقياس الميزة التنافسية

يتضح من الجدول (16) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الميزة التنافسية هي الخدمات المقدمة، وتبسيط إجراءات العمل وإدارة الموارد المالية، والتي فسّرت مجتمعة ما نسبته (82.6%) من التباين المفسر لمقياس الميزة التنافسية، وكان متغير الخدمات المقدمة الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الميزة التنافسية؛ حيث فسّر ما نسبته (79%) من التباين، يليه متغير تبسيط إجراءات العمل الذي فسّر (3.2%) من التباين، ثم يليه متغير إدارة الموارد المالية الذي فسّر (0.4%) من التباين وكانت نسبة التباين المفسّر لهذه المتغيرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الميزة التنافسية عبارة عن نشاط مؤسسي من خلال الخدمة المقدمة والمرونة في إجراءات العمل والذي يظهر أدائها أمام المنافسين، وتعتبر هذه أحد مرتكزات الهندرة الإدارية وبالتالي تعتبر أداة يمكن تطبيقها بشكل فعال في هذا السياق لتحقيق نتائج رائدة. إن الجامعة يمكنها تحقيق الميزة التنافسية عندما تكون أكثر استجابة للتغير في بيئات العمل المتغيرة والمتطورة، التي تضمن مواجهة التهديدات الناجمة عن المنافسة، وقد يتم ذلك من خلال الهندرة الإدارية.

كما أن ظهور العديد من البرامج والدورات الدراسية في الجامعة، والذي يعبر عن الخدمات التي تقدمها الجامعة، تمكن الطلاب من المفاضلة بينها وبين جامعات أخرى مما يكسبها ميزة تنافسية، وهذا يحدث في سياق التكيف والمرونة والتفتح، والذي يشكل أحد محاور الهندرة والتي تركز على العمليات بدءاً من طلب المستفيد إلى إنجاز الخدمة، ولكن وعلى الرغم من أن التعليم يصنف على أنه خدمة قابلة للتسويق على اعتبار أن سوق التعليم هو نفسه السوق في أي قطاع أعمال آخر إلى أنه لا ينبغي لأن تكون المنافسة السوقية محل المنافسة الأكاديمية بأي حال من الأحوال وأنا يمكن الاستفادة منها في سياقها النظري فقط.

ويتضح أيضاً من الجدول (16) أن ارتفاع الخدمات المقدمة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الميزة التنافسية بمقدار (901) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع تبسيط إجراءات العمل بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الميزة التنافسية بمقدار (297)، وأن ارتفاع إدارة الموارد المالية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من مقياس الميزة التنافسية بمقدار (0.071) من الوحدة المعيارية؛ علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها:

- ضرورة قيام الإدارة العليا بالجامعة بوضع نظام للحوافز والمكافأة لجميع العاملين بما يساعد على تحقيق أعلى معدلات الإنتاجية.
- على رؤساء الأقسام الأكاديمية العمل على إيجاد قنوات تواصل واتصال فعالة بين أعضاء القسم بما يرفع من درجة التعاون والمشاركة بين أعضاءه.
- ضرورة قام رؤساء لجان الجودة بالأقسام الأكاديمي بمراجعة جميع العمليات والنشاطات التي تتم في الأقسام بما يضمن تحقيق مؤشرات أداء مرتفعة.
- على الإدارة العليا بالجامعة إيجاد نظام يضمن توفر الدعم المباشر والمجزي للباحثين بما يضمن تحقيق التنافسية للجامعة.
- على عمادة البحث العلمي في الجامعة وضع دليل بالمجلات العلمية المعتمدة مع توفر روابط وعناوين ومعامل التأثير للمجلات ليسهل على الأكاديميين نشر أبحاثهم وفق رؤية الجامعة.

المراجع

- أيوب، نافر. (2010). الأهمية التنموية لراس المال البشري في الوطن العربي ودور التربية والتعليم فيه، *مجلة علوم إنسانية*، 7 (44)، 1-22.
- البلوشي، عثمان بن عبد الرحمن بن سبيل (2019). *التخطيط لتحسين تنافسية الجامعات العمانية وفقاً لبعض مقاييس التصنيف العالمية*. (دراسة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمياط.
- جامعة نزوى. (2022). تعرّف على تصنيف جامعة نزوى في مؤشر سيماجو للعلوم، تاريخ الرجوع إلية 1/ 1/ 2023 Retrieved from <https://www.unizwa.edu.om/index.php?newsid=3488&deptname=&lang=ar>
- حمدان، إسراء زياد محمود (2018). *واقع الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية فيها* (دراسة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية.
- شليبي، عبد العظيم مرزوق. (2018). *متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية: رؤية تربوية معاصرة* (دراسة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة.
- طالب، مصطفى سعدي. (2019). *إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) وأثرها في عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية على كلية التربية/الجامعة المستنصرية/العراق، مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية*، 26 (117)، 256-274.
- الفواز، نجوى. (2020). *توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 16 (4)، 399-414.
- كعيد، عباس ناهي وطالب، حيدر رائد. (2018). *ممارسة الهندسة الإدارية (الهندرة) لدى عمداء كليات جامعة واسط من وجهة نظر رؤساء الأقسام، مجلة جامعة ذي قار*، 13 (4)، 84-103.
- محمد، هالة احمد إبراهيم. (2018). *تفعيل دور الشراكة البحثية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، مجلة كلية التربية*، 33 (4)، 472-516.
- ملحم، احمد عارف. (2012، ابريل 4-5). *التخطيط الاستراتيجي ومعوقاته في مؤسسات التعليم العالي*، (بحث مقدم) المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.
- ملحم، سامي محمد. (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الهذلول، أشواق بنت علي. (2019). *واقع تطبيق الهندرة الإدارية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (27)، 1-27.
- Al Saleh, O. (2012). The Competitiveness of higher education institutions: A suggested framework. *Al-Baheth Magazine*, (10), 297– 331.
- Al-Titi, M. A. (2010). The Palestinian university administration in light of business process re-engineering approach. *Int. J. Management in Education*, 4 (3) , 259-93.
- Bird, L. (2012). *Dictionary of business Continuity Management Terms*. business Continuity institute.

- Chan, K. K., & Spedding, T. A. (2003). An integrated multidimensional process improvement methodology for manufacturing systems. *Computers & Industrial Engineering*, 44 (4) , 673–693.
- EL–Zubair, B. T., Mohamad, R. H., Daffala, A. M., & ALQarni, s. s. (2020). Practicability of Application of Re–Engineering the Administrative Processes at Colleges of Education in Universities in Arab–Majority Countries, *International Education Studies*, 14 (5), 87–94.
- Ferreira, D., & Kittsteinner, T. (2012). Competition and Organizational Change. CRES Foundations of Business Strategy Conference. Washington University.
- Hamadat, H. H. (2021). A Proposed Perspective for Developing Suggested Administrative Rules to Activate Competitive Advantage Indicators in Jordanian Education Directorates. *Egyptian Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 15–38.
- Hammer, M. (2005) Results of Re–engineering: The Manner by which Processes–Centralized Organization Changes Work and Life, translated by Translation Department – Publishing House – Afaq Series for Works & Management, Dar Afaq for Excellence & Publishing, Riyadh.
- harb, H. & Abazid, M. (2018), An overview of the business process re– Engineering in Higher Education, *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 7 (2). 99–106.
- Hoffman, N. (2014). An examination of the sustainable competitive advantage concept: past, present and future. *Journal of Management studies* , 31 (3), 135– 159.
[http: //ijmrr.com/admin/ upload_data/journal_full%20%20 %2018.pdf](http://ijmrr.com/admin/upload_data/journal_full%20%20%2018.pdf)
[https: //www.ijssrit.com/ uploaded_all_files/1475528331_ m6.pdf](https://www.ijssrit.com/uploaded_all_files/1475528331_m6.pdf)
- Kasasbeh, E. A., Harada, Y., & Noor, I. M. (2017). Factors Influencing Competitive Advantage in Banking Sector: A Systematic Literature Review. *Research Journal of Business Management*, 11 (2), 67–73. [https: //dx.doi.org/10.3923/rjbm.2017.67.73](https://dx.doi.org/10.3923/rjbm.2017.67.73)
- Mahdi, O. R., Nassar, I., & Almsafirc, M. K. (2021). Stratigec leadership capabilities and sustainable competitive advantage in private universities, *Academy of Strategic Management Journal*, 20 (2), 1–23.
- Namaki, A., Nateghinia, S., khoshgoftar, Z., & dilmaghani, N. (2019). Process Reengineering in Iranian Higher Education. *Journal of Medical Education*, 1 (4), 1–10.

- Nimsith, S. I., Rifas, A. H., & Cader, M. J. A. (2016). Impact of Core Competency on Competitive Advantage of Banking Firms in Sri Lanka. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 3 (7), 64–72.
- Nouban, F., & Abazid, M. (2017). An overall of total quality management in the construction engineering. *Academic Research International*, 8 (4) , 68–74.
- Porter, E. M. (2008). *Competitive Advantage: Creating and Maintaining Superior Performance*. Jakarta: Karisma Publishing Group.
- Ramanigopal, C. S., Palaniappan, G., Hemalatha, N., & Murugan, T. (2011). Business Process Reengineering and Its Applications. *International Journal of Management Research and Review*, 1 (5), 275–288.
- Retrieved from
- Retrieved from
- Tajeddini, K. (2016). ‘Analyzing the influence of learning orientation and innovativeness on performance of public organizations’, *Journal of Management Development*, 35 (2), 134–153. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2015-0033>.
- Wara, H., Adiniji, A., Igbinoba, E., & Wara, S. (2021). Sustaining Competitive Advantage in Private Universities: A case study of Southern Region of Nigeria. IBIMA Publishing *The Journal of Organizational Management Studies*, 1–11.

واقع ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي في الكليات والجامعات
العمانية من وجهة نظر الأكاديميين أنفسهم

نوره بنت علي بن سعيد السنانية

**The Reality of Academics' Practice of the Dimensions of Organizational Culture
and its Relationship to The Level of Job Performance in Omani Colleges and
Universities From The Point of View of Academics Themselves**

Noura Ali Said AL sinani

باحثة دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

PhD researcher in educational leadership, University of Nizwa

7868982@uofn.edu.om

د. محمد بن خليفة السناني

Muhammad Khalifa Alsinani

أستاذ مساعد، بجامعة الشرقية، بسلطنة عمان

Assistant Professor, A'Sharqiyah University, Sultanate of Oman

mohammed.alsinani@asu.edu.om

د. أحمد بن سعيد الحضرمي

Ahmed Said Al-Hadrami

أستاذ مساعد، بجامعة الشرقية، بسلطنة عمان

Assistant Professor, A'Sharqiyah University, Sultanate of Oman

ahmed.alhadrami@asu.edu.om

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية في الكليات والجامعات العمانية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الارتباطي حيث شملت العينة (115) أكاديميًا من الكليات والجامعات العمانية، ولتحقيق من أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من جزئين: الجزء الأول يغطي أبعاد الثقافة التنظيمية ويشمل على 39 فقرة موزعة على 6 مجالات، والجزء الثاني يركز على مستوى الأداء الوظيفي ويشمل 20 فقرة، وأظهرت النتائج أن ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية كانت بمستوى متوسط في جميع المجالات، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفقًا للترتبة العلمية والخبرة التدريسية، كما جاء مستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين بمستوى متوسط، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة الثقافة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي بلغ (0.69) وهي دالة إحصائية، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثون بضرورة اهتمام إدارات الكليات والجامعات بأبعاد الثقافة التنظيمية، وزيادة الموارد والإمكانات في الكليات والجامعات، وضمان توفير وسائل لتحسين المستوى الوظيفي للأكاديميين مثل: ضمان حقوقهم الوظيفية، التدريب، المشاركة في صنع القرارات، وتفعيل نظام المكافآت والحوافز.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، الأداء الوظيفي.

Abstract

This study aims to reveal the extent to which academics practice the dimensions of organizational culture in Omani colleges and universities and their relationship to the level of job performance, and the study relied on the correlational survey method, where the sample included (115) academics from Omani colleges and universities, and to achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of two parts was developed: the first part covers the dimensions of organizational culture and includes 39 paragraphs distributed over 6 areas, and the second part focuses on the level of job performance and includes 20 items, and the results showed that the practice of academics The dimensions of organizational culture were at an average level in all fields, and there were no statistically significant differences at the level of (0.05) according to the scientific rank and teaching experience, and the level of job performance of academics came at an average level, and the study indicated that there is a positive correlation between the practice of organizational culture and the level of job performance amounted to (0.69), which is statistically significant, In light of the results of this study, the researchers recommend the need for college and university administrations to pay attention to the dimensions of organizational culture, increase resources and capabilities in colleges and universities, and ensure the provision of means to improve the career level of academics, such as: ensuring their job rights, training, participation in decision-making, and activating the system of rewards and incentives.

Keywords: organizational culture, job performance.

المقدمة:

الثقافة التنظيمية هي النسيج الخفي الذي يربط القيم والمعتقدات والممارسات داخل المنظمة، وتشكل أساساً لسلوك الأفراد والجماعات، وتتعرض هذه الثقافة في تفاعلات الموظفين مع بعضهم ومع الإدارة، وفي كيفية اتخاذ القرارات وتنفيذ المهام اليومية وتلعب الثقافة التنظيمية دوراً حيوياً في تحديد الأداء العام للمنظمة، حيث تعزز الولاء والانتماء وتخلق بيئة عمل محفزة، من خلال فهم وإدارة الثقافة التنظيمية بشكل فعال، ويمكن للمنظمات تحسين استراتيجياتها الإدارية وتحقيق أهدافها بطرق أكثر إبداعاً وكفاءة.

الثقافة الإنسانية قديمة قدم الإنسان، تطورت مع مرور الزمن، وتظهر بوضوح من خلال الموروثات والحفريات التي اكتشفها الإنسان وتتنوع مفاهيم الثقافة حيث يستخدمها الناس للأشارة إلى المعرفة والحكمة، ويستخدمها علماء الأنثروبولوجيا للأشارة إلى الطقوس والعادات المتطورة عبر التاريخ هذا ما أشار إليه العطية في دراسته (2003)، فالثقافة التنظيمية تعد من أبرز المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة والقيادة، حيث تلعب دوراً حيوياً في تنظيم العمل وتحقيق أهداف المؤسسات في بيئة عمل مليئة بالشغف والإنتاجية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء، الثقافة التنظيمية تعتبر المحرك الأساسي لعمل المؤسسة، فهي تشكل الإطار الفكري للعمل وتوحيد الجهود (شان، 2011).

تولي المنظمات اهتماماً كبيراً ببيئة العمل وثقافة الموظف لاعتبارها الإنسان ثروة حقيقية للأمة والمحدد الأساسي للإنتاجية، لذا تهتم بالثقافة التنظيمية بكافة عناصرها مثل القيم والاتجاهات والسياسات التي توجه سلوك العاملين وتؤثر في فعالية الأداء والإنتاجية (بو الشرش، 2014).

تعددت تعريفات الثقافة التنظيمية، وعرفتها صديقي (2013) كنظام مكون من مجموعة من القيم والمعايير والمعتقدات التي تميز المنظمة وتساعد في تحقيق أهدافها، تؤثر الثقافة التنظيمية بشكل كبير على سلوك العاملين وانتمائهم التنظيمي، حيث تساهم الثقافة القوية في رفع فعالية أداء الواجبات وتقليل المشاكل (كمال، 2014).

اهتم العديد من الباحثين بدراسة الثقافة التنظيمية وأبعادها وتأثيرها على عناصر البيئة التنظيمية المختلفة، على سبيل المثال، وجدت دراسة النويري (2016) في قطاع غزة علاقة ارتباطية إيجابية بين توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وأنماط الثقافة التنظيمية، دراسة إبراهيم (2020) أظهرت أن الثقافة التنظيمية تساهم بشكل كبير في تحقيق الأداء المتميز وكسب رضا المستفيدين، دراسة مسعودي وتباني (2019) توصلت إلى وجود علاقة طردية قوية بين الثقافة التنظيمية

والمسؤولية تجاه العمل . في ظل التغيرات البيئية والتكنولوجية، تواجه المؤسسات التعليمية تحديات عديدة تسعى لتجاوزها لتحقيق أداء متميز، تلعب الثقافة التنظيمية دوراً مهماً في مواجهة هذه التحديات من خلال تمكين العاملين من فهم ثقافة المؤسسة والعمل بكفاءة وإنتاجية، تعتبر ثقافة المؤسسة تحدياً مهماً للإداريين عند ممارسة العمليات الإدارية وصنع القرارات (الكمزارية، 2017).

وتعد رؤية عمان 2040 بمثابة بوابة للتغلب على التحديات التنموية، حيث تركز على تعزيز سوق العمل بقوة عاملة ماهرة ومنجزة، وتنظيم عمليات الإدارة بكفاءة، وفي هذا السياق، تركز وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار على بذل جهود كبيرة لمواكبة التحديات والمستجدات الحديثة، وتعزيز نشر الثقافة التنظيمية، يتضمن ذلك تنظيم الأعمال والمهام والمسؤوليات عبر مجموعة من الوثائق والأدلة، مثل الدليل الاسترشادي لإدارات الجامعات والكليات، ودليل مهام الوظائف الأكاديمية والأنصبة المعتمدة لها، والذي يقدم وصفاً مفصلاً لكل الوظائف الأكاديمية فيما يتعلق بالواجبات والمسؤوليات، بالإضافة إلى ذلك، يشمل دليل نظام تطوير الأداء الأكاديمي، والدليل الإرشادي حول الكلية أو الجامعة ووحدة الإنماء المهني، ودليل إدارة الجامعات وميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، الذي يتناول أخلاقيات المهنة من حيث علاقة الأكاديمي بمادة تخصصه وطلابه وزملائه والمجتمع والأسرة. (رؤية عمان، 2040).

بالتالي، يتحمل القادة والإدارات في الجامعات والكليات العبء الأكبر في غرس ثقافة تنظيمية تضمن الجودة والإتقان في العمل داخل المؤسسات التعليمية، يجب على هذه القيادات العمل وفق هذه الثقافة، التحلي بها، والسعي لنشرها بكافة الوسائل المتاحة، وكذلك متابعة تطبيقها بجدية، من هنا، تأتي أهمية هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع تطبيق أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات في سلطنة عمان من وجهة نظر الأكاديميين.

مشكلة الدراسة :

تتبع أهمية الثقافة التنظيمية وخصائصها المميزة من قدرتها على توجيه سلوك الأفراد والمجموعات، وتغلغلها في أعماق الأفراد لتوجيه سلوكهم، وتُعد الجامعات والكليات جزءاً رئيسياً من مؤسسات المجتمع وتواجه العديد من التحديات والمشكلات التنظيمية المعاصرة التي تتطلب من قياداتها العمل على معالجتها لتحقيق أهدافها بجودة عالية، خاصة فيما يتعلق بالقيم والمعتقدات والأعراف والإجراءات التنظيمية، على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار لغرس الثقافة التنظيمية الإيجابية في نفوس منتسبيها من إداريين وأكاديميين، إلا أنه يلاحظ أن فهم واستيعاب الثقافة التنظيمية وتوظيفها في العمل الأكاديمي لا يزال دون المستوى المطلوب.

وقد تناولت مجموعة من الدراسات العمانية موضوع الثقافة التنظيمية، مثل دراسة المزروع (2013) التي أظهرت أن تقدير أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية كان بمستوى متوسط، في حين أظهرت دراسة الكمزارية (2017) أن واقع ممارسة الثقافة التنظيمية جاء بدرجة عالية، ومن أبرز التحديات الخاصة ببيئة العمل الأكاديمي هو فهم كيفية التعامل مع مختلف عناصر بيئة العمل من إداريين وأكاديميين وطلبة وأولياء أمور وعاملين، كما يجب على كل موظف أن يكون ملماً بثقافة الجامعة أو الكلية التي ينتمي إليها، ثم العمل على تطبيقها بما يخدم مصلحة المؤسسة التعليمية، وينبغي مراعاة جميع النواحي النفسية والاجتماعية وغيرها الخاصة بالعاملين لتحقيق بيئة عمل مثالية.

فالثقافة التنظيمية إحدى الركائز الرئيسة التي يعول عليها تكوين مناخ ملائم ومناسب للعمل؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتكشف واقع ممارسة هذه الثقافة في الجامعات والكليات بسلطنة عُمان وهذا ما يسعى الباحثون للوصول إليه من خلال الإجابة على أسئلة هذه الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات بسلطنة عمان من وجهة نظر الأكاديميين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين في الجامعات والكليات بسلطنة عمان من وجهة نظرهم؟
السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات في سلطنة عمان وبين مستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة :

تنقسم أهمية الدراسة إلى أهميتين نظرية وأخرى عملية:

أولاً: الأهمية النظرية :

- إثراء الأدب النظري المتعلق بالثقافة التنظيمية وعلاقته بالأداء الوظيفي للمؤسسات التعليمية العالي والبحث العلمي والابتكار.
- قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات حول الثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي، من الممكن أن تساعد أصحاب القرار بالجامعات العمانية.

ثانياً: الأهمية العملية :

تكمن الأهمية العملية بما يأتي :

- يأمل الباحثون أن تفيد هذه الدراسة الأكاديميين بالجامعات والكليات العمانية من خلال إظهار أهمية العلاقة بين الثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي.
- يأمل الباحثون أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين والباحثين والمهتمين وطلبة العلم، وإثراء المكتبة العربية عامة والمكتبة العمانية خاصة والجامعات وكليات بسلطنة عمان بغية التعرف إلى الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية :

ورد في هذه الدراسة العديد من المصطلحات، وهي :

الثقافة التنظيمية: وتعرف اصطلاحاً أنها المحددات والقواعد والأطر العامة التي بالإمكان أن يتبنّاها العاملون في مؤسسة ما من أجل تشكيل إطار مفاهيمي مشترك لتيسير عمل المؤسسة وإجراءاتها الإدارية والتربوية اليومية بصورة عامة (الناصر، وحمودي، 2018).

وتعرف الثقافة التنظيمية إجرائياً: مجموعة من التوقعات والأعراف والقيم والمبادئ والخبرات السائدة في الجامعات العمانية، وتقاس من خلال الأداء المعدة لذلك.

الأداء الوظيفي: ويعرف اصطلاحاً أنه مجموعة من السلوك ذات العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه وتحمل مسؤولياته، وتتضمن جودة الأداء، وكفاءة التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع باقي أعضاء المنظمة، وقبول مهام جديدة، والإبداع بالنواحي الإدارية في العمل والالتزام بها، والاستجابة لها بكل حرص وفعالية (الصرايرة، 2011).

ويعرف الأداء الوظيفي إجرائياً: كل ما يقوم به الأكاديميين داخل الجامعات، من أعمال وممارسات تؤدي إلى إنجاز المهام الأكاديمية والإدارية المطلوبة منهم، وتقاس من خلال الأداء المعدة لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها :

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على الجامعات والكليات بسلطنة عمان، وتشمل (الجامعة العربية المفتوحة، جامعة الشرقية، جامعة نزوى، وجامعة صحار).

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2023/2024).

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الأكاديميين بالجامعات والكليات العمانية.

محددات الدراسة :

1. تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على أداء الدراسة.
2. تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية الصدق والثبات للأداة الدراسة.
3. يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة :

استعرض الباحثون عدداً من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة التي تتعلق بمتغيري الدراسة الثقافية التنظيمية والأداء الوظيفي، وبعد عمل مسح شامل للمكتبة العربية والأجنبية وفق تسلسلها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي :

الدراسات العربية :

يتناول هذا الجزء عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالثقافة التنظيمية وتم عرضها من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

أولاً: الثقافة التنظيمية :

تهدف دراسة عبد الله (2017)، التي أجريت على عينة مكونة من 260 فرداً، إلى استكشاف تأثير الثقافة التنظيمية في تعزيز الأخلاقيات العملية في وكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على استبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج عدة نتائج بارزة، حيث كان هناك مستوى مرتفع للثقافة التنظيمية في بُعدي القيم التنظيمية والتوقعات التنظيمية، بينما كان مستوى متوسطاً لُبُعد المعتقدات التنظيمية، كما كشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً يعزز الأخلاقيات العملية من خلال أبعاد الثقافة التنظيمية.

وتسعى دراسة الميموني (2017) إلى استكشاف العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت، من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة منهج الوصف الارتباطي، وتضمنت عينة من 240 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت استبانتان لجمع البيانات، أظهرت الدراسة وجود مستوى مرتفع من الثقافة التنظيمية في مدارس المرحلة الثانوية في الفروانية من وجهة نظر المعلمين، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بمستوى الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري تتعلق بالجنس وتُفوق الإناث، وأيضاً بالمؤهل العلمي حيث تفوق حملة درجة الماجستير.

أما دراسة البلوي (2017) تهدف إلى كشف العلاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء ودرجة ممارسة المديرين لصنع القرار الأخلاقي، من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وضمت عينة من 269 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية نسبية، واستخدمت استبانتان لجمع البيانات، كشفت الدراسة عن وجود مستوى مرتفع لمديري المدارس في محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين، ووجود علاقة إيجابية بين مستوى الثقافة التنظيمية وصنع القرار الأخلاقي، كما رصدت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الثقافة التنظيمية تتعلق بالجنس وتُفوق الإناث، وكذلك بخبرة المعلم والمؤهل العلمي، وتحت على إجراء المزيد من الدراسات حول مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس.

وتبين دراسة عثمان (2017) التي تضمنت عينة مكونة من 327 معلماً ومعلمة، وهدفت إلى فهم مستوى التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بالثقافة التنظيمية في مدارسهم، من وجهة

نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبيانين لجمع البيانات، وأظهرت النتائج مستوى متوسطاً للثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى التراخي التنظيمي ومستوى الثقافة التنظيمية لدى المديرين.

كما هدفت دراسة أحواس (2013)، التي أجريت على عينة تتألف من 317 أكاديمياً وإدارياً، إلى فهم واقع الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية الحكومية وتحديد العلاقة بين هذه الثقافة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي للإداريين، مع الأخذ في الاعتبار متغير الخبرة، وبالأخص تلك التي تفوق 10 سنوات من الخبرة.

قام المرافي (2011) بدراسة للكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية في كليات التمريض في الجامعة الأردنية وعلاقتها بمستوى أداء أعضاء هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، شملت العينة 110 عضواً في هيئة التدريس، واستخدمت استبانة لجمع البيانات المتعلقة بالثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي، أظهرت الدراسة أن مستوى الثقافة التنظيمية بين الأكاديميين كان متوسطاً إلى مرتفعاً، ولم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة، كما وجدت الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي الأكاديمي نكان عالياً، وأظهرت وجود علاقة طردية بين مستوى الثقافة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي الأكاديميين في كليات التمريض في الجامعة الأردنية.

الدراسات الأجنبية :

هدفت دراسة لينكس (Lenox, 2016) إلى استكشاف العلاقة بين الثقافة التنظيمية ورضا المعلمين ومستوى الأداء، وتأثير ذلك على أداء الطلاب الأكاديمي، تم استخدام مقياس (Krakower & Zammuki) لقياس مستوى الثقافة التنظيمية، وشملت العينة 200 معلم ومعلمة، أظهرت النتائج أن إنجاز الطلاب يتأثر بحالتهم الاجتماعية والاقتصادية وحجم المدرسة، ولم تظهر فروق ذات دالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية ورضا المعلمين، ولكن وجدت فروقاً دالة تعزى للمؤهل العلمي وحاصلي على درجة الماجستير.

وقام أوناش (Onach , 2013) بدراسة هدفت إلى تقييم الثقافة التنظيمية بين هيئة التدريس في خمس جامعات حكومية في ولاية أوهايو، تكونت عينة الدراسة من (250) أكاديمي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بعد إجراء التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى أن هناك توافقاً أكبر مع الثقافة التنظيمية بين الأكاديميين في الجامعات الخمس في الحرم الجامعي مقارنة بغيرهم، كما وجدت الدراسة أن الجامعات ذات التاريخ الطويل لم تظهر مثل هذا التوافق والانسجام مع الثقافة التنظيمية بنفس الإيجابية.

ثانياً: الأداء الوظيفي :

يتناول هذا الجزء عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالأداء الوظيفي وتم عرضها من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

الدراسات العربية :

أجرت بني حمدان (2018) دراسة بهدف كشف العلاقة بين استراتيجيات إدارة التغيير لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية وأداء المعلمين في محافظة جرش، وشملت الدراسة عينة من 365 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي. تم تطوير استبانتين لجمع البيانات، وبعد تحليل البيانات اتضح أن هناك درجة متوسطة من ممارسة استراتيجيات التغيير من قبل مديري المدارس، بالإضافة إلى ذلك، كان مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين متوسطاً، وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين استراتيجيات إدارة التغيير ومستوى الأداء الوظيفي.

في دراسة أجراها الزيودي (2017)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجة استخدام مديري المدارس الخاصة في مديريات التربية والتعليم في عمان للحوافز ومستوى أداء المعلمين الوظيفي، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي من خلال عينة مكونة من 380 معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بعد إجراء المعالجة الإحصائية، أظهرت الدراسة عدداً من النتائج، حيث كان مستوى أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الخاصة في مديريات التربية والتعليم في عمان، من وجهة نظرهم، بدرجة مرتفعة، وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين يُعزى للجنس والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي والتخصص. وكانت هناك علاقة ليست دالة إحصائية بين درجة استخدام مديري المدارس الخاصة للحوافز ومستوى أداء المعلمين الوظيفي، وكانت العلاقة ضعيفة جداً.

الدراسات الأجنبية :

درست هيرتز وبيرينز وكورلاند (2016)، (Hertz Perez & Kurland) التأثير المحتمل للقيادة الابتكارية لدى مدراء المدارس على تحسين مستوى أداء المعلمين وتعزيز التعلم التنظيمي في مدارس الضفة الغربية، واستخدموا المنهج الوصفي التحليلي وجمعوا البيانات من خلال استبانة، وشملت العينة 1474 معلماً من شمال الضفة، وبعد تحليل البيانات، وجدت الدراسة أثراً إحصائياً ملحوظاً للقيادة الابتكارية في تطوير المبادرات لتحسين أداء المعلمين.

وأجرى هال (Hall, 2011) دراسة بهدف التعرف على العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لمديري المدارس وتقييم مستواهم في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والنوعي، وذلك من خلال استخدام استبانة تم توزيعها على عينة تضم (310) مديراً، وتم إجراء مقابلات معهم، وبعد تحليل البيانات، كشفت الدراسة أن هناك علاقة بين شخصية المدير ومستوى الأداء الوظيفي، وأن هناك عوامل تزيد من مستوى الأداء، مثل اتباع نهج القيادة الفعالة وتفويض الصلاحيات، هدفت للتعرف على العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي لمديري المدارس والكشف عن مستوى هؤلاء المديرين في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، من خلال الاستبانة التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (310) مدير، وأجريت المقابلة معهم وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين شخصية المدير ومستوى الأداء الوظيفي، وأن هناك عوامل تزيد من مستوى الأداء، نحو التحلي بالصفات القيادية، وتفويض الصلاحيات.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية من حيث الأهداف :

تهدف الدراسة الحالية إلى كشف واقع ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات العمانية، وتحديد علاقتها بمستوى الأداء الوظيفي، مما يمثل إضافة للمكتبة العربية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسات سابقة مثل دراسة المراقي (2011) ودراسة أحواس (2013)، لكنها تختلف مع دراسات أخرى مثل دراسة الميموني (2017) ودراسة البلوي (2017)، وقد تم تشكيل عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بأكمله، والذي يتألف من الأكاديميين الذين لا يزالون على رأس عملهم في الجامعات والكليات العمانية خلال الفترة الزمنية من العام الدراسي 2023-2024، وقد توافقت الدراسة الحالية مع دراسة المراقي (2011) ودراسة أوناش (2013)، لكنها تختلف مع دراسة البلوي (2017) ودراسة لينكس (2013) ودراسة أحواس (Lenox 2016) .

من حيث المتغيرات :

في الدراسة الحالية، تم التركيز على متغيرين رئيسيين هما الثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي لأعضاء الأكاديميين، وقد وافقت الدراسة الحالية مع دراسة العراقي (2011) ودراسة أجواس (2013) في هذا الصدد، بينما اختلفت مع دراسات أخرى مثل دراسة عبد الله (2017) ودراسة البلوي (2017) ودراسة الميموني (2017) ودراسة هال (Hall, 2011).

ما يميز الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

التي تسعى إلى فهم واقع ممارسة الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين في الجامعات بسلطنة عمان، استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث (الاستبانة)، وفي كتابة الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، ووصف الطريقة والإجراءات التي تمت، وتضمنت الجزء الأول منهجية الدراسة المستخدمة، ومجتمع البحث وعينته، ووصف الأداة المستخدمة، وصدقها وثباتها، بالإضافة إلى الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة ومتغيراتها.

منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الارتباطي، وذلك للملاءمة للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينته :

تتكون عينة الدراسة من (115) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والكليات العمانية.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجامعة والرتبة العلمية والخبرة التدريسية

الجامعة	الرتبة العلمية		المجموع	الخبرة التدريسية	
	أستاذ	أستاذ مشارك		أستاذ مساعد / محاضر	أقل من 10 سنوات 10 فأكثر
الجامعة العربية المفتوحة	14	6	10	30	18
جامعة الشرقية	14	6	20	40	13
جامعة نزوى	9	8	11	28	11
جامعة صحار	5	5	7	17	7
المجموع	42	25	48	115	49

تم تطوير استبانة الأداء الوظيفي من قبل الباحثين بهدف قياس مستوى أداء الأكاديميين في الجامعات العمانية، وقد تم ذلك من خلال الاستفادة من الأدبيات النظرية ذات الصلة بالمتغيرات المعنية، بالإضافة إلى الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، مثل دراسة بني حمدان (2018)، ودراسة فرفورة (2018)، ودراسة الرفوع (2017)، ودراسة هال (2011)، وتكونت الاستبانة الأولية من 35 فقرة.

أداة الدراسة :

استبانة الثقافة التنظيمية:

الباحثون قاموا بتطوير استبانة الثقافة التنظيمية بهدف استكشاف واقع ممارسة أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات العمانية، تم ذلك من خلال الاستناد إلى الأدب النظري المتعلق بالمتغير، وباستخدام الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل: دراسة البلوي (2017)، ودراسة لينكس (2016)، ودراسة أحواس (2013).

وتكونت الاستبانة بالصيغة الأولية من مجموعة أبعاد البالغ عددها (6) موزعه على (37) فقرة وفق الأبعاد التالية: السياسات والإجراءات وتضمن (7) فقرات، أما بُعد الاتجاهات التنظيمية فكانت تحتوي على (7) فقرات، وبُعد القيم التنظيمية وتضمن (6) فقرات، أما بُعد المعتقدات التنظيمية فكانت تحتوي على (6) فقرات وبُعد التوقعات التنظيمية وتضمن (6) فقرات، أما بُعد الأنظمة والتعليمات فتحتوي على (5) فقرات.

استبانة الأداء الوظيفي :

صدق أداة الدراسة :

صدق استبانة الثقافة التنظيمية:

تم التأكد من صحة أداء الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين من الأكاديميين في الجامعات العمانية، الذين يتمتعون بالكفاءة والخبرة في قسم العلوم التربوية، تم ذلك بهدف تقييم ملائمة الفقرات للمقياس وسلامة صياغتها ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، وقد تم الاحتفاظ بالفقرات التي وافق عليها المحكمون بنسبة تزيد عن (80%) بناءً على ذلك، تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 39 فقرة، بإضافة فقرة لمجال القيم التنظيمية السائدة، وفقرة لمجال الاتجاهات التنظيمية السائدة، وتم تطبيق التعديلات المقترحة.

صدق استبانة الأداء الوظيفي :

تم التحقق من صحة أداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين من الأكاديميين في الجامعات العمانية، الذين يتمتعون بالكفاءة والخبرة في قسم العلوم التربوية، تم ذلك بهدف تقييم ملائمة الفقرات للمقياس وسلامة صياغتها ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم الاحتفاظ بالفقرات التي حازت على موافقة المحكمين بنسبة لا تقل عن (80%)، مع حذف 15 فقرة غير ملائمة. وبناءً على ذلك، تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (20) فقرة، مع تطبيق التعديلات المقترحة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق اختبار طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وطريقة الإعادة (Test-retest) كما هي موضحة في الجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وطريقة الإعادة (Test retest)

الرقم	المجال	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)	الثبات بطريقة الإعادة (Test retest)
1	واقع ممارسة الإجراءات التنظيمية.	0.77	0.93
2	واقع ممارسة التشريعات القانونية..	0.86	0.85
3	واقع ممارسة القيم التنظيمية..	0.79	0.86
4	واقع ممارسة المعتقدات التنظيمية..	0.91	0.89
5	واقع ممارسة التوقعات التنظيمية.	0.38	0.90
6	واقع ممارسة الاتجاهات التنظيمية.	0.71	0.83
استبانة الثقافة التنظيمية			0.95
استبانة الأداء الوظيفي			0.85

تراوحت قيم الثبات بين (0.71 و 0.91)، وهذه القيم تعتبر دالة على الثبات وكافية لأغراض الدراسة الحالية، أما قيم الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، فتراوحت ما بين (0.83 و 0.93). تم توزيع أداء الدراسة على عينة تتألف من (20) أكاديمياً، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية متيسرة، وتم استبعاد هؤلاء الأكاديميين من العينة الرئيسية للدراسة، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم وبعد مرور أسبوعين من تم تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة.

إجراءات الدراسة :

تم القيام بالإجراءات الآتية :

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من (الجامعة العربية المفتوحة، وجامعة الشرقية، وجامعة نزوى، وجامعة صحار) موجه إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار لتطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من الأكاديميين في الجامعات العمانية.
2. تم توزيع الاستبانات على الأكاديميين وبالتعاون مع عمداء الجامعات.
4. وبعد عملية تفريغ البيانات تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات التالية وهي: الرتبة العلمية والخبرة التدريسية، علما أنه تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل متغير، وبالنسبة للمجموع الكلي الأفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (112) عضو هيئة تدريس، وبعد أن تم استبعاد ثلاث استبانات من عملية التحليل، معبأة وفق الأصول ونسبة استرجاع قدرها (79)% تم جمع البيانات المطلوبة، وفرغت بجدول خاصة، تم تحديد واقع ممارسة الأكاديميين لأبعاد الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين في الجامعات العمانية، تم إعطاء كل فقرة من الفقرات الخاصة بالاستبانة وفق وزن مقياس ليكرت الخماسي.
5. ثم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) من أجل الحصول على النتائج.
6. استخلاص النتائج ومناقشتها ثم مقارنة نتائج الدراسات السابقة.
7. وتقديم التوصيات المناسبة في ظل النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

1. للإجابة عن السؤال الأول: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. للإجابة عن السؤال الثالث: تم حساب معامل الارتباط (Pearson) بين واقع ممارسة أبعاد الثقافة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي في الجامعات العمانية من وجهة نظر الأكاديميين أنفسهم.
4. تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي.
5. تم استخدام طريقة الإعادة (Test-retest).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

تضمن هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة وتعرف واقع ممارسة أبعاد الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين في الجامعات العمانية من وجهة نظرهم، وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة السؤال الأول: ما واقع ممارسة أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات العمانية من نظرهم؟ للإجابة عن السؤال الأول ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لكل مجال بشكل عام، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة وواقع ممارسة الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات العمانية من وجهة نظرهم، وفقا للمجالات ومرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	واقع ممارسة الإجراءات التنظيمية.	3.43	0.90	1	متوسطة
3	واقع ممارسة التشريعات القانونية	3.43	0.73	2	متوسطة
4	واقع ممارسة القيم التنظيمية	3.29	0.68	3	متوسطة
6	واقع ممارسة المعتقدات التنظيمية	3.28	0.56	4	متوسطة
5	واقع ممارسة التوقعات التنظيمية.	3.28	0.84	4	متوسطة
1	واقع ممارسة الاتجاهات التنظيمية	2.49	0.63	6	متوسطة
واقع ممارسة الثقافة التنظيمية ككل		3.19	0.58	متوسطة	

يلاحظ من الجدول (3) أن واقع ممارسة الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات العمانية من وجهة نظرهم، فقد جاءت بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي ككل (3.19) وانحراف معياري (0.58)، وجاءت جميع المجالات ضمن الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.49-3.43). وحصل مجال واقع ممارسة التشريعات القانونية على المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.43) بانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة، أما عن مجال واقع ممارسة القيم التنظيمية فقد حاز على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري بلغ (0.73) وبدرجة متوسطة أيضا، أما مجال واقع ممارسة الإجراءات التنظيمية فجاء بالمرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة متوسطة. ويفسر الباحثون هذه النتيجة أن هنالك جهودًا مبذولة من قبل قيادات الجامعات والكليات العمانية دون مستوى الطموح، ويعود ذلك إلى واقع ممارسة التقيد بالتشريعات القانونية التي تحكم العمل ضمن إطار محدد، أو ربما الشح في الموارد والإمكانات المتاحة إضافة إلى اختلاف ثقافة إدارات الجامعات وكليات، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من عثمان (2017)، ودراسة لينكس (Lenox, 2016) ودراسة أوناش (Onach, 2013)، أن الثقافة التنظيمية السائدة جاءت متوسطة، واختلفت نتائج الدراسة عن نتائج دراسة عبد الله (2017)، ودراسة الميموني (2017)، ودراسة البلوي (2017)، ودراسة أحواس (2013) إذ جاءت نتائج دراساتهم بدرجة مرتفعة لدرجة الثقافة التنظيمية السائدة.

السؤال الثاني: ما مستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين بالجامعات والكليات العمانية في من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لكل فقرة. **والجدول (4) يوضح ذلك.**

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين بالجامعات والكليات العمانية من وجهة نظرهم، وفقا للفقرات ومرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
12	الترم بحضور الاجتماعات المتعلقة بالعمل.	3.74	0.77	1	مرتفع
15	أوظف جميع الموارد المتوفرة في الجامعة أو الكلية لتحقيق الأداء الأفضل.	3.71	0.69	2	مرتفع
20	يتم مخاطبة الرئيس المباشر عند اضطراري لمغادرة العمل.	3.70	0.86	3	مرتفع
16	أمتلك المقدرة على جدولة أعباء عملي.	3.62	0.75	4	متوسط
4	لدي المهارة المعرفية اللازمة للقيام بمهام وظيفتي	3.62	810.	4	متوسط
9	أقدم ما لدي من خبرة معرفية لزملائي.	3.56	780.	6	متوسط
1	أنقيد بالتعليمات والقرارات التي تحكم عملي.	3.50	910.	7	متوسط
6	أتبنى أهداف تطويرية للكلية.	3.41	0.83	8	متوسط
3	أتجنب أي مخالفة تتعلق بأوقات الدوام الرسمي.	3.41	870.	8	متوسط
17	أضع الخطط اللازمة للارتقاء بعملتي.	3.33	0.79	10	متوسط
10	أتبع الأسلوب القيادي المناسب وفق متغيرات موقف العمل.	3.25	1.00	11	متوسط
7	أحافظ على أسرار عملي.	3.20	930.	12	متوسط
19	أراعي التسلسل الهرمي في العمل.	3.20	1.05	12	متوسط
2	أهتم بمستقبل الجامعة أو الكلية التي أعمل بها للمساهمة في نجاحها.	3.19	0.73	14	متوسط
5	أحرص على الاستثمار الإيجابي لوقت العمل.	3.07	810.	15	متوسط
8	أسعى إلى معرفة المزيد عن العمل.	2.86	1.07	16	متوسط
14	أتمتع بروح الحماس أثناء القيام بالعمل.	2.80	0.82	17	متوسط
13	أنطلق إلى تحمل مسؤوليات جديدة إضافة إلى المهام الحالية.	2.47	720.	18	متوسط
11	أقدم اقتراحات إبداعية للتطوير العمل.	2.45	0.72	19	متوسط
18	أمتلك المقدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصالات الحديثة	0.67	60.7	20	منخفض
مستوى الأداء ككل		3.22	670.	متوسط	

يتضح من نتائج الجدول (4) أن مستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين في الجامعات والكليات العمانية، من وجهة نظرهم، يتراوح بين متوسط ومرتفع، باستثناء الفقرة الأخيرة التي جاءت بمستوى منخفض وتتراوح قيم المتوسطات بين (2.22 و 3.74)، مع متوسط عام يبلغ (3.22) وانحراف معياري يقدر بـ (0.67).

جاءت الفقرة (12) المرتبة الأولى في الدرجة التي تشير إلى "الالتزام بحضور الاجتماعات ذات الصلة بالعمل"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.74) مع انحراف معياري يبلغ (0.77)، مما يعكس مستوى مرتفع، أما الفقرة (15)، فقد جاءت في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع أيضاً، وتتص على "استخدام جميع الموارد المتاحة في الكلية لتحقيق أفضل أداء ممكن"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.71) مع انحراف معياري قدره (0.69).

تصدّرت الفقرة (11) المرتبة التاسع عشرة، وهي قبل الأخيرة، وتتص على "تقديم اقتراحات إبداعية لتطوير العمل"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.45) مع انحراف معياري يبلغ (0.72)، مما يشير إلى مستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة (18) في المرتبة العشرين والأخيرة، وكان لها مستوى منخفض، حيث تتص على "القدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصالات الحديثة"، وبلغ المتوسط الحسابي لها (2.22) مع انحراف معياري يبلغ (0.76).

لذا الباحثون يفسّران هذه النتائج بأنه إذا كان أداء الأكاديميين ملائماً للمهام المطلوبة، فسيساهم ذلك في تحقيق أهداف الجامعات والكليات، مثل البقاء والنمو والتوسع، ومن جهة أخرى، إذا كان المستوى غير مقبول، فسيكون عائقاً كبيراً أمام تحقيق تلك الأهداف، وربما يؤدي في بعض الأحيان إلى فشلها، ومن هنا، يجب على إدارات الجامعات والكليات في عُمان إيجاد وسائل لتحسين أداء الأكاديميين، مثل التدريب والمتابعة، وهذا يتطلب من الجامعات والكليات أداء الأهداف المحددة لها بغض النظر عن التكاليف، لأن أهمية هذه الأهداف قد تم دراستها مسبقاً، وكما يجب رفع الروح المعنوية للأكاديميين، وتعزيز الشعور بالعدالة، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية والمشاركة في صنع القرارات. تأتي الفقرة (12) في المرتبة الأولى التي تُعبر عن التزام الأكاديميين بحضور الاجتماعات المتعلقة بالعمل، حيث بلغ متوسط الإجابات (3.74)، مع انحراف معياري يبلغ (0.77)، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الاهتمام والالتزام، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى اهتمام الأكاديميين بجامعات وكليات عمان بالشؤون المتعلقة بتطوير العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل وتحقيق الأهداف، وقد يكون هذا الاهتمام نتيجة للنمط الإداري المعمول به من قبل العمداء، الذي يُعزز أهمية الحضور في هذه الاجتماعات كجزء من عملية اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المؤسسية.

أما الفقرة (15) جاءت بالمستوى المرتفع وبالمرتبة الثانية ونصت تلك الفقرة على أوظف جميع الموارد المتوفرة في الكلية لتحقيق الأداء الأفضل، بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.69)، وهذا دليل على إخلاص الأكاديميين لعملهم وكأنه بيتهم الثاني ومصدر رزقهم، فلذلك يسعون بكامل جهدهم وما يتوفر لديهم للارتقاء والمنافسة لتحسين جودة مخرجاتهم.

تأتي الفقرة (11) في المرتبة التاسعة عشرة وقبل الأخيرة، حيث تتعلق بتقديم اقتراحات إبداعية لتطوير العمل، بمتوسط حسابي يبلغ (2.45) وانحراف معياري يبلغ (0.72)، مما يشير إلى مستوى متوسط من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات والكليات، ويُعزى هذا المستوى المتوسط إلى قلة مشاركتهم في الاجتماعات التأسيسية التي تهدف إلى تطوير وتنمية الكليات، والتي تشمل رسم سياسات العمل ووضع الميزانية.

الفقرة (18) التي نصت على امتلاك القدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصالات الحديثة، فقد جاءت بالمرتبة العشرين والأخيرة وبمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي بلغ (2.22) وانحراف معياري (0.76)، وتفسر هذه النتيجة إلى ضعف البنية التحتية التي تشمل الدورات التدريبية بهذا الجانب، وقدم الأجهزة، وضعف شبكات الاتصال، أو ربما العبء التدريسي يحد من عمليات التنمية والتطوير، أو ربما فقدان المهارات التكنولوجية لبعض الأكاديميين.

الفقرة (18) التي تتص على امتلاك القدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصالات الحديثة جاءت في المرتبة العشرين والأخيرة، مع متوسط حسابي بلغ (2.22) وانحراف معياري (0.76) يمكن تفسير هذه النتيجة بوجود ضعف في البنية التحتية المتعلقة بالدورات التدريبية في هذا الجانب، ونقص في توفر الأجهزة اللازمة، بالإضافة إلى ضعف

في شبكات الاتصال، كما يمكن أن يكون العبء التدريسي عاملاً مؤثراً حيث يمكن أن يحد من وقت وجهد الأكاديميين المخصص لعمليات التنمية والتطوير، بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك نقص في المهارات التكنولوجية لبعض الأكاديميين، مما يؤثر على قدرتهم على استخدام هذه الوسائل بفاعلية.

وجاءت نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات سابقة أجريت بواسطة بني حمدان (2018) وفرفورة (2018)، حيث وجدوا أن مستوى الأداء الوظيفي كان بمستوى متوسط، ومع ذلك، فقد اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسات الزيودي (2017) وهال (2011)، حيث جاءت نتائج دراساتهم بمستوى مرتفع للأداء الوظيفي.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين واقع ممارسة الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات العمانية وبين مستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين من وجهة نظرهم؟
للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل الارتباط (Pearson) بين واقع ممارسة الثقافة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي في الجامعات والكليات العمانية من وجهة نظرهم، ويظهر في جدول (5).

جدول (5) العلاقة الارتباطية بين واقع ممارسة الثقافة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين في الجامعات من وجهة نظرهم

أبعاد الثقافة التنظيمية	الأداء الوظيفي لدى للأكاديميين
واقع ممارسة الإجراءات التنظيمية	0.79
واقع ممارسة التشريعات القانونية	0.83
واقع ممارسة القيم التنظيمية	0.81
واقع ممارسة المعتقدات التنظيمية	0.79
واقع ممارسة التوقعات التنظيمية	0.80
واقع ممارسة الاتجاهات التنظيمية	0.77
واقع ممارسة الثقافة التنظيمية ككل	0.69

وقد تم الإجابة على السؤال الثالث من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) من وجهة نظر الأكاديميين على استبانة الثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي، وقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين كل مجال من مجالات الأداء الوظيفي والثقافة التنظيمية ككل، فقد جاء معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مجال واقع ممارسة الإجراءات التنظيمية والأداء الوظيفي (0.79)، وبين مجال واقع ممارسة التشريعات القانونية والأداء الوظيفي (0.83)، وبين واقع ممارسة القيم التنظيمية السائدة والأداء الوظيفي (0.81) وبين مجال المعتقدات التنظيمية والأداء الوظيفي (0.79)، وبين مجال واقع ممارسة التوقعات التنظيمية والأداء الوظيفي (0.80)، وبين واقع ممارسة الاتجاهات التنظيمية والأداء الوظيفي (0.77) وهذا يدل على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ معامل الارتباط بين درجة الثقافة التنظيمية للجامعات والكليات ومستوى الأداء الوظيفي للأكاديميين (0.69) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرين.

وتفسر هذه النتيجة، أنه كلما حافظت المؤسسة على مكانتها وطريقتها في أداء الأعمال مع تكوين ثقافة مستقلة بها أدى ذلك إلى ترسيخ مبادئ العمل في ذهن العاملين والسير قدماً نحو تحقيق الأهداف المرجوة، والعمل على تحسين مواطن القوة وتطويرها، وبيان مواطن الضعف لتجنبها والعمل للقضاء عليها، مما ينعكس على تحسين الأداء الوظيفي وتطويره حالياً ومستقبلاً.

وانتقلت هذه الدراسة مع دراسة لينكس (Lenox,2016) ، ودراسة أحواس (2013) ودراسة المرافي (2011)، أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين متغيري الثقافة التنظيمية والأداء الوظيفي.

التوصيات :

- أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، وبناء على ذلك خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، وهي :
- ضرورة مراعاة إدارات الجامعات والكليات بسلطنة عمان الأكاديميين وعاداتهم، والعمل على زيادة الموارد والإمكانات في الجامعات والكليات.
- ضمان توفير وسائل من قبل إدارات الجامعات والكليات العمانية التي تعمل على تحسين المستوى الوظيفي لدى الأكاديميين مثل ضمان حقوقهم الوظيفية، والتدريب، والمشاركة في صنع القرارات، وتفعيل نظام المكافآت والحوافز.
- العمل على مشاركة عمداء الجامعات والكليات في تكوين ثقافات مستقلة لجامعاتهم وكلياتهم وفق استراتيجيات محددة ومدرسة.
- إجراء دراسة مماثلة تبحث في درجة وعي عمداء الكليات في مكونات الثقافة التنظيمية لكلياتهم ودورهم اتجاهها.

قائمة المراجع :

- إبراهيم، مرز قلل. (2020). دور الثقافة التنظيمية في تحقيق الأداء المتميز للعاملين في المكتبات الجامعية دراسة ميدانية بالمكتبة الجامعية بجامعة المسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 5 (1)، 144-169.
- أبو الهيجاء، شيماء. (2006). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية عمان الأردن.
- أبو حسين، أسعد. (2017). الثقافة التنظيمية وأثرها على دافعية الإنجاز التربوي. مجلة كلية التربية - مصر، 65 (1) 657-689.
- أبو رمان جمانة بشير. (2017). أثر مكونات الثقافة التنظيمية في تبني نظام الإدارة البيئية في جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال - الأردن، 13 (4)، 497-520.
- أبو شرح، نادر عبد الرزاق. (2010). تقييم أثر الحوافز على مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات الفلسطينية من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر الوظيفي.
- أحواس، مفتاح. (2013). الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي كما يتصورها القادة الأكاديميون والإداريون، أطروحة
- البلوي، عبر. (2017). الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين العملية صنع
- بني حمدان، حنان. (2018). استراتيجيات إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- بو الشرش، كمال. (2014). الثقافة التنظيمية والأداء في العلوم السلوكية والإدارية. دار الأيام للنشر والتوزيع.
- حريم حسين. (2003). إدارة المنظمات منظور كلي. دار الحامد للنشر والتوزيع. رؤية عمان 2040 في رؤية عمان 2040.
- حلاوة، عماد. (2015). غموض الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على موظفي القطاع الحكومي، بيروت: دار الكتاب.
- حمودة، محمد خالد. (2008). تحسين جودة التعليم في كليات التربية الرياضية المؤتمر الدولي الأول للتربية البدنية والرياضة والصحة، الكويت.
- الخطيب، أحمد. (2000). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الإدارة الجامعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (3). دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الرفوع، فاتن. (2017). واقع الإبداع الإداري لدى القيادات النسائية في وزارة التربية والتعليم الأردنية وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيودي، محمد أمين. (2017). درجة استخدام مديري المدارس الخاصة في مديريات التربية والتعليم في عمان للحوافز، وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السكرانة، بلال خلف. (2011). الإبداع الإداري، ط دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
- سميع، زيد. (2010). أثر الثقافة التنظيمية على الأداء الوظيفي، رسالة ماجستير، مصر: جامعة حلوان.

شاين، إدجار. (2011). الثقافة التنظيمية والقيادة (محمد الأصبحي ومحمد وهبي، مترجم). معهد الإدارة العامة. العمل الأصلي نشر في ((1941).

صديقي، أمينة. (2013). تأثير الثقافة التنظيمية على أداء الموارد البشرية - دراسة حالة لعينة من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في ولاية ورقلة رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

الصرايرة، خالد أحمد. (2011). الأداء الوظيفي لدى الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها مجلة جامعة دمشق.

الطراونة، حسين أحمد، وعريقات، أحمد يوسف، وعبد الهادي، توفيق صالح، والعرموطي، شحادة. (2012). نظرية المنظمة، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الله، قصي. (2017). أثر الثقافة التنظيمية في تعزيز أخلاقيات العمل في وكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

عثمان، فاطمة. (2017). التراخي التنظيمي لدى مديرات المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بالثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العصيمي، عواطف. (2007). التعلم التنظيمي ودوره في عملية التغيير الاستراتيجي في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية مكة المكرمة الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين.

العتية، ماجدة. (2003). سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة. دار الشروق للنشر والتوزيع.

عليان، ديمة. (2012). الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس محافظتين القدس ورام الله والبييرة رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

فرفورة، هديل. (2018). الأداء الوظيفي للمديرات المدارس الثانوية الخاصة وعلاقته بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية عمان الأردن.

القريوتي، محمد (2015) نظرية المنظمة والتنظيم، طلا، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

كمال، عبد الستار. (2014). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المؤسسات التربوية المختصة رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة زيان عاشور - الجلفة.

الكمزارية، حليلة عبد الله. (2017). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بصنع القرارات الإدارية في بعض الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صحار.

اللوزي، موسى والزهراني، عمر. (2012). العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي للعاملين بأمانة الطراونة، تحسين. (2010). الأخلاق والقيادة، الرياض جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية، الحامد للنشر والتوزيع.

المجلد (27) العدد (1)، ص 601 - 652

ماهر، أحمد. (2007). تطوير المنظمات الدليل العلمي لإعادة الهيكلة والتميز الإداري وإدارة التغيير الإسكندرية، الدار الجامعية.

مجاهد، محمد وعناني، هشام. (2011). استراتيجيات العماني التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

المحاسنة، إبراهيم. (2013). إدارة تقييم الأداء الوظيفي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

المراقبي، آلاء. (2011). الثقافة التنظيمية السائدة في كليات التمريض في الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- المزروع، خميس محمد. (2013). دور الثقافة التنظيمية في استراتيجيات تطوير السلوك الإداري في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة تونس.
- مساعدة، ماجد. (2013). إدارة المنظمات منظور كلي، عمان: دار المسيرة، منطقة الباحة والمحافظات التابعة لها بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات العلوم الإدارية (39) (1)، ص 281.
- الميموني، فيصل. (2017). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الأردني في مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الفروانية دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الناصر، علاء حاكم محسن وحمودي، زينة حسين. (2018). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالأبداع الإداري لدى عمداء الكليات ومعاونيهم في جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية ع (56) المجلد (1) ص 144-164.
- النويري، عبير. (2016). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة فيها رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية.
- Hall, D. (2011). The discursive performance of Leadership in Schools Management in Education, 25. (1). P32-64.
- Massoudi, T. & Tebbani, A. (2019). The organizational culture and its relationship with organizational commitment among the employees in ministry of youth and sports of Algeria. The journal of sports creativity, 10 (2), 94-120.
- Hertz, R. Peretz, H. & Kurland, H. (2016). Leadership Style and Organizational Learning: the mediate effect of School vision, Journal of Educational Administration, 48. (1), 7-30.
- Lenox, W. (2016). Organizational Culture and Teacher Satisfaction of Elementary Schools. Unpublished.
- Onach, C. (2013). Comparison of organizational culture among arts and Science Faculty at Chio Public Doctoral Dissertation University of Colorado State. U.S.A. Universities, DAI-A, 76. (5). 1-20.
- Park, H. Ribiere, V.& Schulte. W. (2004). "Critical Attributes of Organizational culture that promote Knowledge Management Implementation success", Journal of Knowledge Management, Vol (8). No (4).

القيادة الراعية وأثرها في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية

الباحثة شيخة بنت بطي البلوشي - جامعة نزوى

الملخص

تهدف هذه الورقة إلى التعرف على مدى تأثير القيادة الراعية في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية. وتتضمن المهارات الواجب توافرها في القائد الراعي لتطوير بيئة العمل في المؤسسات التعليمية والعناصر القيادية الراعية لاحتواء العاملين في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية وأبرز العوامل التي تساعد القيادة الراعية على تعزيز الصحة النفسية للعاملين في المؤسسات التعليمية وكذلك أساليب القيادة الراعية لتطوير مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية ونضمن عمل خطة مقننة وفق جدول زمني لتطوير مهارات القادة العاملين في المؤسسات التعليمية، ويكون تحت إشراف المشرفين الإداريين لكل مؤسسة تعليمية. وأيضاً استفادة من وجود الأخصائيين النفسيين في المديريات العامة لتقديم أوراق عمل للقياديين عن كيفية احتواء العاملين في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية. أبرز السمات المؤثرة للقائد الراعي لبناء بيئة فعالة في المؤسسة التعليمية واختتمت بدور القائد الراعي في إيجاد جودة الحياة في المؤسسة التعليمية وكان أبرز النتائج والتوصيات هي تأكيد ما على ضرورة التعاون مع المعهد التخصصي وكذلك مراكز التدريب في المديريات العامة في كل المحافظات في السلطنة لعمل ورش تدريبية للقادة لتطوير مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية.

أولاً: المقدمة:

تتطرق ورقة العمل هذه إلى معرفة تأثير القيادة الراعية في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية وذلك لان الاهتمام ببناء علاقات إيجابية في المؤسسات التعليمية يعد من الركائز الأساسية التي تساعد على خلق بيئة مواتية للتعلم والنمو الشخصي لكل من المعلم والطالب، فكلتا الطرفين لديهم احتياجات وقدرات متنوعة والمهارات التي يمتلكها القائد الراعي تساعد بشكل فعال في توفير بيئة العمل المناسبة للنمو الفكري والعاطفي والاجتماعي والجسدي لديهم، وهذه البيئة ستكون عوناً لهم للنجاح الأكاديمي والشخصي مما يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة وهنا ينطوي دور القائد الراعي في إيجاد بيئة أمانة وداعمة يشعر جميع من ينتسب إليها بالقدرة على التعبير عن ما يخالجهم من مشاعر ومع وجود القائد الراعي الذي يقدم لهم الدعم اللازم الذي يمكنهم من التغلب على التحديات التي تواجههم ولقد أظهرت الدراسة التي قام بها (الدحابة، 2017) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة مدراء المدارس للقيادة الراعية واندماج المعلمين في بيئة العمل كما أن ممارسة مدراء المدارس للقيادة الراعية تساعد على توفير بيئة العمل المناسبة للمعلمين كما تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي لهم.

1. هدف ورقة العمل:

تهدف هذه الورقة إلى التعرف على مدى تأثير القيادة الراعية في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية.

2. محتويات ورقة العمل:

1. مفهوم القيادة الراعية

2. المهارات الواجب توافرها في القائد الراعي لتطوير بيئة العمل في المؤسسات التعليمية

3. عناصر القيادة الراعية لاحتواء العاملين في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية

4. أبرز العوامل التي تساعد القيادة الراعية على تعزيز الصحة النفسية للعاملين في المؤسسات التعليمية

5. أساليب القيادة الراعية لتطوير مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية

6. السمات المؤثرة للقائد الراعي لبناء بيئة فعالة في المؤسسة التعليمية

7. دور القائد الراعي في إيجاد جودة الحياة في المؤسسة التعليمية

3. أهمية ورقة العمل:

إن التركيز على تسليط الضوء على النمط القيادي للقائد الراعي وتوضيح السمات والمميزات والمهارات والخصائص التي تميزه كقيادي راعي وإن اهتمامه بتحسين بيئة العمل، سيمنح العاملين الكثير من المميزات التي ستساهم في تطوير بيئة العمل في المؤسسة التربوية بصورة سليمة وصحية وكثير من الإيجابيات مثل زيادة إنتاجية الموظفين والاستفادة من مواهب الموظفين وقدراتهم ورغبة الموظفين في الإبداع وجذب أفضل الكفاءات والخبرات للعمل داخل المؤسسة التربوية وكذلك الراحة النفسية والقدرة على التغلب على التحديات لوجود قائد راعي لمن حوله. ولقد أكدت الدراسة التي قام بها (صالحه، 2023) أن هنالك علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مدراء المدارس للقيادة الراعية والنزاهة التنظيمية لدى المعلمين وأوصت الدراسة بضرورة استمرار مدراء المدارس في ممارسة القيادة الراعية وتعميم هذا النوع من القيادة لدى جميع المدارس.

ثانياً: الإطار النظري:

❖ مفهوم القيادة الراعية

قام نصرأوبين وحسونة ودحابة (2019) بتعريف القيادة الراعية على أنها القيادة التي تقوم على أساس الاهتمام المباشر بالمرؤوسين وبالظروف التي قد تواجههم وبأحوالهم وذلك على أساس أنهم محور المؤسسة وشركاء في العمل. وهي كذلك قدرة القائد الراعي (مدير المدرسة) مثلاً على رعاية الهيئة الإدارية والتدريسية من معلمين وإداريين في المدارس على أساس التعاون والشاركة في العمل وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مديري المدارس من خلال استجابات أفراد العينة عن الاستبانة المتعلقة بالقيادة الراعية ومجالاتها بيئة العمل والجوانب الإدارية والجوانب النفسية. (الغوانم، 2023)

القائد الراعي لا يعتبر نفسه أرفع شأنًا من الذين يقودهم، بل هو/ هي (الأول بين الأقران) ; كما تقول العبارة اللاتينية "primus inter pares".

❖ المهارات الواجب توافرها في القائد الراعي لتطوير بيئة العمل في المؤسسات التعليمية

تساعد المهارات التي يمتلكها القائد في خلق بيئة عمل محبة وكذلك اهتمامه بالتفاصيل يمكنه من تحديد احتياجات بيئة العمل والأفراد لتنفيذ العمل بسلاسة وإتقان لأن القائد الراعي الذي يتسم عمله بالتنظيم فإن يستطيع أن يكون خلق هذه الثقافة بين الأفراد العاملين لديه فيستطيع هؤلاء المنظمون التخطيط والقيام بالمهام بشكل مدروس وكذلك يمكنهم بناء علاقات أكثر ثقة وأكثر أمانًا مما يساهم في نجاح العمل وخلق بيئة جيدة تناسب كافة العاملين في المؤسسة التعليمية وتطوير كافة جوانبها، وهذه المهارات هي: (Morphy, 2024)

1. **التنمية الشاملة:** الرعاية باعتبارها فلسفة تعليمية تدرك أهمية معالجة التنمية الشاملة للطلاب. إنه يعترف بأن الطلاب لديهم احتياجات وقدرات متنوعة، ويهدف إلى توفير تعليم شامل يغذي نموهم الفكري، والعاطفي والاجتماعي والجسدي.
2. **العلاقات والاتصال:** تركز الرعاية في التعليم بشدة على بناء علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين والمجتمع المدرسي الأوسع. فهو يدرك أن الروابط الهادفة تعزز الشعور بالانتماء والثقة والدعم، مما يخلق بيئة مواتية للتعليم والنمو الشخصي.
3. **الدعم الفردي:** تعترف فلسفة الرعاية بأن كل طالب فريد من نوعه وقد يحتاج إلى أنواع مختلفة من الدعم. إنه يعزز الاهتمام الفردي وخطط التعلم الشخصية والتعليم المتميز لتلبية الاحتياجات المحددة للطلاب ومساعدتهم على النجاح أكاديمياً وشخصياً.
4. **الرفاهية العاطفية:** الرعاية في التعليم تعطي الأولوية للرفاهية العاطفية للطلاب. وهو يدرك أن الحالة العاطفية للطلاب يمكن أن تؤثر بشكل كبير على قدرتهم على التعلم والمشاركة في العملية التعليمية. توفر المدارس التي تتبنى فلسفة الرعاية بيئة آمنة وداعمة حيث يشعر الطلاب بالراحة في التعبير عن مشاعرهم ويتلقون الدعم اللازم للتغلب على التحديات.
5. **الشمول والإنصاف:** تعمل فلسفة الرعاية على تعزيز الشمولية والإنصاف في التعليم. وهي تعترف بالتنوع وتحث على، مما يضمن حصول جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفيتهم أو قدراتهم أو خصائصهم، على فرص متساوية للحصول على التعليم الجيد وفرص النجاح.

❖ عناصر القيادة الراعية لاحتواء العاملين في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية

الحالة الوجدانية التي يستشعرها الفرد في المؤسسة التعليمية نتيجة احتواء القائد الراعي للعاملين لديه يدفعهم إلى الإصرار والمثابرة وحب بيئة العمل وكذلك يساعد على ارتباط العاملين بالمؤسسة التعليمية مما يخلق لديهم قوة في الطاقة والمرونة الفكرية والاستيعاب، والتركيز بشدة في العمل لدرجة أن يصل الموظف الإحساس بأن وقت العمل يمر سريعاً دون أن يشعر به بالإضافة إلى صعوبة قيام الموظف بفصل نفسه عن عمله في المؤسسة التعليمية، ويرجع ذلك إلى أثر القيادة الراعية حيث يمكن تفسير العلاقة بين القائد الراعي والعاملين من خلال وضع القائد ثقته فيهم ويساعدهم على زيادة المسؤولية مما يؤدي لزيادة الدافعية لديهم، ووضع احتياجاتهم للنمو في الاعتبار، مما ينعكس على إحساس الموظفين بالمسؤولية أيضاً. فالقائد الراعي يمثل نموذجاً يحتذى أمام العاملين في المؤسسة التعليمية ما ينعكس على توجيه طاقاتهم نحو العمل والارتقاء بالمنظومة التعليمية وتحقيق الأهداف حسب الرؤية والرسالة. (Younger، 2021)

1. **اليقظة:** بدون الاهتمام من المستحيل معرفة وفهم الشخص الذي يتم الاعتناء به بطريقة عميقة وحقيقية وهذا الفهم هو شرط أساسي لمساعدة الآخر على النمو وتلبية احتياجات الآخرين.
2. **الإزاحة التحفيزية:** تتطلب الرعاية أن يتصرف الشخص الذي يهتم بشخص آخر نيابة عنه بطريقة غير أنانية ويضع احتياجات ومشاريع وشخص الرعاية قبل احتياجاته.
3. **الظرفية:** الرعاية ظرفية وبالتالي متغيرة وخاصة وديناميكية فإن الرعاية ليست مقيدة بالقواعد أو مدفوعة بالقواعد أو عالمية غالباً ما يختبر الطالب على وجه الخصوص الرعاية في مجموعة متنوعة من السياقات المتعلقة بتنمية اهتماماتهم وعواطفهم الخاصة. (النصراويين، 2019)

4. **التبادلية:** تتطلب الرعاية الانفتاح والشفافية والصدق غالباً ما يكون الطلاب بارعين في تحديد متى تكون الإجراءات التي تهدف إلى الرعاية أقل من الاهتمام الكامل باحتياجاتهم.
5. **الأصالة:** تتطلب الرعاية الانفتاح والشفافية والصدق غالباً ما يكون الطلاب بارعين في تحديد متى تكون الإجراءات التي تهدف إلى الرعاية أقل من الاهتمام الكامل باحتياجاتهم أو عندما تكون الرعاية من الممارسات الروتينية أو التي لا معنى لها.

❖ أبرز العوامل التي تساعد القيادة الراعية على تعزيز الصحة النفسية للعاملين في المؤسسات التعليمية

إن معرفة القائد الراعي على أهمية الصحة النفسية للعاملين في المؤسسة التعليمية يساعده في تحقيق الأمان والاستقرار النفسي وإدراك القائد الراعي للاحتياجات حسب تسلسل ماسلو الهرمي بالتأكيد يساعده على معرفة هذه الاحتياجات وإن العاملين في المؤسسة التعليمية احتياجاتهم غير متشابهة، وأنه عليه مراعاة الحاجات النفسية وعدم إهمال المستويات السفلى للتسلسل الهرمي والممارسة العملية والتطبيقية لمراعاة الاحتياجات النفسية والأولية تساعد القائد الراعي على الحصول على مميزات أعلى مستويات ماسلو، وتهيئة البيئة التعليمية الداعمة في المؤسسة التعليمية. (Younger, HESSELBEIN & COMPANY, 2021)

1. تعزيز مشاركة الموظفين إحدى الفوائد الرئيسية للقيادة الراعية والمهمة هي قدرتها على تعزيز مشاركة الموظفين بصورة إيجابية وعادلة.
2. تعزيز رفاهية الموظفين تسهل عليهم إدارة مستويات التوتر مما يؤدي إلى أن تكون البيئة إيجابية وجذابة تساعد على رفع مستويات الرضا.
3. بناء الثقة والسلامة النفسية يساعد على تحقيق النجاح على المدى الطويل وتحقيق الأهداف المرسومة.
4. قيادة المؤسسة للنجاح من أساسيات وأهداف القائد الراعي فهو يعمل على التأكد من راحة كل موظف في بيئة العمل وكذلك يتسمع للآراء وينفذ الأفكار الإبداعية ويعمل على تطوير موظفيه مهنياً.

❖ أساليب القيادة الراعية لتطوير مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية

1. **تنمية مهارات القيادة الذاتية:** من أجل قيادة الآخرين بشكل جيد، يقترح الأصغر أن القائد الذي يريد قيادة الآخرين سيكون من الجيد أن يستثمر في مهارات القيادة الذاتية؛ هذا هو الانتقاد لقائد الرعاية. كما تقترح أنه يجب على قائد الرعاية الاستثمار في الرعاية الذاتية أولاً. بمجرد أن يضع القائد العمل في مهاراته أولاً، سيكون قادراً على أن يكون قائداً للآخرين. الاعتماد على المهارات الطبيعية للمواهب لا يكفي؛ التطوير الذاتي ضروري ليكون قائداً مهماً.
2. **جعلهم يشعرون بالأهمية:** أحد المخاوف بين الموظفين هو أن أولئك الذين من المفترض أن يقودهم ينظرون إليهم بشكل مبالغ فيه. يقترح الكتاب أن القائد الذي يهتم بالفريق سيتأكد من تحديد الوقت ليكون واحداً مع كل فرد لإنشاء علاقات وأن يكون متاحاً لاحتياجات الفريق واهتماماته. يتم الكشف عن نتائج تطبيق هذا المبدأ في سلوك أعضاء الفريق وإنتاجيتهم.
3. **مشاركتهم:** يدعو القادة إلى إلقاء نظرة عميقة على الشخص بأكمله. في حين أن الكثيرين قد يركزون على أداء الشخص، فإن قائد الرعاية سيكتشف القدرات التي قد تكون مفيدة للمؤسسة بشكل عام يعطي قائد الرعاية الأولوية للاعتراف بهدايا ومواهب أولئك الذين يقودهم ثم تنميتها. بدلاً من تجاهل. (Morphy, 2024)

4. **البحث عن نقاط قوتهم واستغلالها:** القائد الذي يرى السماح لأعضاء الفريق بالدخول إلى الدائرة الداخلية كنقطة ضعف سيواجه صعوبات في حل القضايا الرئيسية. سيقوم قادة الرعاية بإشراك شعبهم للحصول على الدعم وحل المشاكل. (الغوانم، 2023)

5. **قيادة الشخص بأكمله:** يتناول هذا الفصل موضوعا حساسا للغاية. في ثقافة يقدر فيها الناس الفردية وعادة ما يعارضون الموافقة على السماح لأي شخص بالدخول إلى حياتهم، سيهتم قائد السيارات بما يحدث في الحياة الشخصية للموظفين. "لا يفهم قائد الرعاية أنه للحصول على أقصى استفادة من علاقاته مع أولئك الذين يقودهم، يجب أن يفكر في موظفيه.

6. **إنشاء ثقافة استماع:** يشجع قائد الرعاية لممارسة الاستماع النشط، والتصرف بناء على طلبات الموظفين. هذا يخلق ثقافة الثقة بين الفريق، مما يساعد القائد على أن يكون شخصا موثوقا به - ودودا ومفهوما.

❖ **مهارات التواصل في القيادة الرعاية للتعامل مع العاملين في المؤسسات التعليمية**

هناك العديد من الدواعي التي من أجلها يحدث يجب أن يتقن القائد الراعي مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع من هم في محيطه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها وذلك لأن طبيعة الإنسان الاختلافية والغاية الأساسية من وجوده على وجه هذه البسيطة، هي خلافة الأرض وتعميرها والعمل على تحقيق الأهداف الشخصية والعملية، وهذه الغاية لا يمكن تحقيقها دون القدرة على التواصل مع الآخرين، لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل إنسان والمؤسسة التعليمية بيئة خصبة للتواصل وإتقان القائد للتواصل الفعال يسهم بشكل كبير في تكوين قوة ناجحة تساعده في خلق بيئة تعليمية يسودها الاحترام المتبادل. (النصراوي، 2019)

1. **التعاطف والذكاء العاطفي:** التعاطف هو مطلب أساسي لرعاية القيادة. يجب أن يكون القادة قادرين على فهم ومشاركة مشاعر أعضاء فريقهم، ووضع أنفسهم في مكانهم ورؤية العالم من وجهة نظرهم. وهذا يتطلب تطوير الذكاء العاطفي، والذي يتضمن الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات. ومن خلال التعاطف مع أعضاء فريقهم، يستطيع القادة المهتمون بناء الثقة وتعزيز التواصل المفتوح وإنشاء بيئة داعمة يشعر فيها الأفراد بالتقدير والفهم. (الغوانم، 2023)

2. **مهارات الاستماع والتواصل:** يجب أن يكونوا ماهرين في الاستماع النشط، والذي يتضمن المشاركة الكاملة مع الآخرين، والسعي لفهم وجهات نظرهم، والاستجابة بشكل مدروس. يجب على القادة المهتمين خلق فرص للحوار المفتوح، وتشجيع التعليقات، والتأكد من أن أعضاء الفريق يشعرون بالاستماع والتقدير. يساعد التواصل الواضح والشفاف على بناء الثقة وحل النزاعات وتعزيز التعاون داخل الفريق.

3. **الرعاية الحقيقية والرحمة:** يجب أن يهتم القادة المهتمون بصدق برفاهية ونجاح أعضاء فريقهم. يجب عليهم إظهار التعاطف وإظهار الاهتمام الحقيقي بالنمو الشخصي والمهني للأفراد. وهذا يتطلب تخصيص الوقت للتعرف على أعضاء الفريق على مستوى أعمق، وفهم نقاط قوتهم، وأهدافهم، والتحديات التي يواجهونها. من خلال إظهار الرعاية والتعاطف الحقيقيين، يمكن للقادة خلق شعور بالانتماء والتحفيز والولاء داخل الفريق.

4. **الجدارة بالثقة والنزاهة:** الثقة هي أساس أي علاقة ناجحة، ويجب أن يكون القادة المهتمون جديرين بالثقة ويتصرفون بنزاهة. ويجب عليهم إظهار الصدق والشفافية والسلوك الأخلاقي باستمرار. تعد الجدارة بالثقة أمراً بالغ الأهمية لخلق بيئة يشعر فيها أعضاء الفريق بالأمان عند تحمل المخاطر ومشاركة أفكارهم والتعرض للخطر. يجب على القادة المهتمين أن يكونوا قوة يحتذى بها، وأن يقوموا باستمرار بمواءمة أفعالهم مع كلماتهم وقيمهم.

5. **المرونة والقدرة على التكيف:** يحتاج قادة الرعاية إلى أن يكونوا مرنين وقابلين للتكيف في نهجهم. يجب أن يكونوا منفتحين على الأفكار ووجهات النظر والتعليقات الجديدة. تسمح المرونة للقادة بتعديل استراتيجياتهم وأساليبهم بناءً على الاحتياجات والظروف الفريدة لأعضاء فريقهم. يمكن للقادة القادرين على التكيف أن يتقلوا عبر التغيير بفعالية، ويتقبلوا التحديات والفرص الجديدة بمرونة وخفة حركة.

6. **التعلم المستمر وعقلية النمو:** يجب أن يكون لدى قادة الرعاية التزام بالتعلم المستمر والنمو الشخصي. وينبغي عليهم البحث عن فرص لتوسيع معارفهم، وتطوير مهارات جديدة، والبقاء على اطلاع دائم باتجاهات الصناعة. عقلية النمو تمكن القادة من مواجهة التحديات، والتعلم من الإخفاقات، وتشجيع ثقافة التعلم داخل الفريق. ومن خلال وضع نموذج للالتزام بالنمو، يلهم القادة المهتمون أعضاء فريقهم بالسعي من أجل التحسين المستمر.

❖ السمات المؤثرة للقائد الراعي لبناء بيئة فعالة في المؤسسة التعليمية

بعد وجود السمات الإيجابية الفعالة والمؤثرة لدى القائد الراعي من أهم العوامل التي تؤثر في نجاح أي مؤسسة تعليمية أو فريق عمل. ومن المعروف أن القيادة الراعية تقوم على أن القادة يتمتعون بمجموعة متنوعة من السمات سواء كانت مرئية يمكن معايشتها بصورة مستمرة في القائد الراعي أو سمات خفية ولكن تظهر في المواقف المفاجئة وتظهر فيها شخصية القائد الراعي وحكمته في التصرف في المواقف الصعبة وهذه السمات تؤثر في العاملين في البيئة التعليمية ويستطيعون من خلالها التعامل مع القائد بكل أريحية ويسر مما يزيد من قدرتهم على تحقيق الأهداف المشتركة. وتأثر العاملين بسمات القائد تعكس اهتمامه الحقيقي بأفراد فريقه، وتعزز الروح المعنوية والانتماء والولاء لديهم وبالتالي يمكنه بناء فرق قوية ومتحمسة قادرة على تحقيق النجاح لإيمانهم بقدراته وسماته المحفزة لخلق بيئة عمل فعالة تسهم في تعزيز الثقة بينه وبين القائد الراعي والعاملين. فعندما يشعر الأفراد بأن القائد يهتم بمشاعرهم ويدعمهم في الأوقات الصعبة، فإنهم يشعرون بالثقة والأمان ويكونون على استعداد للعمل بجد وتحقيق الأهداف المشتركة وبالتالي، يتمكن من بناء علاقات قوية ومستدامة بين القائد وأعضاء الفريق. (Younger, COMPANY & HESSELBEIN, 2021)

ومن الجوانب الأخرى التي تجعل سمات القائد ذات أهمية وتأثير في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية هي قدرتها على تحفيز الأفراد وتعزيز إبداعهم وإنتاجيتهم. فعندما يشعر الأفراد بمصداقية القائد الراعي، فإنهم يصبحون أكثر استعداداً لتقديم أفضل ما لديهم والعمل بجد، فالقدوة الإيجابية للقائد تعزز الأداء الفردي والجماعي وتساهم في تحقيق النجاح المستدام ومن أبرز هذه السمات:

1. **المصداقية والثقة:** الصفة التي تمكنه من بناء مؤسسة قوية تدوم طويلاً وقد بدأ الخبراء يتنبهون إلى هذه الصفة الهمة كأساس للقيادة المصداقية في عملك وأسلوبك الشخصي سيجعل أهدافك واضحة للآخرين.
2. **تيسير شؤون الآخرين:** البوصلة الداخلية لدى لقادة الحقيقين والتي توجه جميع المصالح الفردية في اتجاه واحد يخدم المصلحة الجماعية وكذلك تساعد في تعزيز أبعاد المسؤولية في العمل.

❖ دور القائد الراعي في إيجاد جودة الحياة في المؤسسة التعليمية

خلق ثقافة إيجابية بين العاملين وكل من حواه صرح المؤسسة التعليمية وعمل ورش تحمل مسميات (لا تخف - لا تقنط) كما قال الله عز وجل (لا تخافا إني معكما اسمع وأرى) وعندما يحرص القائد على أن دعم روح الإيجابية بين العاملين ما يخفف من التوتر في بيئة العمل في المؤسسة التعليمية.

1. **العلاقات الإيجابية:** أحد العناصر الأساسية للرعاية في المدارس هو إقامة علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين والموظفين. يعد بناء علاقات قوية مبنية على الثقة والاحترام والتعاطف أمرًا بالغ الأهمية لخلق بيئة داعمة. يجب على المعلمين والموظفين تخصيص الوقت للتعرف على طلابهم بشكل فردي، وفهم احتياجاتهم وتحدياتهم الفريدة، وتقديم الدعم الشخصي. تعزز العلاقات الإيجابية الشعور بالانتماء، وتعزز مشاركة الطلاب، وتعزز الرفاهية العامة. (نصر، 2020)
2. **الدعم العاطفي:** يعد توفير الدعم العاطفي عنصرًا حاسمًا آخر في الرعاية في المدارس. قد يواجه الطلاب تحديات عاطفية مختلفة، مثل التوتر أو القلق أو الصعوبات الشخصية. من الضروري للمعلمين والموظفين إنشاء مساحة آمنة يشعر فيها الطلاب بالراحة في التعبير عن مشاعرهم وطلب الدعم. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستماع النشط والتعاطف وتقديم التوجيه والموارد لمساعدة الطلاب على التعامل مع مشاعرهم بفعالية. يساعد الدعم العاطفي الطلاب على تطوير المرونة والتعامل مع التحديات والحفاظ على عقلية إيجابية.
3. **الدعم الأكاديمي:** تتضمن الرعاية في المدارس أيضًا تقديم الدعم الأكاديمي للطلاب. يجب أن يسعى المعلمون إلى خلق بيئة تعليمية تلبى الاحتياجات المتنوعة وأنماط التعلم للطلاب. يتضمن ذلك تقديم مساعدة إضافية للطلاب الذين قد يواجهون صعوبات أكاديمية، وتوفير موارد إضافية أو دروس خصوصية، وتنفيذ تعليمات متميزة. يضمن الدعم الأكاديمي حصول جميع الطلاب على فرصة النجاح وتحقيق إمكاناتهم الكاملة.
4. **السلامة والرفاهية:** يعد ضمان سلامة ورفاهية الطلاب أمرًا بالغ الأهمية في مدارس الرعاية. يجب أن يكون لدى المدارس سياسات وإجراءات قوية لمعالجة قضايا مثل التنمر والتحرش والعنف. يجب تدريب المعلمين والموظفين على التعرف على علامات الضيق أو سوء المعاملة وتقديم الدعم والتدخل المناسبين. إن خلق بيئة آمنة جسديًا وعاطفيًا يمكن الطلاب من التركيز على تعلمهم، وبناء علاقات إيجابية، وتطوير شعور قوي بقيمة الذات.
5. **الشمول والتنوع:** يعد تعزيز الإدماج واحتضان التنوع عنصرًا أساسيًا في الرعاية في المدارس. يجب أن يشعر كل طالب بالتقدير والاحترام والانتماء، بغض النظر عن خلفيته أو قدراته أو خصائصه. يجب على المدارس تعزيز بيئة تحتفي بالتنوع، وتعزز التفاهم الثقافي، وتثبط التمييز أو التحيز. وتساعد الممارسات الشاملة، مثل تنفيذ المناهج الشاملة، وإنشاء مواد تعليمية متنوعة، وتشجيع التعاون بين الطلاب من خلفيات مختلفة، على خلق شعور بالانتماء والقبول للجميع.

التحديات:

1. **الموازنة بين الرعاية والمساءلة:** أحد التحديات الأساسية للقيادة المهتمة هو تحقيق التوازن الصحيح بين الرعاية والمساءلة. يعطي القادة المهتمون الأولوية لرفاهية ونمو أعضاء فريقهم، الأمر الذي يؤدي في بعض الأحيان إلى التردد في تحميل الأفراد المسؤولية عن أفعالهم أو سلوكهم. ومع ذلك، فإن المساءلة أمر بالغ الأهمية للحفاظ على معايير عالية وتحقيق الأهداف التنظيمية. يجب على القادة المهتمين إيجاد طرق لمعالجة مشكلات الأداء مع الاستمرار في إظهار التعاطف والدعم. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم تعليقات بناءة، وتحديد توقعات واضحة، وتقديم الموارد والإرشادات لمساعدة الأفراد على التحسن.
2. **إدارة الحدود العاطفية:** غالبًا ما يشكل القادة المهتمون علاقات قوية مع أعضاء فريقهم، مما قد يؤدي إلى طمس الخطوط الفاصلة بين العلاقات الشخصية والمهنية. في حين أن بناء العلاقة والثقة أمر ضروري، فمن المهم أن يحافظ القادة على الحدود العاطفية المناسبة. وهذا يعني أن تكون متعاطفًا وداعمًا دون التورط بشكل مفرط في

القضايا الشخصية أو تحمل الأعباء العاطفية للآخرين. يجب على قادة الرعاية وضع حدود واضحة وتشجيع التواصل المفتوح مع التأكد من إعطاء الأولوية لرفاهيتهم وتجنب الإرهاق.

3. **التعامل مع مقاومة التغيير:** قد يواجه تنفيذ ممارسات القيادة الرعاية مقاومة من الأفراد الذين اعتادوا على أساليب القيادة التقليدية. قد يكون بعض أعضاء الفريق متشككين أو مقاومين للتغيير، خاصة إذا كانوا قد عانوا من قيادة استبدادية أو توجيهية في الماضي. ويتطلب التغلب على هذا التحدي التواصل والتعليم الفعالين. يجب على قادة الرعاية شرح فوائد نهجهم، ومعالجة المخاوف، وتقديم أمثلة على كيف يمكن أن تؤدي القيادة الرعاية إلى تحسين الأداء والرضا الوظيفي. ومن الضروري أيضًا أن تكون قدوة وإظهار التأثير الإيجابي للقيادة المهمة من خلال الإجراءات والنتائج.

4. **إدارة الوقت وتحديد الأولويات:** يستثمر قادة الرعاية وقتًا وجهدًا كبيرًا في دعم وتطوير أعضاء فريقهم. ومع ذلك، قد يؤدي هذا في بعض الأحيان إلى تحديات في إدارة وقتهم وأولوياتهم. ومن الأهمية بمكان أن يجد القادة المهتمون توازنًا بين دعم الآخرين والاضطلاع بمسؤولياتهم. يمكن لتقنيات إدارة الوقت الفعالة، مثل تحديد أولويات واضحة، وتفويض المهام، ووضع الحدود، أن تساعد القادة المهتمين في التغلب على هذا التحدي. من خلال إدارة وقتهم بفعالية، يمكن للقادة التأكد من أنهم متاحون لدعم أعضاء فريقهم مع الوفاء أيضًا بالتزاماتهم الخاصة.

5. **التغلب على تصورات الضعف في بعض الثقافات التنظيمية:** قد يُنظر إلى القيادة المهمة على أنها علامة على الضعف أو الافتقار إلى الحزم. يمكن أن يشكل هذا التصور تحديًا للقادة المهتمين الذين يريدون أن يُنظر إليهم على أنهم عطفون وأقوياء. للتغلب على هذا التحدي، يجب على قادة الرعاية التأكيد على النتائج الإيجابية لنهجهم، مثل زيادة مشاركة الموظفين وإنتاجيتهم والاحتفاظ بهم. ويجب عليهم أيضًا توصيل توقعاتهم بوضوح وإظهار قدرتهم على اتخاذ قرارات صعبة عند الضرورة. ومن خلال عرض التأثير الإيجابي للقيادة المهمة، يستطيع القادة تحدي هذه التصورات والحصول على الدعم لنهجهم.

6. **توجيه القيادي الراعي لاستخدام الذكاء الاصطناعي لتنمية مهاراته الشخصية:** لأنه سيتمكن القادة في عصر الذكاء الاصطناعي من عبور الحدود الثقافية والازدهار مع الاستفادة من المواهب التي يجلبها الأفراد المختلفون إلى الطاولة مما يساعدهم في تطوير قدراتهم، لذلك لن يتعين على القادة فقط أن يكونوا على دراية بالثقافات المختلفة، ولكن يجب أن يكونوا قادرين أيضًا على التواصل مع أشخاص من سياقات ثقافية مختلفة مما يجدد لديهم الفكر لتطوير بيئة العمل في المؤسسات التربوية.

التوصيات:

1. عمل خطة مقننة وفق جدول زمني لتطوير مهارات القادة العاملين في المؤسسات التعليمية، ويكون تحت إشراف المشرفين الإداريين لكل مؤسسة تعليمية.

2- الاستفادة من وجود الأخصائيين النفسيين في المديريات العامة لتقديم أوراق عمل للقياديين عن كيفية احتواء العاملين في بيئة العمل في المؤسسات التعليمية.

3- التعاون مع المعهد التخصصي وكذلك مراكز التدريب في المديريات العامة في كل المحافظات في السلطنة لعمل ورش تدريبية للقادة لتطوير مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية.

5- استخدام الذكاء الاصطناعي وسد الثغرات في المجالات التي لا يزال بعيدًا عن تطويرها كالمهارات الشخصية وتنمية المهارات القيادية مثل كيف يكون القائد راعيا، وكيف يستطيعون تنمية مهارات القيادة من خلال استخدام

الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات القيادية لتطوير بيئة العمل في المؤسسات التعليمية وتطوير العاملين وسد الفجوة بين التقنية والأشخاص والارتقاء بالعملية التعليمية.

6. عمل ندوات تتناول تمكين القيادات المدرسية من تحسين جودة الحياة في المؤسسات التعليمية بحيث تتضمن الدعم العاطفي والأكاديمي والسلامة والرفاهية وغيرها من العناصر المؤثرة.

المقترحات:

1- تشجيع الحقل التربوي على عمل الدراسات التربوية والتي تخص القيادة الراعية وأثرها على توفير البيئة الداعمة للمعلمين.

2- تشجيع القادة التربويين على المشاركة في المؤتمرات الداخلية والخارجية والتي تتناقش المستجدات التربوية.

3- تحفيز القيادات التربوية على عمل المشاغل والدورات التدريبية والتي تتناقش أنواع القيادات وأثرها على الميدان التربوي.

الخاتمة:

من خلال ما سبق يتضح أهمية دور مدراء المدارس في ممارسة القيادة الراعية والتي تسهم بشكل كبير في تطوير بيئة العمل المناسبة والداعمة للإبداع والابتكار، كما يتضح أهمية دور المؤسسات التربوية والتعليمية في توفير الجوانب المادية وغير المادية من أجل دعم مدراء المدارس في تبني مثل هذا النوع من القيادة، من جانب آخر تسهم المؤتمرات والندوات في رفد الأدب التربوي بالعديد من المقالات والدراسات وأوراق العمل العلمية في هذا الجانب، كما تسهم في تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد في تطوير العمل الإداري والمدرسي والارتقاء بالجوانب القيادية لدى مديري المدارس.

المراجع:

دحابره، رانيا إبراهيم سليمان (2017) القيادة الراعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مادبا وعلاقتها
باندماج المعلمين في العمل، رسالة دكتوراه غير منشوره
صالحة، محمد نمر الغوانم (2023) القيادة الراعية لدى مديري مدارس البادية الشمالية وعلاقتها بالنزاهة التنظيمية
لديهم من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة
الغوانم، ص. م. Retrieved 6 18, 2024, from .المنظومة.
النصراويين، م. س. Retrieved 6 2, 2024, from م. س. جامعة آل البيت . عمادة البحث العلمي.
نصر، د. ج. (2020, 4 15) .

Morphy, J. (2024, 4 5). *caring leadership in schools*. Retrieved from sage journals.

Younger, H. R. (2021, 6 13). Retrieved 6 17, 2024, from HESSELBEIN & COMPANY:
file: [///C:
/Users/Lenovo/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZXJHF00J/retrieve\[1\].
pdf](file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZXJHF00J/retrieve[1].pdf)

Younger, H. R. (2021). *THE ART OF CARING*. Retrieved 6 20, 2024, from file: [///C:
/Users/Lenovo/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/6MW1UEQA/CARING
_LEADERSHIP\[1\].pdf](file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/6MW1UEQA/CARING_LEADERSHIP[1].pdf)

متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية

د. تغريد العامري

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقديم متطلبات لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية، بالكشف مقترحات للحد من الصعوبات التي قد تواجه تطبيق، وتحديد المتطلبات اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوثائقي لتحليل المتطلبات وتحديد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى لعدد من المقترحات التي تحد من تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات الباحث تمثل في: متطلبات إدارية تنظيمية، وبشرية، ومادية وتقنية؛ وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة

الكلمات المفتاحية: تطوير أداء، القيادات الأكاديمية، القيادة الاستراتيجية.

المقدمة:

تتجه مختلف المؤسسات في التعليم الجامعي إلى تغيير توجهاتها الإستراتيجية، وتبني توجهات قائمة على التجديد في ظل التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العالم؛ بهدف تحقيق تميز تنافسي عن غيرها؛ مما يُوحي بضرورة الاهتمام بالقيادات لما لهم من أهمية كبيرة في تسيير تلك التغيرات والتطورات الحاصلة للوصول إلى الأداء المطلوب، حيث إنه لا يمكن الوصول إلى ذلك إلا بوجود قائد يعمل على تنسيق الجهود؛ لتحقيق أعلى كفاءة وفعالية في الأداء؛ للوصول إلى الأهداف والغايات المنشودة.

وتعد القيادة الفعالة في الجامعة أحد أهم عناصر النجاح، ومن شأنها توجيه جميع الموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف المطلوبة، والتأثير في الآخرين وتوجيه أفكارهم، من خلال التأثير الإيجابي الذي يحدث بين القائد ومرؤوسيه (Trinh, 2012, p. 170).

والقيادة الأكاديمية المؤهلة جوهر انطلاق تحقيق التميز ومتابعة التطوير، وهي الدافع الرئيس لبرامج التطوير الأكاديمي والمؤسسي، وتتقد تلك القيادة أعمالاً إدارية وأكاديمية وتربوية ترتبط بالتطورات الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم الجامعي؛ لذلك فإنها مسؤولة عن المشاركة في الإدارة الجامعية مباشرة، سواء على مستوى القيادة العليا في مؤسسة التعليم الجامعي، أو على مستوى الكليات والعمادات والأقسام العلمية، أو الإسهام في إدارة اللجان والفرق العلمية المختلفة (السلطين، ٢٠١٤م، ص ٢١٣).

ولم يعد تطوير الأداء أمراً تكميلياً؛ بل أصبح جزءاً أساسياً من العمل، كما أن تحسين الأداء وتطويره وتجديده لم يعد اختياريًا تلجأ إليه الإدارة أو تنصرف عنه باختيارها؛ ولكنه أصبح شرطاً جوهرياً لإمكان بقاء المنظمة ومنع انهيارها، كما أن تطوير الأداء هو الذي يضمن توجيه الأداء بما يحقق الأهداف (الهدبان، 2021م، ص 98).

ولأن القيادة الاستراتيجية تؤدي دوراً فعالاً في تقدم الجامعات وتطورها؛ فلا بُد للقيادة الأكاديميين في الجامعات من تهيئة البيئة المواتية للتجديد والتحفيز والإبداع؛ للمساعدة على التكيف مع المتغيرات العلمية والتقنية في عصرنا الحالي، ويظهر هذا أثره مباشرة في أدائهم الإداري وفي الجامعة ومركزها التنافسي.

مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات والتغيرات العالمية، أصبحت القيادات الجامعية أمام تحدي كبير لقيادة جامعتها نحو التنافسية، خصوصاً مع ظهور التصنيفات العالمية للجامعات، والاهتمام الكبير بها، والذي فرض على القيادات تبني قيادة داعمة واعدة.

حيث تواجه مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العديد من التحديات التي تؤثر في تطورها وتقدمها؛ أبرزها: ضعف متطلبات تطبيق القيادة الاستراتيجية وضعف الخطوات والإجراءات التنفيذية للاستفادة من الكفاءات المميزة وضعف استخدام الصلاحيات، كما أشارت العديد من الدراسات إلى هذا الموضوع، ومنها دراسات: الاكيلي (2018م)، وعبد الرزاق (2021م)، التي دعت إلى دور القيادة الاستراتيجية في التطوير، وحثهم على التميز والمنافسة لرفي الجامعات. وأثبت كثير من الدراسات أهمية القيادة الاستراتيجية كدراسة احمد (2011م) ودراسة محمد (2016م) على أهمية القيادة الاستراتيجية بالجامعات كنموذج يقودها إلى تحقيق أهدافها المستقبلية.

ومن خلال مراجعة النتائج لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ وجد أن القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية يواجهون كثيراً من العقبات التي تحول دون الارتقاء بمستوى أدائهم الإداري، فقد أظهرت دراسات: العلي (2015م)، وصقر (2016م)، وكعكي (2018م) بعض أوجه القصور في الأداء الإداري، ويمكن تلخيصها في: المركزية في اتخاذ القرارات، وضعف مشاركة الموظفين، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة.

وجامعة تبوك من الجامعات التي تتطلع إلى تحقيق أهدافها وإسهاماتها في خدمة المجتمع بدرجة عالية من التميز، حيث تسعى إلى بناء الكوادر البشرية وتدريبها، واستثمار الفرص التطويرية؛ للوصول إلى التميز والريادة، ويتطلب هذا من قياداتها الأكاديمية الحرص على استخدام أفضل الأساليب والطرق والوسائل الحديثة واستثمارها في الوصول إلى الأهداف المرجوة بأعلى كفاءة وأقل تكلفة؛ للوصول إلى أفضل النتائج (حمرون، 2011م، ص86).

وتوصي العديد من الدراسات كدراسة البلوي (2019م، ص251)، وحمرون (2011م) بضرورة تبني القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك لمدخل إداري جديد لتطوير أدائهم الإداري، على أن يؤدي هذا التطوير إلى التميز، ووضع خطة إستراتيجية؛ لضمان تحقيق الجامعة لرسالتها التربوية والعلمية بشكل فاعل ومتكامل.

وفي ضوء رؤية 2030، لا بُدَّ من وجود قيادات أكاديمية مؤثرة تعمل بكفاءة وفاعلية لدعم الابتكار في العمل وأساليبه، والتفكير بأسلوب جديد بعيد عن النمطية، والسعي إلى تقدم الجامعة، ومما سبق يتبين أن كفاءة القيادات الأكاديمية في الجامعات معيار أساسي لنجاح أدائها؛ لذا تشد الحاجة إلى تطوير الأداء الإداري في جامعة تبوك، من خلال امتلاك القيادات الأكاديمية للقيادة الاستراتيجية؛ لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم، والتصدي لها بكفاءة وفاعلية، مما يؤثر تأثيراً مباشراً في الارتقاء بمستوى أدائهم؛ ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المتطلبات الإدارية وتنظيمية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية؟
- ما المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية؟
- ما المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية؟
- ما مقترحات لحد من الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القيادة الاستراتيجية بجامعة تبوك؟

أهداف الدراسة:

- تحديد المُتطلَّبات الإدارية وتنظيمية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية
- تحديد المُتطلَّبات البشرية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية
- تحديد المُتطلَّبات المادية والتقنية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية
- الكشف عن مُقترحات للحدّ من الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القيادة الاستراتيجية بجامعة تبوك

أهمية الدراسة:

تتمثّل أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية العلمية:

- تؤمل الباحثة أن تُسهم هذه الدراسة في توسيع دائرة الاهتمام بالقيادة الاستراتيجية، بوصفها اتجاهًا حديثًا في القيادات.
- تسعى الدراسة إلى فتح آفاق جديدة لدى الباحثين لدراسة جوانب أخرى لم تشملها حدود الدراسة الحالية في مجال تطوير أداء القيادات.
- ربما تسهم الدراسة الحالية في توجيه الباحثين نحو دراسات تتناول تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؛ لتفعيل الدور المناط بها في تحقيق التنافسية للجامعات.

الأهمية العملية:

- تأتي هذه الدراسة مواكبة لتوجّه القيادة في المملكة العربية السعودية، ورؤية 2030 نحو تطوير أداء القيادات؛ لذا تؤمل الباحثة أن تُسهم نتائج الدراسة في تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء القيادة الاستراتيجية.
- استفادة أجهزة التخطيط والتنظيم وصُنع القرار ورسم السياسات داخل الجامعة، عبر تبصير المسؤولين بدور القيادة الاستراتيجية في تطوير أداء القادة الأكاديميين بالجامعات.
- الإسهام العلمي للدراسة المتمثّل في الاستنتاجات والمُقترحات التي سيُتوصّل إليها بوصفها تُشكّل إضافة إيجابية للأدبيات السابقة المُتعلّقة بموضوع القيادة الاستراتيجية، ودورها في تطوير الأداء للقادة الأكاديميين بالجامعات.

حدود الدراسة:

تتمثّل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على التّعرّف متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة على جامعة تبوك وفروعها (ضبا، وتيماء، وأملج، وحقل، والوجه)، وسبب اختيار الجامعة أنها من الجامعات الناشئة.
- **الحدود الزمانية:** طُبِّقت الدراسة في العام الجامعي (2023 م).

مصطلحات الدراسة:

تطوير الأداء:

"جهد شمولي مخطّط يهدف إلى تغيير وتحسين الأداء، عن طريق التأثير في القيم والمهارات وأنماط السلوك؛ لإدخال التغيير في المؤسسة ككل لتتجاوب ذاتيًا مع البيئة المحيطة؛ بهدف تحقيق الكفاءة والفاعلية الكلية لها" (ياغي، 2002م، ص11).

وتُعرّف الباحثة إجرائيًا بأنه: تحسين الأداء الإداري للقادة الأكاديميين في جامعة تبوك، وتقليص الفجوة بين الأداءين الحالي والمطلوب، من خلال تعزيز قدرتهم على إنجاز مهامهم الإدارية؛ لتحقيق أهداف الجامعة بكفاءة وفاعلية ومرونة، وبأقل وقت وجهد وتكاليف في ضوء القيادة الابتكارية.

القيادات الأكاديمية:

" كل عضو هيئة تدريس مكلف بعمل قيادي بالجامعة هو قائد أكاديمي، ويشمل: رؤساء الأقسام، ووكلاء الكليات، وعمداء العمادات، وكلاء الجامعة" (الثبتي، 2018م، ص48).

وتُعرّف الباحثة إجرائيًا بأنهم: أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالمناصب القيادية بجامعة تبوك، من وكلاء الجامعة، وعمداء الكليات ووكلائها، والعمادات المساندة، ورؤساء الأقسام في المركز الرئيس والفروع.

القيادة الاستراتيجية:

" رؤية شاملة ومتكاملة للمؤسسة الجامعية يتبناها القائد ويحفز العاملين على المشاركة في التفكير والتخطيط لتحقيقها من خلال تغير المنظمة وإعدادها لمواجهة تحديات المستقبل" (أبو عليوة، 2013م، ص386)

وتُعرّف الباحثة القيادة الابتكارية إجرائيًا بأنها: عملية تجعل القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك يبذلون قصارى جهدهم لتحقيق النتائج المرغوبة وتبني رؤية مستقبلية تطويرية للجامعة.

أولاً: الإطار النظري:

تطوير أداء القيادات الأكاديمية:

مفهوم تطوير الأداء:

يُعرّف تطوير الأداء بأنه: "العمليات التي تستهدف زيادة قدرات ومهارات ومعلومات كل الأفراد العاملين في التنظيمات الإدارية" (الوزي، 2002م، ص 65).

وترى الباحثة أن تطوير الأداء يشمل توسيع مهارات الأشخاص وقدراتهم وتعزيزها، وهم القادة في جامعة تبوك؛ حتى يتمكنوا من ممارسة أدوارهم القيادية بكل كفاءة وفاعلية؛ لتحقيق الأهداف الجامعية والتربوية المرجوة بأقل وقت وجهد.

أهمية تطوير الأداء:

تحتاج منظمات اليوم إلى أنواع مختلفة من القيادات التي تمتلك مهارات متعدّدة وقابلة للتطوير باستمرار، ولم يعد تطوير الأداء أمراً تكميلياً؛ بل أصبح جزءاً أساسياً من العمل، ويتوقف نجاح الجامعات على تحقيق أهدافها على جودة أداء قيادتها، ويمكن تحديد أهمية تطوير أداء القيادات الجامعية كما أشار محمد وآخرون (2021م، ص 503) فيما يأتي:

- التحديد الدقيق لواقع الأداء، ومعرفة أهم المشكلات التي يواجهها، ثم استخلاص الحلول للقضاء عليها.
- تطوير أداء العاملين؛ يُمكنهم من مواكبة التغيرات في البيئتين الداخلية والخارجية، وتحقيق الاستفادة المثلى من النظم الحديثة في إدارة العمل، وتحقيق الأهداف المنشودة.
- تطوير أداء الرؤساء والمديرين والمشرفين؛ لتمكينهم من قيادة عملية التطوير المستمر وتنمية المهارات اللازمة؛ لتوجيه العاملين نحو تحقيق أهداف المنظمة.
- يعدّ امتلاك القيادات الجامعية للمهارات الأكاديمية والقيادية أمراً ضرورياً يدفع إلى الانطلاق نحو المشاركة القوية والفاعلة في إحداث التنمية الشاملة بالمجتمع، فبرامج التنمية المهنية ضرورة للقيادات الأكاديمية، حيث تُمثّل أهم المداخل التي تُسهم في تغيير مستويات الجودة وتعديلها في العمل الجامعي.
- رفع مستوى الفهم العام والتفكير الإداري لدى العاملين في كل المستويات.
- تهيئة العقول الإدارية التي تمتلك المعرفة العلمية والخبرة الواسعة والقدرة الكافية؛ لمواجهة احتياجات التطور المستقبلي الناتجة عن تطور المجتمع ونمو التقنية.
- تنمية القدرات على التحليل وتشخيص المشكلات، واختيار المعالجات من البدائل المتاحة.
- تحقيق الرضا الوظيفي، وإيجاد الرغبة في التغيير، والثقة في سياسات العمل والإجراءات المُتعلّقة بالعاملين.

- إيجاد مناخ ملائم من الثقة المتبادلة بين العاملين والإدارات.

ويتضح مما سبق؛ أن نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها يتطلب قيادة واعية، وأن الاهتمام بتجويد أداء قيادات المؤسسات الجامعية مطلب حتمي وضروري، حيث يُسهم في التعامل مع كافة التغيرات التي تطرأ على المجتمع بشكل عام، والبيئة الجامعية بشكل خاص.

القيادات الأكاديمية:

تعدّ القيادة من أهم العوامل التي تُسهم في نجاح المؤسسة، خاصة المؤسسات التعليمية، حيث تؤدي القيادة دوراً مهماً في تحقيق أهدافها، كما يتوقف نجاح العملية الإدارية في المؤسسات التعليمية على استخدام الأساليب الإدارية

الحديثة، ومواكبة التطورات والتغيرات التي تواجه المسيرة التعليمية في المؤسسة، كما أن تفوق الجامعات والمؤسسات التعليمية يحتاج إلى قيادة أكاديمية ملمة بكافة التغيرات والتطورات المحلية والعالمية التي تحيط بالمؤسسة؛ لتمكن من تحقيق الأهداف التنافسية المطلوبة (اليحيى، 2021م، ص276).

وينظر إلى قادة الجامعات على أنهم حجر الأساس في تحقيق الكفاءة الإدارية بالمؤسسات التعليمية، حيث يتطلب منهم تقديم خدمات تعليمية ذات كفاءة عالية، وتطوير العملية التعليمية وأداء العاملين فيها؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (حسن، 2015م، ص6).

ومما تقدم؛ يتبين أن للقيادات الأكاديمية في الجامعة دورًا حيويًا في قيادة المقومات البشرية والمادية وتوجيهها للجامعة، نحو تحقيق دورها في التعليم والبحث العلمي الذي يفيد المجتمع، وتنمية القدرات القيادية والأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحسين نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهنية والعلمية؛ ولذلك فإن تطوير أداء تلك القيادات الأكاديمية يعد قضية حيوية ينبغي العمل عليها.

مفهوم تطوير أداء القيادات الأكاديمية:

يُعرف تطوير أداء القيادات الأكاديمية بأنه: تحسين قدرة أداء الجامعات على تحقيق أهدافها المتمثلة في: البحث والتدريس وخدمة المجتمع، وتمكين القيادات من القيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بكفاءة وفاعلية، من خلال إكسابهم القدرات التي تمكنهم من القيام بتلك المهام والمسؤوليات بمستوى أداء يرتقي إلى المستوى العالمي " (النايف، 2020م، ص245).

ويُعرف الطويل والفايز (2022م) تطوير الأداء الإداري للقيادات الأكاديمية بأنه: "عملية مخططة ومنظمة لتحسين أداء القيادات الإدارية في الجامعات السعودية؛ لتطبيق أفضل الممارسات القيادية التي تسهم في تحقيق أهداف الجامعة بكفاءة وفاعلية" (ص94).

وبناءً على ما سبق؛ أن تطوير القيادات الأكاديمية بالجامعة مفهوم شامل يمتد إلى كل الجوانب والأدوار الأكاديمية القيادية والإدارية والتدريسية والتقنية والتنظيمية، وأنه في حاجة مستمرة إلى التطوير والبرامج المتخصصة للتنمية؛ حتى تستطيع هذه القيادات القيام بالأدوار المنوطة بها على أكمل وجه.

فإن تطوير أداء القيادات الأكاديمية عملية متكاملة، تشمل عددًا من الخطوات والعمليات مثل: التخطيط والتنظيم والتطوير، الذي يتطلب إدخال تعديلات وتغييرات شاملة في مهامها بعمليات التعليم، وتوظيف تقنية الاتصال والمعلومات والتوجيه القيادي والتنمية المهنية في ظل مجتمع المعرفة؛ حتى يمكن للقيادات الأكاديمية أن تواكب التغيرات المجتمعية والعالمية الحديثة.

أهمية القيادة الأكاديمية:

تؤدي القيادة الأكاديمية دورًا كبيرًا في توجيه الأفراد العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق الأهداف المطلوبة، فالقادة هم المحور الأساسي في بيئة العمل، ومن خلالهم يُتوصل إلى واقع جديد يهدف إلى تحقيق المصلحة العامة، وتتمثل أهمية القيادة الأكاديمية كما حددها البدوي (2017م، ص129)، وزاهر وندا (2018م، ص793) فيما يأتي:

- القدرة على مواجهة المشكلات التي تواجه المؤسسة وإمكانية حلها.
- رعاية الأفراد وتنمية مهاراتهم وتدريبهم، بوصفهم أهم مورد للجامعة، كما أنهم يعدون القيادة الجامعية القادرة الجيدة لهم.

- مواكبة التطورات المحيطة وتوظيفها لخدمة الجامعة.

- تسهيل تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة التعليمية أو الجامعة.

- القدرة على الارتقاء بجودة وظائف المؤسسات الأكاديمية ومنظوماتها: التعليمية والبحثية والمسؤولية المجتمعية، وتذليل العقبات.
 - التنبؤ بالتحديات الإستراتيجية والتغلب عليها داخل مؤسساتهم الأكاديمية، وأن أهمية القيادات الأكاديمية تكمن في مساعدة مؤسسات التعليم الجامعي على تذليل الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحسين الإنتاجية والكفاءة، بالإضافة إلى التطوير والتحسين للأداء الإستراتيجي والوظيفي والإداري للقيادات الأكاديمية.
 - ابتكار إستراتيجيات مناسبة لإدارة أصول المعرفة، والمشاركة في وضع رؤية للقسم الأكاديمي، وفتح قنوات اتصال مع مؤسسات المجتمع الخارجي لتطبيق المعرفة.
 - تحسين المناخ الوظيفي والمهني داخل المؤسسة، ورعاية كافة الجوانب الإدارية.
- ومما سبق؛ يمكن استنتاج أن القيادات الأكاديمية تنطوي أهميتها على الارتقاء بجودة وظائف المؤسسات الأكاديمية ومنظوماتها: التعليمية والبحثية والمسؤولية المجتمعية، وتذليل العقبات والتنبؤ بالتحديات الإستراتيجية والتغلب عليها داخل مؤسساتهم الأكاديمية، كما تعمل القيادات الأكاديمية بكل حرص على تلبية احتياجات العاملين داخل المؤسسة الأكاديمية، وتحقيق رضاهم الوظيفي، إلى جانب رفع كفاءة التعليم وفعاليته داخل المؤسسة، بالإضافة إلى تكوين الرؤى والأهداف الأكاديمية، وتطوير المناخ والبيئة التنظيمية داخل المؤسسة، ونشر ثقافة العمل التعاوني بين عناصرها الوظيفية.

وترى الباحثة أن أهمية القيادات الأكاديمية تتمثل في: تحقيق الأهداف المطلوبة في جامعة تبوك، كما أنها تُعزّز بناء المهارات الإدارية لدى جميع الأكاديميين، وتُمكنهم من تبادل الخبرات والمعارف؛ الأمر الذي يُسهم في توظيف المعرفة بشكل فعال في المؤسسة الجامعية.

تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية:

الجامعة مؤسسة تعليمية مهمة في الحياة الأكاديمية والمجتمعية على حدٍ سواء، ولتحقيق الأهداف التي وضعتها قطاعات المجتمع والتنمية الوطنية؛ فيجب على الجامعات تطوير الأداء للقيادات الأكاديمية بالمؤسسة (الشهراني، 2020م).

ولم تغفل رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وما تتضمنه من مبادرات وبرامج هذا الجانب، حيث دُشن برنامج تنمية القدرات البشرية 2020، الذي كان من أبرز مستهدفاته: تطوير أداء العاملين في القطاع التعليمي بشكل عام، والقيادة الأكاديمية بالجامعات السعودية بشكل خاص، بوصفها أحد العوامل الرئيسة التي تحدّد نجاح الجامعات في تحقيق رؤيتها وأهدافها، ويعدّ تطوير أداء القيادات الأكاديمية أمراً حيوياً لتحسين الأداء الأكاديمي للجامعات، والمساهمة في التقدّم العلمي والاقتصادي للمملكة (الشهراني، 2020م؛ العامري والغامدي، 2020م) من عدة أوجه:

- يُسهم تطوير أداء القيادات الأكاديمية في تحسين جودة التعليم والبحث العلمي بالجامعات السعودية، حيث تُطوّر المناهج الدراسية، وتُحسّن طرق التدريس، وتُحسّن الأبحاث العلمية والابتكارات.
- يمكن لتطوير أداء القيادات الأكاديمية أن يُسهم في تحسين سمعة الجامعات السعودية بالمجتمع الأكاديمي العالمي، حيث يُحسّن مستوى التعليم والبحث العلمي وتطوّر الأبحاث العلمية والابتكارات.
- يمكن لتطوير أداء القيادات الأكاديمية أن يساعد على تطوير القدرات والمهارات القيادية لدى الأكاديميين والموظفين في الجامعات السعودية؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة، ويُسهم في تحسين أدائهم وزيادة فعالية عملهم، وتحقيق أهداف الجامعات بشكل أفضل.

- يمكن لتطوير أداء القيادات الأكاديمية أن يساعد على تحسين إدارة الموارد البشرية والمالية في الجامعات السعودية، حيث يُحسن استخدام الموارد، ويطوّر الأنظمة والإجراءات الإدارية والمالية.
- ومن جهة أخرى، يعدّ تطوير الأداء للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية أمراً حيوياً لرفع جودة التعليم؛ والتأكد من أن الجامعات تستمر في تحقيق أهدافها بشكل دائم. ولتحسين الأداء الأكاديمي في الجامعات؛ فإن الأمر يتطلب تطوير الكوادر الإدارية على جميع المستويات، خاصة القيادات الأكاديمية في تلبية مُتطلّبات الدراسة والبحث العلمي. وقد أشارت دراسة العتيبي (2017م، ص ص 455-458) إلى أبرز العناصر والإجراءات التي يمكن اتخاذها لتحسين الأداء الأكاديمي للجامعات وتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لرؤية المملكة 2030، وهي:
- ينبغي تطوير الأداء الأكاديمي؛ لرفع مستوى الخبرات والمهارات الإدارية للمديرين والوكلاء ورؤساء الأقسام. ويمكن تحقيق هذا من خلال إقامة ورش عمل تدريبية للقيادات الأكاديمية؛ لتحسين مهاراتهم في تخطيط البرامج الأكاديمية، ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتحسين مستوى المراجعة والتقييم.
- يجب تطوير الأداء الأكاديمي؛ لتوسيع الرؤيا الإدارية، وتحديد الأهداف الإستراتيجية للجامعة، والوصول إليها بكفاءة وفعالية، ويتطلب تحقيق ذلك تخطيطاً إستراتيجياً للجامعة يشمل: تحليل القوة ونقاط الضعف والفرص والتحديات، ومن ثمّ التكامل بين أقسام الجامعة ومراحلها.
- يجب تطوير الأداء الأكاديمي في الابتكار والتطوير والأبحاث العلمية، من خلال تطوير نظم إدارية للبحث العلمي، وإيجاد بيئة بحثية خلاقية وعملية ناجحة. كما يجب العمل على تعزيز التعاون المحلي والدولي مع الجامعات والمؤسسات المتميزة في التدريس والبحث العلمي.
- ومن أبرز المقترحات لتطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية كما ذكرتها (وزارة التعليم، 1444هـ):
- أن ترتقي الجامعة بموقعها التصنيفي على مستوى التصنيفات الإقليمية والعالمية.
- توفير برامج تدريبية وتطويرية للقيادات الأكاديمية: يمكن تطوير برامج تدريبية للقيادات الأكاديمية تشمل: مهارات القيادة والإدارة، والتخطيط الإستراتيجي، والتطوير المؤسسي، والتحول الرقمي، والابتكار والإبداع.
- تشجيع القيادات الأكاديمية على المشاركة في المؤتمرات والندوات والورش العلمية: ويمكن لهذه المشاركات تحسين مستوى المعرفة، وتوسيع الشبكات العلمية، والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس والباحثين في مجالات مختلفة.
- دعم البحث العلمي والابتكار: حيث يمكن تطوير برامج دعم البحث العلمي والابتكار وتوفير الموارد اللازمة؛ لتحفيز القيادات الأكاديمية وتشجيعها على البحث والابتكار في مجالات مختلفة.
- تحسين ظروف العمل في الجامعات: يجب توفير بيئة عمل مناسبة للقيادات الأكاديمية والموظفين والطلاب، بما يشمل توفير مرافق وخدمات عالية الجودة، وتحسين جودة الحياة العملية في الجامعات.
- تحسين إدارة الموارد البشرية والمالية: يمكن تحسين إدارة الموارد البشرية والمالية في الجامعات، وتطوير الأنظمة والإجراءات الإدارية والمالية، وتحسين استخدام الموارد المتاحة، والتحكّم في التكاليف والميزانيات بشكل فعال.
- توفير دعم للقيادات الأكاديمية: يمكن توفير الدعم اللازم للقيادات الأكاديمية، من خلال توفير مستشارين ومرشدين للمساعدة على تطوير الخطط الإستراتيجية، وتطوير المهارات القيادية والتخطيط الإستراتيجي والابتكار والتحول الرقمي.

وقد نظمت وزارة التعليم فعاليات ملتقى القيادات الأكاديمية في الرياض على مدى يومين، بعنوان: "تطوير القيادات الأكاديمية الفعّالة"، بحضور رؤساء الجامعات وشخصيات قيادية من الجامعات السعودية، وأوضح نائب وزير التعليم للجامعات والبحث والابتكار أن وزارة التعليم وقطاع التعليم الجامعي يسعيان بشكل مستمر إلى تطوير القيادات الأكاديمية، بالتعاون مع الجامعات والخبراء الدوليين في مجال القيادة الأكاديمية، والتي تمتلك من الخبرات والممارسات المثلى ما يمكنها من تحقيق أهدافها.

وترى الباحثة أنه في ضوء ما ورد من الجوانب السابقة التي سعت إلى تطوير التعليم الجامعي، وتطوير أداء القيادات في الجامعات السعودية؛ فيجب على الجهات المختصة السعي إلى تفعيل المبادرات والبرامج التدريبية وتنفيذها في سبيل تأهيل عدد من الكفاءات القيادية المؤهلة لتحقيق أهدافها المستقبلية بنجاح وتميز، حيث إن أحد أركان الإبداع والابتكار يتمثل في الانطلاق بالجامعة إلى مصاف التصنيفات العالمية للجامعات السعودية.

القيادة الاستراتيجية:

أهمية القيادة الاستراتيجية (عبود، 2020م، ص198) (الشبل، 2019م، ص178)

- تنمية القيادات في الصفوف الدنيا وتأهيلها لتمكينها في المستقبل.
- بناء استراتيجية تحقق النجاح والازدهار على المدى الطويل، وتعزيز الميزة التنافسية
- أن القيادة الاستراتيجية تعزز الالتزام والمشاركة ونؤكد النموذج الأخلاقي في العلاقات بداخل والخارج
- المساهمة في بناء رؤية ورسالة المؤسسة وخلق وعي استراتيجي وعمليات متجددة وحيوية من أجل ضمان الاتساق الاستراتيجي.

دور القيادة الاستراتيجية في المجال التربوي كما ذكرها (الأسمرى، 2017م، ص123)

- الرؤية المتميزة التي تبقى على المد البعيد
- القدرة على تحقيق التوافق والتي تشير إلى قدرة القائد الاستراتيجي على تحقيق توافق جميع سياسات وخطط المؤسسة التربوية مع الرؤية الاستراتيجية بما يحقق وحدة الاتجاه في عمل الإدارة.
- القدرة على الإبداع الإداري من خلال الإتيان بالجديد الإداري وتوصل إلى مفاهيم جديدة قابلة للتحويل إلى سياسات وتنظيمات، وطرق جديدة تساهم في التميز والسعي للتنافسية.

- التركيز الاستراتيجي على الأفراد وتتمثل في التواصل المباشر والفعال مع العاملين.

التحديات والمشكلات التي تواجه القيادة الاستراتيجية: كما ذكرها (خليل، 2017م، ص123)

- قلة أو ندرة الموارد المادية والمالية للقائد في مواجهة الاحتياج.

- ضعف الموارد البشرية المؤهلة، وقلة الدافعية للعمل.

- البيروقراطية والجمود في الإجراءات التنظيمية في مستويات الجامعة.

- غياب الفهم المشترك للاستراتيجية.

- الخطط غير المرتبطة برسالة المؤسسة.

- تحقيق واستدامة الجودة الشاملة في المنظمة..

- بناء ثقافة تنظيمية فعالة تتميز بالمرونة والقدرة التجديد والتغير.

- السيطرة على المشكلات ومعالجتها، وتقليل الجوانب السلبية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

دراسة حمرون (2011م): هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك لأسلوب إدارة الأداء: برنامج مقترح لتطوير القيادات الأكاديمية في مجال تطبيق إدارة الأداء، وقد تكوّن المجتمع من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وتكوّنت عينة الدراسة من (87) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لقياس ممارسة القيادات الأكاديمية، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك لأسلوب إدارة جاء بدرجة متوسطة.

دراسة العيسى والشهري (2021م) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع القيادة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، استخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة وتكونت العينة من (118) القيادات الأكاديمية، وأظهرت النتائج أن واقع القيادة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية توافر مهارات القيادة الاستراتيجية (الفكرية والسلوكية والفنية)

عبد الرزاق (2021م) هدفت الدراسة إلى معرفة متطلبات تعزيز القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدین الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة وتكونت العينة من (80) أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج متطلبات تعزيز القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدین الرياض من جاءت بدرجة متوسطة

دراسة عبد الرحيم (2019م) هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الكفاءات القيادية المطلوبة في القائد الاستراتيجي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النتائج أن ضعف في توجه المؤسسات العامة نحو النضج المؤسسي، وأهمية الدور الذي تلعبه القيادة الاستراتيجية في تحسين الأداء.

دراسة الاكلبي (2018م) هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص ممارسات القيادة الاستراتيجية في جامعة شقراء، استخدم المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت النتائج ضعف الاستفادة من الكفاءات المميزة وضعف إدراك منسوبي الجامعة الاستخدام الرشيد لصلاحيات.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن توضيح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، وبيان أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما تميّزت به الدراسة الحالية عنها، وذلك على النحو الآتي:

تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة العيسى والشهري (2021م) ودراسة عبدالرحيم (2019م) ودراسة الاكلبي (2018م) ودراسة عبدالرزاق (2021م) في موضوع الدراسة حيث تناولت القيادة الاستراتيجية وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في متطلبات لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية).

واختلفت مع دراسات حمرون (2011م) ودراسة العيسى والشهري، في اعتماد على المنهج الوصفي المسحي، واختلفت مع دراسة عبدالرحيم (2019م) ودراسة الاكلبي في اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي واختلفت مع دراسة عبدالرزاق (2021م) في اعتمادها المنهج الوصفي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

- دعم مشكلة الدراسة وتأبيدها من خلال نتائجها وتوصياتها.
- الاهتمام إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.
- أسهمت في بناء الإطار النظري

ما تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- الاهتمام بتطوير الكوادر والقيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء قيادة فكر استراتيجي بما يتوافق مع التغير السريع وغير المتوقع.
 - اهتمام الدراسة بالكادر البشري وتهيئته في محيط العمل بطرائق ابتكارية؛ لدوره المهم في تسير عجلة التطوير؛ مما سيؤثر في المخرجات، ويحقق التميز والريادة، وهذا ما تؤكدته رؤية المملكة 2030 ونظام الجامعات الجديد.
- ### إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة المناهج التالية:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المتطلبات الإدارية والتنظيمية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية؟

تتمثل أهم المتطلبات الإدارية والتنظيمية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية في الآتي:

- تحديث السياسات الجامعية وتطويرها؛ لدعم تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية.
- إيجاد نظام حوافز فعال في جامعة تبوك، بحيث يكون عادلاً، ويعمل على ربط الحافز بالنتائج، وضمان استمرارية الحوافز حتى يستمر حماس الموظفين في المشاركة ببرامج تطوير الأداء في ضوء القيادة الاستراتيجية.
- وضع خطة إستراتيجية مناسبة لتشجيع المبادرات الابتكارية لدى العاملين في جامعة تبوك.
- مواءمة الخطة الإستراتيجية لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الابتكارية، وبما يتفق مع أهداف رؤية المملكة 2030، وتضمنها أهداف تدعم تطوير القيادات العاملة في القطاع العام على اختلاف مستوياتهم الإدارية.
- توفير بيئة تنظيمية مناسبة تشجع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرار المتعلقة بتطوير العمل وتحسينه في جامعة تبوك.
- التقليل من المركزية وطول الإجراءات في اختيار المشاركين ببرامج تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية، ومحاولة التخلص من البيروقراطية التي تعوق اتخاذ القرارات السريعة، وفي الوقت المناسب.
- العمل على تطوير الأنظمة والقوانين، والسياسات والإجراءات الجامعية وتحديثها.
- نشر ثقافة تطوير الأداء بجامعة تبوك.
- توظيف قنوات الاتصال الحديثة بين القيادات والمؤوسين، وتبادل المعلومات بالسرعة المناسبة.
- التشجيع في حلّ المشكلات التي تواجه عملية تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية.

- الاستفادة من التجارب المحلية والعالمية في مجال تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية؟**
- تتمثل أهم المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية في الآتي:
 - وضع آليات وإجراءات تُسهم في تحسين دافعية العاملين في جامعة تبوك نحو تطوير ممارستهم.
 - إشراك العاملين بجامعة تبوك في برامج تدريبية وورش العمل والندوات العلمية التي تهتم بتتمة المهارات لديهم.
 - استقطاب مدربين متميزين في مجال تنفيذ البرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية.
 - تحديد احتياجات الموارد البشرية من برامج التطوير المهني الهادفة إلى تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية، والعمل على تلبيتها.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية؟**
- تتمثل أهم المتطلبات المادية والتقنية اللازمة لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الابتكارية في الآتي:
 - توفير ميزانية مناسبة لتنفيذ برامج تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية.
 - توفير قاعات التدريب المناسبة والمجهزة بالتقنيات الحديثة اللازمة؛ لتطبيق برامج تطوير أداء القيادات الأكاديمية.
 - إنشاء وحدة خاصة بالتحليل الذكي للبيانات المتعلقة بالحاجات الحقيقية للقيادات الأكاديمية.
 - توفير التقنيات الحديثة التي تساعد على تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية.
 - بناء برامج لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية، مبنية على تقنيات الذكاء الاصطناعي، كالتدريب الإلكتروني، للمشاركة فيها بأي وقت وبأي مكان يناسب المشاركين.
 - تسهيل إجراءات المعاملات المتعلقة بترشيح المشاركين واختيارهم في برامج تطوير أداء القيادات الأكاديمية، عن طريق تطبيق الأتمتة في كل ما يتعلق بالخدمات المساندة لتنفيذ البرامج التدريبية.
 - استثمار التطبيقات التكنولوجية الحديثة، وجعلها من نسيج إجراءات العمل الخاصة بإدارات التدريب والتطوير في جامعة تبوك؛ لتسهيل عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم لبرامج تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الاستراتيجية عن طريق تطبيق.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مقترحات لحد من الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القيادة الاستراتيجية بجامعة تبوك**
- اعتماد التخطيط الإستراتيجي المناسب لتنفيذ المبادرات الابتكارية في جامعة تبوك.

- الابتعاد عن مركزية القرار في الإدارة الجامعية، وتوسيع مشاركة العاملين في الجامعة بعمليات صنع القرارات واتخاذها.
- وضع نظام للحوافز يساعد على رفع مستوى دافعية القيادات الجامعية.
- زيادة الحوافز المادية الداعمة لتطوير في جامعة تبوك، وحفز المتميزين نحو الإنجاز والتميز في أداء العمل.
- تحسين عمليات التطوير والتحديث للأنظمة والقوانين والسياسات والإجراءات المتبعة في جامعة تبوك.
- نشر الوعي بأهمية تطبيق القيادة الاستراتيجية بين العاملين في جامعة تبوك؛ لدعم الابتكار فيها.
- تنظيم الندوات العلمية والدورات التدريبية وورش العمل للعاملين في جامعة تبوك؛ لتنمية روح الإبداع لديهم، وتمكينهم من حلّ المشكلات التي تواجه العمل بطريقة مبتكرة.
- إيجاد وسائل وتقنيات حديثة تساعد على كفاءة الاتصال بين القيادات والمرؤوسين في جامعة تبوك؛ لتوفير المعلومات في الوقت المناسب.

توصيات الدراسة:

- ضرورة الاهتمام بتدريب القيادات في الجامعة بما يواكب التطور والتقدم الحالي.
- استقطاب القادة الاستراتيجيين والمبتكرين للحلول الخلاقة والداعمين للتطوير.
- تحديث الأنظمة واللوائح التي تدعم عملية التطوير وتساند القيادات في التغير والتجديد.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد والفقير، أشرف سعيد، محمد هادي. (2011م). القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية: دراسة ميدانية بجامعة نجران، مجلة التربية، جامعة الأزهر
- البدوي، أمل محمد. (2017م). رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك خالد. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 11 (6)، 154-124.
- البولي، جميلة حمود. (2019م). تطوير أداء القيادات الإدارية بجامعة تبوك على ضوء مُتطلبات التنمية المستدامة. *المجلة الإلكترونية الشاملة*، جامعة القاهرة، 3 (28)، 254-223.
- الثبتي، خالد عواض. (2018م). أنموذج مقترح لقياس أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء مُتطلبات الاعتماد الأكاديمي. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية*، 45، 2-80.
- حسن، نور عوض. (2015م). درجة ممارسة إدارة الجامعة الإسلامية للمساءلة الإدارية وعلاقتها بدرجة فاعلية الأداء الإداري لموظفيها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- حمرون، ضيف الله. (2011م) إدارة الأداء للقيادات الأكاديمية بجامعة تبوك: دراسة ميدانية. *مجلة مكتب التربية العربي لدول الخليج*، 32 (119)، 134-85.
- خليل، ياسر أحمد. (2017م). القيادة الاستراتيجية ودورها في تحسين الميزة التنافسية للجامعات المصرية، *مجلة البحث العلمي بالتربية*، 18 (5)، 144-123.
- الشبل، يوسف عبدالرحمن. (2018). تطوير قيادة المعاهد العلمية السعودية في ضوء التشاركية: استراتيجية مقترحة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20 (7)، 198-161.
- زاهر، ضياء الدين، ونداء، فايزة. (2018م). دور القيادات الأكاديمية الجامعية في الارتقاء بالقدرة التنافسية للجامعات دراسة تحليلية نقدية. *مستقبل التربية العربية المركز العربي للتعليم والتنمية*، 25 (111)، 793-820.
- السلطين، علي. (2014م). القيادة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات علمية محكمة. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الشهراني، أحمد. (2020م). تطوير القيادة الأكاديمية في التعليم العالي السعودي: استعراض للمراجع السابقة. *المجلة الدولية للبحوث الأكاديمية في الأعمال والعلوم الاجتماعية*، 10 (8)، 421-409.
- صقر، عبد العزيز علي. (2016م). تطوير الأداء الإداري للقيادات الجامعية في ضوء مدخل إدارة التغيير. *جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجاً. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، (33)، 397-350.
- الطويل، إيمان، وفايز، الفايز. (2022م). تطوير أداء القيادات الإدارية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة. *مجلة كلية التربية*، 38 (2)، 138-88.

العامري، أحمد، والغامدي، رakan. (2020م). تطوير القيادة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: استعراض نقدي للأدبيات. *التعليم العالي والمهارات والتعلم القائم على العمل*، 10 (2)، 263-280.

عبود، عبد الله بشير. (2020). دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الزيتونة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 40 (1)، 193-210.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، وعدس، عبد الرحمن. (2011م). *البحث العلمي: مفهومه أدواته أساليبه*. دار الفكر. العتيبي، عالية. (2017م). تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. *مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 1 (11)، 379-474.

العلي، فهد معقل. (2015م). التحديات، التي تواجه القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات الناشئة بالمملكة وبالتطبيق على جامعة تبوك. *معهد الإدارة العامة*، 37 (142)، 91-127.

عبدالرزاق، ماجدة مصطفى. (2021م). متطلبات تعزيز القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية برياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

كعكي، سهام بنت صالح. (2018م). الارتقاء بفاعلية أداء القيادة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجاً. *مجلة جامعة الزقازيق: دراسات تربوية ونفسية*، (99)، 331-377.

اللوزي، موسى. (2002م). *التنمية الإدارية*. دار وائل.

الكلبي، عايض شافي. (2018م). دور القيادة الاستراتيجية في دعم الأداء المؤسسي: دراسة علمية بالتطبيق على جامعة شقراء وكلياتها. *مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة*، 19 (1)، 213-256.

مجمع اللغة العربية. (2008م). *المعجم الوسيط*. القاهرة.

محمد، عبد الرحمن، محمد، حكمت، وحدي، أحمد. (2021م). *مُتَطَلِّبات تطوير الأداء الإداري للعاملين بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية*. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، 190 (2)، 468-514.

محمد، أحمد علي (2016م). القيادة الاستراتيجية المحددة لفاعلية الإدارة العليا في جامعة النهدين، *مجلة البحوث التربوي والنفسية*، ع15.

النايف، سعودي. (2020م). تصوّر مُقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات السعودية الجديد. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 58 (1)، 241-280.

الهدبان، تغريد. (2021م). دور التخطيط الإستراتيجي في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، 37 (12)، 72-103.

وزارة التعليم. (1444هـ). أسترّجع من: <https://2u.pw/04g85jH>

ياغي، محمد. (2002م). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. السعودية.

اليحيى، حصّة ناصر. (2021). القيادات الأكاديمية في ضوء القيادة الموزعة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*, 22 (2), 275-283.

المراجع الأجنبية:

Trinh, T, (2012). Enterprise System and Organizational Agility: A review of the Literature and Conceptual Framework. *Journal of Communication of the Association for Information System*. 31 (8), 167-193.

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة الكرك

أ. د. خضراء الجعافرة

هبة الله الرماضين

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستُخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال إعداد بطاقة ملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً لمبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية في قسبة الكرك، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة تكوّنت من (44) فقرة، موزعة على (أساليب تنمية مهارات التفسير، وأساليب تنمية مهارات التحليل، وأساليب تنمية مهارات الاستدلال، وأساليب تنمية مهارات التقويم) تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء مرتفعاً، وجاءت أساليب تنمية مهارات التحليل بالمرتبة الأولى، تلتها أساليب تنمية مهارات التقويم، ثم أساليب تنمية مهارات الاستدلال، وأخيراً أساليب تنمية مهارات التفسير، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوصيات، من أهمها: ضرورة التركيز على أساليب تنمية مهارات التفسير من خلال قيام المشرفين التربويين بحضور مواقف صفية عديدة وإجراء تبادل زيارات بين المعلمين من أجل رفع مستوى تمكنهم من هذه المهارات.

الكلمات المفتاحية: مستوى التمكن، معلمو اللغة العربية، أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد، طلبة المرحلة الأساسية.

The Mastery Level of Arabic Language teachers in Using Methods of Developing Critical Listening Skills among Elementary School Students in Karak Governorate.

prof: khadra Al jaafreh

Hebatallah Al Ramadeen

Mutah university

Abstract

This study aims to identify the mastery level of Arabic language teachers to develop methods of critical listening skills among primary school students in Karak Governorate, To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was applied, and the study sample consisted of (30) teachers of Arabic language for the elementary stage in the schools Karak. The tools of the study consisted of an observation card consisting of (44) items, distributed on (methods of developing interpretation skills, methods of developing analytical skills, methods of developing inference skills, and methods of developing evaluation skills. The validity and reliability of the observation card were verified, and the results showed that the level of Arabic language teachers' mastery of using methods of developing critical listening skills among elementary school students was high, and the methods of developing analytical skills came in the first place, followed by the methods of developing evaluation skills, then methods of developing inference skills, and finally the methods of developing Interpretation skills, In the light of the results, the study came up with recommendations, the most important of which are: the need to focus on methods of developing interpretation skills through educational supervisors attending many classroom situations and conducting an exchange of visits between teachers in order to raise the level of their mastery of these skills.

Keywords: mastery level, Arabic language teachers, methods of developing critical listening skills, primary school students.

المقدمة:

إن نجاح أي نظام تربوي/تعليمي، يركز بصورة عامة على مجموعة من العناصر تتمثل أهمها في (المعلم، والمنهج، والمتعلم، وبيئة التعليم والتعلم)؛ والمعلم هو عنصر الأولوية بين جميع هذه العناصر؛ حيث يشكل المعلم محور الارتكاز لجميع العناصر، باعتباره المسؤول عن تنفيذ المنهج لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من خلال أفضل الأساليب والوسائل التعليمية وتقنياتها الحديثة في تعليم الطلبة وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم المطلوب تحقيقها. ونظرًا لما يمثله تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها من دور جوهري في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية أثناء دراستهم وحتى تخرجهم وانتقالهم للعمل؛ فقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بمختلف أديباتها الخاصة بإعداد المعلمين، على أنَّ تولي جميع الدول العربية اهتمامًا حثيثًا في مجال التطوير والتحسين المستمر لأداء معلمي اللغة العربية (الكساسبة، 2020).

فالتواصل اللغوي بفنونه المختلفة -التي من أهمها: الاستماع، والكلام، والتحدث، والقراءة والكتابة - هو الهدف الرئيس من تعليم اللغة، وهو العملية التي يتم بمقتضاها نقل الأفكار والمعاني بين الناس، كما أن التواصل الشفهي يُعد العنصر الأهم في عملية التواصل، حيث تُنمى اللغة والحديث عن طريق الاستماع وتخزين الكلمات داخل عقل الإنسان منذ الصغر (السيد، 2008). ومن هنا تتجلى بوضوح أهمية وأولوية مهارة الاستماع بالنسبة للمتعلم، كشرط أساسي للنمو اللغوي لديه، معتمدًا على عدة مداخل حسية لاكتساب المفردات والألفاظ من مصطلحات ومفاهيم ورموز وقواعد وقوانين وتركيبات مفاهيمية، إذ يلعب كلٌّ من الصوت وسماعه، والصورة ورؤيتها، والحركة وإدراكها، كمنظومة ديناميكية متداخلة متكاملة فيما بينها، لتنمية وإثراء فكر المتعلم وتفكيره لغويًا (العظامات، 2017). إن قدرة المتعلم ومهاراته في الاستماع، تشكل أحد أهم العوامل الحاسمة لكي يصبح الطفل قادرًا على التواصل والحوار والفهم، والاندماج الاجتماعي والتعليمي؛ حيث يبدأ المعلم دوره في تدريب الأطفال على النطق وقراءة الكلمات والجمل، منذ التحاقهم بالمدرسة، وضمن هذه المرحلة نلاحظ أن الاستماع لو لم يكن حاضرًا لدى المتعلم، لما تعلم النطق (التميمي ويعقوب، 2015).

وفي مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية يعتبر موضوع الاستماع جانبًا مهمًا يتم التأكيد عليه من أجل تطوير مهارات الفهم والتواصل لدى الطلبة، فالاستماع هو الخطوة الأولى في عملية تعلم اللغة، ومن الضروري للطلبة أن يكونوا قادرين على فهم اللغة العربية المنطوقة من أجل التواصل بشكل فعال، ويغطي موضوع الاستماع في منهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية مجموعة واسعة من الموضوعات، بما في ذلك الروتين اليومي، والأسرة، والمدرسة، والمواطنة، مما يساعدهم على تطوير مهارات الاستماع لديهم وفهم الاختلافات في اللغة (العنزي، 2021). وعادةً ما يتم تدريس موضوع الاستماع من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة، مثل الاستماع إلى التسجيلات الصوتية ومشاهدة مقاطع الفيديو والمشاركة في المناقشات الجماعية، يتم تشجيع الطلبة على المشاركة بنشاط في أنشطة الاستماع وطرح الأسئلة لتوضيح أي سوء فهم، بالإضافة إلى تطوير مهارات الفهم السمعي، فإن موضوع الاستماع في منهج اللغة العربية يساعد الطلبة أيضًا على تطوير مهارات التحدث لديهم، من خلال الاستماع إلى المحادثات والمشاركة فيها، يتعلم الطلاب كيفية استخدام اللغة العربية في سياقات متنوعة، وكيفية التعبير عن أفكارهم وآرائهم بشكل فعال، حيث يلعب موضوع الاستماع في منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية دورًا مهمًا في مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم في اللغة العربية، يوفر لهم الأساس اللازم ليصبحوا بارعين في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية، وهو أمر ضروري لنجاحهم الأكاديمي وقدرتهم على التواصل بشكل فعال (أبو سرحان، 2014).

وذكر العنزي (2021) أهداف تدريس الاستماع في منهج اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية تتمثل في تطوير مهاراتهم في الفهم السمعي، وتعزيز قدرات الاتصال لديهم، وتعزيز فهمهم للغة والثقافة العربية كالآتي: -تطوير مهارات الفهم السمعي: الهدف الأساسي من تدريس الاستماع في منهج اللغة العربية هو مساعدة الطلبة على فهم اللغة العربية المنطوقة، من خلال أنشطة الاستماع يتعلم الطلبة التعرف على المفردات الأساسية وتركيبات الجمل والأنماط النحوية التي يمكنهم استخدامها لفهم اللغة العربية المنطوقة وتفسيرها، من خلال تحسين مهارات فهم الاستماع، سيتمكن الطلبة من التواصل بشكل أكثر فعالية.

-تعزيز قدرات الاتصال: الاستماع جانب أساسي للتواصل الفعال، من خلال أنشطة الاستماع، يتعلم الطلاب التعرف على أنماط الكلام المختلفة والاستجابة لها بشكل مناسب، مثل اللغة الرسمية وغير الرسمية، يتعلمون أيضًا الاستماع إلى معلومات محددة واستنتاج المعنى وطرح الأسئلة لتوضيح سوء الفهم، ومن خلال تحسين مهارات الاستماع لديهم، يمكن للطلاب التواصل بشكل أكثر ثقة وفعالية باللغة العربية.

-تعزيز فهم اللغة والثقافة العربية: تعتبر اللغة العربية جانبًا مهمًا من جوانب الثقافة العربية، من خلال الاستماع يكتسبون فهمًا أفضل للغة، ومن خلال أنشطة الاستماع التي تتضمن القصص والشعر العربي التقليدي، يتعرف الطلبة على التاريخ والأهمية الثقافية للغة، ويطورون تقديرًا أعمق للدول الناطقة باللغة العربية.

ويعد الاستماع الناقد أحد أنواع الاستماع التي تسعى إلى معرفة أهم الأساليب لتنميتها لدى طلبة الصف الرابع، فتنمية مهارة الاستماع لدى الطلبة تعد من الأمور المهمة، ويزداد الأمر أهمية في مهارة الاستماع الناقد، تلك المهارة التي تتطلب من المتعلم أن يأتي بالجديد فيما يستمع إليه، وأن يعبر عنه في شكل غير تقليدي، وأن يتنبأ بالفكرة التي يتضمنها النص، وأن يضع خاتمة أو نهاية لقصة ليس لها نهاية (الأحمدي، 2015).

أما عن مراحل الاستماع فذكر سيلر وبيل (Seiler & Beal, 2006) لابد أن يمر بعدة مراحل حتى يمكن اعتباره استماعًا نشطًا وفعالًا وليس فقط مجرد سماع، وهناك ستة مراحل للاستماع:

1. السماع: وهي مرحلة استقبال الصوت عن طريق الأذن، وهذه عملية فسيولوجية تلقائية لا يمكن اعتبارها استماع مالم يبدأ المستمع في المراحل التالية لهذه المرحلة.
2. الفهم: وتعد هذه المرحلة أحد الفروقات الأساسية بين السماع والاستماع، وتتضمن هذه المرحلة معالجة المعلومات.
3. التفسير: وفي هذه المرحلة يحاول المستمع أن يضع معنى للمعلومات التي استقبلها وذلك باختيار بعضها وربطها بالخبرات السابقة التي لديه، واستخدام الحواس من أجل تفسير ما سمعه.
4. التقويم: وفي هذه المرحلة يحتاج المستمع إلى تحليل الأحداث والتمييز بين الحقائق والآراء الشخصية، ويتم في هذه المرحلة الحكم على مدى حقيقة العبارات وصديقتها التي يطرحها المتحدث ومدى تعارضها أو توافقها مع ما يعتقد الفرد ويؤمن به.
5. الاستجابة: في هذه المرحلة يعتمد المستمع على سلوك كلامي أو غير كلامي لإعلام المتحدث أنه فهم أو أنه لم يفهم رسالة المتحدث؛ فمن السلوك الكلامي طرح سؤال أو تعليق على المتحدث لاستيضاح المعلومة التي تحتاج إلى وضوح أكثر، أما السلوك غير الكلامي كتحريك الرأس للأشارة بالموافقة أو الرغبة في الاسترسال في الحديث.
6. التذكر: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل الاستماع وهي تذكر الرسالة المستقبلية واستعادتها.

مشكلة الدراسة

لقد اهتمت وزارة التربية والتعليم الأردنية بمهارات الاستماع الناقد والقراءة الإبداعية، وجعلتهما من الأهداف الرئيسية في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، والنتاجات العامة والخاصة، مؤكدة على تنمية قدرات الطلاب العقلية المتنوعة في مهارات الاستماع والقراءة من فهم وتطبيق وتحليل واستنتاج وتقييم، وكذلك الاهتمام بالتفكير الناقد والإبداعي بشكل يناسب مستوى الطلبة المعرفي والنمائي، وتأكيدًا لهذا الاتجاه الوطني نحو تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفكير الناقد لدى الطلبة في المراحل الأساسية، شهدت المناهج الأردنية في الآونة الأخيرة من بناء وتعديل وتطوير في مختلف المراحل الدراسية، بما يعزز من دورها في بناء جيل مثقف ومفكر وواع، يواجه أمواج العصر وتحدياته، ويكون قادرًا على توليد الأفكار معتمدًا على لغته العربية.

ولما كانت مهارة الاستماع الناقد، ترتبط بالقدرات العقلية، بالاعتماد على تعليم وتعلم اللغة العربية، فقد أوصت الكثير من الدراسات العربية المحلية وغير المحلية، ذات العلاقة، بأولوية إجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول واقع أداء معلمي اللغة العربية ودورهم في تنمية هذه المهارة كدراسة العنزي (2021) ودراسة قريطم (2017) والتي أشارت جميعها إلى أهمية تنمية مهارات الاستماع الناقد وضرورة تسليط الضوء بمزيد من الدراسات على واقع أداء معلمي اللغة العربية ودورهم في تنمية هذه المهارات..

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة الكرك في الأردن؟
وتتبقى عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أهم مهارات الاستماع الناقد اللازم اكتسابها لدى طلبة المرحلة الأساسية؟
- ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في محافظة الكرك من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في بعدين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

الأهمية النظرية تتمثل في

- إنها تلقي الضوء على الأدوار المهمة التي يقوم بها معلمو اللغة العربية في مدارس محافظة الكرك.
- إنها تلقي الضوء على أهمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك.
- إنها تدرس مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاستماع الناقد وتنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك.
- قد تفيد الدراسة الباحثين والمهتمين، من خلال تقديمها إطارًا نظريًا وميدانيًا يُثري المكتبات العربية، بمتغير مهارات الاستماع الناقد.

الأهمية التطبيقية تتمثل في

- يمكن أن تكون الدراسة الحالية ذات فائدة للباحثين، وفي معالجة مشكلة لها تأثير مباشر وغير مباشر على الفرد والمجتمع في المجال التربوي.

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي اللغة العربية في كيفية تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك.

- قد تفيد القائمين على برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في المؤسسات التربوية، وذلك بالاستفادة من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد التي توصلت إليها الدراسة، وتضمينها في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم على تنميتها.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة ما (Ma, 2009) للكشف عن أثر استخدام المنحى التواصل في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (89) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى ضابطة وبلغ عددها (45) طالباً منهم (20) طالبة، والثانية تجريبية وبلغ عددها (44) طالباً منهم (20) طالبة، درّست المجموعة التجريبية الاستماع الناقد باستخدام وحدة تعليمية قائمة على المنحى التواصل، أما الضابطة فدرّست بالطريقة الاعتيادية. كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية التي درّست بوساطة المنحى التواصل، وأظهرت النتائج تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية على الذكور في جميع مهارات الاستماع الناقد باستثناء مهارة التقويم.

سعت دراسة الحلاق والهاشمي (2015) إلى تحديد درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاستماع الناقد من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن وفلسطين، وتألفت عينة الدراسة من (64) مشرفاً ومشرفة تربوية اختيرت بطريقة قصدية، ولتحقيق هدف البحث المتمثل في تحديد درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاستماع الناقد من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن وفلسطين أعد الباحثان استبانة ذات مقياس متدرج ذي خمسة مستويات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاستماع الناقد من وجهة نظر المشرفين التربويين بلغت (3,87) من (5)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مشرفي اللغة العربية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاستماع الناقد من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات: الجنس، الدولة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، كما لم يظهر أثر للتفاعل بين هذه المتغيرات.

وهدف دراسة الصرايرة (2016) إلى استقصاء مهارات الاستماع الناقد المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى، وحيث تكونت عينة الدراسة من (46) درساً في الطبعة الأولى من الكتب للعام الدراسي 2015/2014، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بلغ المجموع الكلي لتكرارات مهارات الاستماع المتضمنة في كتب اللغة العربية (392) تكرار، وجاء في المرتبة الأولى مجال مهارات التمييز السمعي، أما المرتبة الأخيرة جاء مجال مهارات التقويم السمعي. وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد مهارة التقويم السمعي عند وضع أسئلة الاستماع في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا

وسعت دراسة منسي (2018) لاستقصاء أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتجاهاتهن نحوه. ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة أدوات الدراسة؛ وهما: الاختبار التحصيلي في مهارات الاستماع الناقد، ومقياس الاتجاهات نحو إستراتيجية التعلم المقلوب. تكونت عينة الدراسة من (85) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، تم اختيارها قصدًا من مدرسة واحدة، تم تقسيمها عشوائيًا إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية درست باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، وتكونت تلك المجموعة من (42) طالبة، والمجموعة الضابطة درست

بالطريقة الاعتيادية، وتكوّنت تلك المجموعة من (43) طالبة. واستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية المناسبة. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب، كما أكدت النتائج تحسناً في اتجاهات الطالبات نحو إستراتيجية التعلم المقلوب. كما سعت دراسة السبيعي (2020) للتعرف على مستوى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة سطاتم بن عبدالعزيز في مهارات الاستماع الناقد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً و(49) طالبة من كلية التربية، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: تمكن طلاب وطالبات كلية التربية من مهارات الاستماع الناقد بدرجة متوسطة، ووجود ضعف لطلاب كلية التربية في مهارتي التحليل السمعي، والتقييم السمعي، ووجود ضعف لطالبات كلية التربية في مهارة التقييم السمعي من مهارات الاستماع الناقد، وأوصت الدراسة: تعزيز تمكن طلبة كلية التربية في الجامعات من مهارات الاستماع الناقد من خلال تكثيف التدريب عليها، والاهتمام بمقررات المهارات اللغوية التي يدرسها الطلبة في الجامعات.

وهدف دراسة عبد القادر (2021) للكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ ولتحقيق هذا الهدف أعدت مواد البحث وأدواته، التي تمثلت في: قائمة بمهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، قائمة بأساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات الاستماع الإبداعي، بطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي، وتم التأكد من ثبات تلك الأدوات وصدقها، ثم اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية بمدينة أبها، وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة البحث، ثم التحليل الإحصائي، وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات، وأظهرت النتائج: عدم تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وعدم وجود فروق ترجع إلى سنوات الخدمة، أو الدورات التدريبية في تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي (بطاقة ملاحظة)، وذلك بقياس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً لمبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية في قسبة الكرك، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	19	63.3%
	دراسات عليا	11	36.7%
الكل		30	100.0%
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	9	30.0%
	6-10 سنوات	10	33.3%
	أكثر من 10 سنوات	11	36.7%
الكل		30	100.0%

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تمّ تطوير أداة الدراسة والمتجلية ببطاقة الملاحظة، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري ذي الصلة، والدراسات السابقة، مثل دراسة كل من (إبراهيم، 2018؛ سهل، 2016؛ القرشي، 2014)، لتحديد مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك،

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي:

- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
 - سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (5 سنوات فأقل، 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- ثانياً: المتغير التابع: مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك.

النتائج

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات الاستماع الناقد اللازمة لطلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك؟ للإجابة عن السؤال الأول وضعت قائمة أولية بأساليب تنمية الاستماع الناقد تشتمل على أربع مهارات رئيسة للاستماع الناقد، وتحتوي كل مهارة رئيسة على عدد من المهارات الفرعية، وقد تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين بلغ مجموعهم (11) محكماً من المختصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقييم، ومن المشرفين التربويين، وبعد تحليل آراء المحكمين وملحوظاتهم تمّ التوصل إلى أربع مهارات رئيسية، تضم كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية بلغ مجموعها الكلي (20) مهارة فرعية، وكل مهارة فرعية تحتوي على عدد من الأساليب اللازمة لتنميتها، وفيما يلي بيان تفصيلي لبطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:
- المجال الأول: أساليب تنمية مهارات التفسير: ويحتوي على (10) أساليب ضمن (5) مهارات رئيسية.

- المجال الثاني: أساليب تنمية مهارات التحليل: ويحتوي على (10) أساليب ضمن (5) مهارات رئيسية.
 - المجال الثالث: أساليب تنمية مهارات الاستدلال: ويحتوي على (13) أسلوباً ضمن (5) مهارات رئيسية.
 - المجال الرابع: أساليب تنمية مهارات التقويم: ويحتوي على (11) أسلوباً ضمن (5) مهارات رئيسية. وقد وضعت قائمة بمهارات الاستماع الناقد بعد البحث في الأدب النظري حول مهارة الاستماع وأساليب تدريسها، وكذلك الدراسات السابقة التي بحثت في مهارات الاستماع.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك؟**
- تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	أساليب تنمية مهارات التحليل	3.81	0.37	1	مرتفع
4	أساليب تنمية مهارات التقويم	3.76	0.36	2	مرتفع
3	أساليب تنمية مهارات الاستدلال	3.72	0.27	3	مرتفع
1	أساليب تنمية مهارات التفسير	3.62	0.28	4	متوسط
المتوسط الحسابي الكلي		3.73	0.26		مرتفع

يتبين من الجدول (2) أن مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك جاء مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وانحراف معياري (0.26)، وحصلت فقرات مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الكرك على مستويات تراوحت بين المرتفع والمتوسط، وتراوح المتوسط الحسابي لجميع المجالات بين (3.62-3.81)، ولعل في النتيجة أعلاه إشارة إلى ممارسات معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات الاستماع الناقد، حيث ترتبط ممارسات المعلمين بقدرتهم على تطوير مهارات الاستماع الناقد بين طلاب المدارس الابتدائية، للعديد من الأسباب: ومنها تدريب المعلمين على تطوير مناهج وأنشطة مناسبة للعمر، مصممة خصيصاً لاحتياجات المتعلمين الصغار، ويمكنهم استخدام هذه الخبرة لتصميم دروس تركز على تطوير مهارات الاستماع الناقد، كما أن المعلمين في هذه المرحلة تربطهم علاقة فريدة مع طلابهم، حيث يُنظر إليهم على أنهم شخصيات ذات تأثير إيجابي ونماذج يحتذى بها، تسمح هذه العلاقة للمعلمين بالتأثير بشكل كبير على تعلم وسلوك طلابهم، من خلال نمذجة مهارات الاستماع الجيدة وتقديم التغذية الراجعة والتوجيه، يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على تطوير مهارات الاستماع لديهم وتحسينها.

حيث يتحكم المعلمون في بيئة الفصل الدراسي، والتي يمكن تصميمها لتعزيز الاستماع الناقد والمشاركة الفعالة، ويتم تعزيز الاستماع الناقد من خلال إنشاء فصل دراسي آمن وداعم حيث يشعر الطلاب بالراحة عند مشاركة أفكارهم، من خلال تحديد توقعات الاستماع النشط وتوفير الفرص للطلاب لممارسة الاستماع الناقد وهذا بدوره يساعد على تطوير هذه المهارات، كما تتعزز مهارة الاستماع الناقد من خلال اتباع استراتيجيات الاستماع النشط مثل إعادة الصياغة والتلخيص وطرح أسئلة توضيحية، ويمكن أن تساعد هذه الاستراتيجيات الطلاب على فهم ما يسمعون بشكل أفضل وتشجعهم على طرح الأسئلة لتوضيح أي خلل.

كما أن تنمية هذه المهارة يتم تعزيزها بتقييم تعلم الطلبة وتقديم الملاحظات حول تقدمهم، من خلال دمج تقييمات الاستماع وتقديم الملاحظات حول مهارات الاستماع لدى الطلاب، يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على فهم أهمية الاستماع الناقد وتشجيعهم على تحسين مهاراتهم، وسيساعد هذا الطلاب على فهم شكل الاستماع النشط ويشجعهم على تطوير هذه المهارة، كما يوفر المعلمون الفرص للطلاب لمناقشة ما سمعوه ومشاركة أفكارهم وآرائهم، من خلال مناقشات جماعية صغيرة أو مناقشات الفصل بأكمله.

وبالرجوع إلى المجالات جاء مجال (أساليب تنمية مهارات التحليل) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (0.37)، كما وجاء مجال (أساليب تنمية مهارات التقويم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.36)، كما وجاء مجال (أساليب تنمية مهارات الاستدلال) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.27)، وأخيراً مجال (أساليب تنمية مهارات التفسير) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.28).

ويمكن تفسير حصول مجال (أساليب تنمية مهارات التحليل) بالمرتبة الأولى لتركيز المعلمين بالدرجة الأولى على إكساب الطلبة مهارات التحليل، والتي تعد ضرورية للنجاح الأكاديمي، فهي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم المعقدة بشكل أفضل، وتحليل المعلومات من وجهات نظر مختلفة، وتطوير عادات دراسية فعالة، فالطلاب الذين يتمكنون من تحليل المعلومات وتحديد الأنماط واتخاذ قرارات مستنيرة هم أكثر استعداداً لحل المشكلات المعقدة لاحقاً، واكتساب مهارات الاستماع الناقد الأكثر تقدماً، لهذا يقوم المعلمون بعدد من الممارسات لتنمية هذه المهارة مثل: قيام المعلمين بتشجيع الطلاب على ملاحظة محيطهم والاهتمام بالتفاصيل وطرح الأسئلة، فمن خلال تشجيع الملاحظة يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم التحليلية والبدء في إقامة روابط بين أجزاء مختلفة من المعلومات، واستخدام الأدوات التي تساعد الطلبة على تصور المعلومات وتحديد الأنماط والعلاقات بين أجزاء مختلفة من البيانات، وبالتالي يستطيع الطالب تحدد العلاقة بين الأفكار في النص المسموع، ويقارن بين أحداث النص المسموع والواقع، ويتعرف دلالات بعض الجمل الموجودة في النص المسموع، وهذا من شأنه أن يساعد على فهم النص المقروء أو المستمع إليه بطريقة ناقدة ومتفحصة لهذا النص.

ويمكن أن يعزى حصول هذا المجال على المرتبة الثانية إلى أهمية مهارات التقويم، لما لها من أثر في توجيه الطلبة نحو إصدار الأحكام بعد تفحصها بدقة، من خلال تحديد الإيجابيات والسلبيات في النص المسموع، وتعزيز مواطن القوة في النص المسموع، وذكر رأيه الشخصيات التي وردت في النص المسموع، حيث يركز المعلمون على تطوير مهارات التقويم عند الطلبة ليصبحوا أكثر وعياً بأنفسهم، من خلال تقييم عملهم، يصبحون أفضل في التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، والتي يمكن أن تساعد على تحسين أدائهم.

وجاء هذا المجال في المرتبة الثانية لتركيز المعلمين بعد إكساب الطلبة مهارات التحليل على تطوير مهارات التقويم عند الطلاب، لمساعدتهم بعد تحليل النصوص على التواصل بشكل أكثر فعالية، من خلال فهم ما هو متوقع منهم وتقييم عملهم، لتمكينهم من التعبير بشكل أفضل عن أفكارهم وردود الفعل للآخرين.

ويمكن أن يعزى حصول مجال مهارات الاستدلال على المرتبة الثالثة إلى أن هذه المهارة تحتاج إلى خبرة كبيرة من المعلمين قد لا يمتلكها بعضهم، بسبب عدم حصولهم على تدريب كاف على تنمية مهارات الاستدلال لدى الطلاب، وبالتالي قد لا يعرفون كيفية تعليمها للطلبة بشكل فعال، كما تحتاج هذه المهارة إلى فترات زمنية طويلة لإكسابها للطلبة وغالبًا ما يكون لدى المعلمين الكثير من المواد التي يتعين عليهم تغطيتها في غضون فترة زمنية محدودة، مما قد يجعل من الصعب تكريس الاهتمام الكافي لتطويرها لدى الطلاب. قد لا يتمكن المعلمون من الوصول إلى الموارد التي يحتاجونها لتطوير هذه المهارة لدى الطلاب بشكل فعال، على سبيل المثال قد لا يتمكنون من الوصول إلى الكتب أو البرامج أو المواد التعليمية الأخرى المناسبة، التي تقود الطالب إلى أحكام بعد أن يبين الأدلة والأمثلة على ذلك.

ويمكن أن يعزى حصول مجال مهارات التفسير على المرتبة الأخيرة حاجة هذه المهارات إلى وقت طويل لتنميتها أو لتحقيقها داخل الغرفة الصفية، بسبب ضيق وقت الحصة الدراسية خاصة، إذا ما قورن مع حجم الدرس أو النص المسموع والقضايا اللغوية والنحوية المتصلة فيه، حيث يميل معلمو الصفوف الابتدائية إلى التركيز على المهارات الأساسية، وبشكل خاص مهارة التحليل هذا لأن الطلبة في هذا العمر يحتاجون إلى هذه المهارات الأساسية، والتي تعتبر ضرورية للنجاح الأكاديمي في المستقبل، من ناحية أخرى تتطلب مهارات التفسير مستوى أعلى من التفكير الناقد التي قد لا يتم تطويرها بالكامل عند الطلبة في الصفوف الابتدائية، حيث ينصب التركيز عادة على بناء أساس قوي في التحليل، في حين أن بعض المعلمين قد يقدمون مهارات التفسير بشكل مبسط، ويستمررون في تطوير مهارات التفسير لديهم حيث يواجهون نصوصًا وأفكارًا معقدة بشكل متزايد في الصفوف اللاحقة تتضمن فهم النصوص أو الأفكار المعقدة وتحليلها، واستخلاص النتائج بناءً على الأدلة والسياق. وتتفق نتيجة الجدول أعلاه مع نتيجة دراسة (الحلاق، والهاشمي، 2015) التي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الاستماع الناقد من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت مرتفعة. كما تتفق مع نتيجة دراسة (العسيلي، 2012) التي أظهرت أن الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا لتنمية مهارات الاستماع لدى طلابهم كانت عالية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبدالقادر، 2021) التي أظهرت عدم تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، ويمكن أن يعزى الاختلاف إلى أن هذه الدراسة أجريت على مهارات التفكير الإبداعي، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على مهارات الاستماع الناقد، كما تختلف مع نتيجة دراسة (القرشي، 2018) التي أظهرت أن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية لمعظم أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد كانت ضعيفة، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف زمان ومكان إجراء كلتا الدراستين.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي

1. تعزيز المستوى المرتفع لتمكّن معلمي اللغة العربية من استخدام أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد من خلال إجراء المزيد من الدورات التدريبية التي تنمي وتحافظ على مثل هذه المهارات.
2. ضرورة التركيز على أساليب تنمية مهارات التفسير من خلال قيام المشرفين التربويين بحضور مواقف صفية عديدة وإجراء تبادل زيارات بين المعلمين من أجل رفع مستوى تمكّنهم من هذه المهارات.

3. يمكن أن توظف أداة الدراسة الحالية في نماذج التقويم الصفّي لمعلمي اللغة العربية من قبل وزارة التربية والتعليم.

المراجع:

- أبو سرحان، عايد. (2014). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 4 (10)، 445-457.
- الأحمدي، محمد. (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، 3 (3)، 135-229.
- التميمي، رافد ويعقوب، بلال. (2015). المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي. *مجلة مداد الآداب*، 1 (11)، 266-295.
- السبيعي، عبد الله. (2020). مستوى تمكن طلاب كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من مهارات الاستماع الناقد. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل*، 6 (1)، 11-29.
- السيد، محمود. (2008). المدرس إعداداً وتأهيلاً. *مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق*، 1 (13)، 324 - 341.
- الصرايرة، عمر. (2016). مهارات الاستماع الناقد المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة.
- العسيلي، رجاء. (2012). الإجراءات التي يتبعها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة الخليل في فلسطين لتنمية مهارات الاستماع لدى طلابهم. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس: التربية وعلم النفس*، 2 (36)، 681-713.
- العظامات، عبد السلام. (2017). أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارة الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 1 (34)، 3-16.
- العنزي، رشا. (2021). دور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت.
- قريطم، أسماء جمال. (2017). برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1 (18)، 303-324.
- الكساسبة، همام. (2020). برنامج قائم على التعليم المتمتع لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الأردن. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، 1 (110)، 825-855.
- منسي، غادة. (2018). فعالية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهن نحوه. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 16 (9)، 77-95.

Ma, T. (2009). An Emprical Study on Teaching Listening CLT. **International Education Studies**, 2 (2), 126-134.

Seiler, W. J. & Beal, M. L. (2006). **Communication: Making connections**. Boston, MA.: Allyn and Bacon by Pearson Education, Inc

Teacher Education Professional Diploma (Teachers as change agents). Analytical and descriptive study

Dr. Siham Mahmoud Al-Tarawneh

Abstract

This analytical and descriptive study aimed to identify the impact of pre-service teacher training on improving student teacher performance in the learning process and making new teachers pioneers of change in the educational process. The study utilized a descriptive approach by reviewing previous books and studies that demonstrate the effective impact of pre-service teacher training. Additionally, it employed an analytical approach by examining how pre-service teacher training enriches teaching experiences. The study produced a set of results and recommendations, the most significant of which include ensuring the sustainability of pre-service teacher training to incorporate new teaching strategies and conducting further research to investigate the effective impact of higher diploma programs.

Keywords: Teacher Education Professional Diploma, change agents.

Introduction:

Training teachers is vital for supporting pre-service teacher education. The process of supporting student teachers (STs) enhances learning and teaching in schools and classrooms.

Pre-service teacher training programs are designed to enhance future teachers by providing the needed knowledge, skills and practical experiences. TEPD typically covers various aspects of pedagogy, curriculum design, classroom management, and instructional strategies.

During the training process, student teachers learn to integrate theory and practice with the assistance of a school mentor. Each mentor typically oversees one or two student teachers during any practicum. The mentor observe the student teacher at least once a week, providing written feedback on one formal observation each week. Additionally, the mentor and student teacher meet weekly to discuss the written feedback, focusing on strong points and ways to advance the student's development as a teacher. This process ensures that student teachers progress according teaching standards, promoting the continuous learning and professional growth. (TEPD) School Mentor's Handbook.

In relation to schools, the immediate role of teachers' activity is the classroom, while the more removed one is in the school community. The teacher willingly and internally defines a role with characteristics intended to elicit a set of reactions in an audience of students that will move them to persist in the pursuit of new knowledge and skills. (Sarsona, 1999, p.51).

Teachers are potential change agents when they demonstrate professionalism in their teaching. This professionalism is characterized by a robust technical knowledge base, the effective capacity to produce change, and the ability to create conditions that empower students to act professionally. Student teachers pursuing high diplomas can also act as change agents by considering the working conditions, the practical feasibility of planning and implementing changes among their students, and their own perceptions considering how teachers view the power of change.

Statement of the Problem:

The majority of Jordanian English teachers encounter common challenges when teaching English, indicating a need for enhanced teaching methods and strategies to improve student achievement. Pre-service teacher training is expected to have a positive impact on enriching the learning process, equipping teachers with the necessary skills to be effective and distinguished educators. This study aims to investigate the following question:

What is the impact of pre-service teacher training on the effective performance of teachers in learning process?

Significance of the study:

The importance of the study comes from the importance of pre-service teacher training and to examine its impact on the performance of English teachers, the student and the learning process.

This study is expected to help students, researchers and teachers by highlighting the benefits of pre-service teacher training. It seeks to determine whether the pre-service training program enhances teachers' classroom management skills, improves teachers' ability to implement effective teaching strategies, increases teachers' confidence and self-efficacy to ensure that teachers are better prepared to face the challenges of teaching English this lead to better student outcomes.

Objectives of the study:

This study aims to identify the benefits of pre-service teacher training, review previous studies, gather opinions on pre-service teacher training, demonstrate the positive impact of the Teacher Education Professional Diploma on student teachers and illustrate how the preparation of teachers through the higher diploma can transform teachers into change agents in schools and communities.

There is a positive impact of the preparation of teachers in the Higher Diploma on making teachers among the pioneers of change in their schools and communities.

Methodology:

The study employed the descriptive approach by reviewing previous studies, the focus was on identifying and understanding the importance of effective teacher preparation. Additionally, the analytical approach employed by analyzing the impact of proper preparation of teachers influences the enrichment of education and learning process.

Teacher Education Professional Diploma: TEPD**The rules and expectations of the school experience placements:**

Teacher Education Professional Diploma has been developed to give student teacher an increasing experience of teaching through the school experience so that they will be effective teachers, meeting the Teachers' Standards with the help of the School Mentors who build a relationship with the student teacher based on encouragement, trust,

understanding and acceptance, advice on curriculum and lesson planning to develop the student teacher skills, provide detailed information that might help the student teacher work in school, such as understanding policies and procedures, facilitate guidance of student teacher through frequent informal meetings during the practicum, model exemplary teaching in lessons and complete the required forms as observation and feedback forms.

Expectations of Student Teachers Whilst Working in a School:

- Maintain, develop and sustain professional relationships with mentors and other colleagues, and remain open to feedback and use it constructively to improve teaching practices.
- Adhere to school policies and regulations, including official school hours, participate in school activities as required.
- Being involved in all classroom activities unless occupied with directed tasks, reflection or lesson preparation.
- Take advantage of continuous professional development opportunities as joining the school teaching staff on training days, staff meeting or parent meetings where appropriate.
- plan and teach lessons or parts of lessons as directed by the school mentors.
- Support the school mentor in teaching activities after completing tasks directed by Teaching Education Professional Diploma.
- Observe lessons modeled by the student mentor and other teachers in the school.
- Complete the required forms, which can be downloaded from the Virtual Learning Environment (VLE).

school mentor's handbook. TEPD

Teachers standards:

Teachers' standards are developed according the 2006 Jordanian standards and the sustained experience of practice in the pre- service work. Student Teachers need to be able to demonstrate these standards by the end of the diploma program.

Teachers' standard 1: Professional knowledge:

Subject knowledge: Demonstrate a deep understanding of the subject to be taught, such as English, possesses the necessary content knowledge to create relevant and meaningful experience for learners, Proficient in Arabic and English as appropriate, Knowledge of child development with a focus of developmental psychology understanding of different types of assessment for learning.

pedagogical content knowledge:

Demonstrate an understanding of selected learning theories, such as constructivism, behaviorism and social learning theory then explain the relevance of these theories to teaching practice and how they can be applied in the classroom to enhance student learning, possess pedagogical content knowledge that is tailored to the specific learners and field of study, ability to engage in inquiry-based teaching and learning methods to foster critical thinking and problem solving skills. Design and implement instructional strategies that align with the curriculum and meet the diverse needs of students.

Contextual knowledge:

Understanding of Jordanian culture and traditions and their impact on a educational practices, incorporate cultural awareness into teaching methods to create a respectful learning environment, ability to identify factors relating to the Learners characteristics and an environment conducive to learning, ability to Identity key issues relating to pupils with special educational needs and learning difficulties.

curriculum knowledge:

understanding of relevant Jordanian curriculum requirements, understanding of key principles of curriculum planning and design, understanding of key principles of curriculum evaluation.

Teachers' standard 2: professional practice:

planning as making effective use of content Knowledge and pedagogical content knowledge when planning, teaching and evaluating, select and use teaching strategies and resources according to the varied needs of students, plan teaching to meet the needs of all learners.

Learning and Teaching:

communicate clearly and accurately with Learners as well as a range of other relevant stakeholders, create, use and sequence a range of learning experience and activities linked to explicit and appropriate learning objectives to promote and foster Learner achievements, construct and sustain reasoned and coherent arguments about educational issues and the practices.

Learning Environment:

create and effectively manage the learning environment to enable learners to reflect on and engage them in the evaluation of their learning and use self - regulation, create and maintain a supportive and save environment for all.

Assessment:

adopt a balanced approach to using formative and summative assessment to support student learning, differentiate teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities, gather, analyze and use assessment to improve learning and informal planning.

Teachers standard three: professional ethics:

Teachers as Professionals:

Work effectively with the school and local community, providing high standards of service, understand and implement with full commitment professional responsibilities and rights, treat others with respect and fairness, use resources with integrity and educate learners to do so, value, respect and show commitment to the community in which they work, maintain a productive rapport with stakeholders.

Professional development as demonstrate knowledge of, and commitment to life-long personal and professional development.

Show awareness of educational research and its contribution to teaching and learning, reflect on and actively contribute to curriculum development and school development

planning, value professionalism by taking responsibility for their own professional learning and development.

Challenges that face student teachers:

- Addressing the challenges faced by student teacher who produce low - quality lesson plans, appears unprepared for teaching, struggle with workload issues, and may not know what to prioritise.
- Student doesn't seem to be acting on feedback that they have received from school mentors.
- The student isn't making expected progress against elements of the teachers' standards, so they aren't sure about the quality of their practice.
- The students are enthusiastic and try hard to plan effective lessons. However, they regularly make small mistakes regarding subject content, so this affects their overall level of subject knowledge.

The support plan:

TEPD seeks to support student teacher throughout the Student Teacher Support Plan that helps students teachers to be able to meet the Teachers' Standards and successfully pass their modular assessments. Extra support for students' teachers in the academic studies is needed to through applying many strategies that ensure introducing the needed support by good communication between everyone involved to resolve any issue.

It is important that students' teachers do not feel that they are failing the course, but the support plan is intended to be supportive and shouldn't be seen as a measure for punishment, the support plan should be drawn up between the Teacher Educator (TE) ,the Student Teacher (ST) and the School Mentor (SM).

The plan will: Highlight the ST's strengths, explain concerns regarding the students' teachers progress, identify the support that is available, form an initial Improvement plan with a specific targets, agree the length of time to achieve the targets and agree a date for a review of the targets. There are some strategies to face these difficulties: By applying these strategies, student teachers can be better equipped to produce high-quality lesson plans, prepare effectively for teaching, leading to a more successful teaching experience.

- Organizing workshops focusing on planning skills, including objectives, materials, activities and assessment.
- showing examples of high-quality lesson plans and analyze them with the students.
- Schedule regular check-ins with students teachers to discuss their progress.
- Encourage more interactions with mentors for guidance and feedback.
- Educate student teachers how to prioritize tasks based on importance and deadlines.
- Eliminate unnecessary tasks where possible to reduce the burden.
- Supportive environment is needed to discuss the workload challenges openly.
- Train mentors to give constructive and effective feedback.

-Use peer reviews and group discussions to enhance learning and improvement.

Training teachers to be change agents by applying higher diploma can introduce innovative approaches to education such as technology integration into teaching practices, this can include educational applications and digital platforms to enhance learning and prepare student teachers to be digital teachers. Teachers can deal with different cultures and global challenges to cultivate their students' global awareness with different issues, then teachers can be better equipped to serve as change agents in education, guiding creativity, improving student success, and positively impacting the community.

- Previous studies that share common goals with the current study, focusing on the development of teacher preparation programs, including the following:

One such study is (Javan, 2004), which aimed to establish modern trends in the development of primary school teacher preparation programs in Iran, and focused on three important dimensions: Attributes of effective and productive teacher preparation programs, the context/area of teacher preparation, and the current status of primary teacher preparation.

To collect data, Javan (2004) employed both quantitative and qualitative approaches. Qualitative data were gathered through semi-closed and closed interviews with nine key figures in the Iranian preparation system and eight principals from selected teacher training colleges. Additionally, qualitative data were collected using two questionnaires distributed to student teachers and their educators at the Teacher Training College.

The study's most significant finding include the necessity of integrating theory with practice in teacher training programs, The presence of qualified and creative primary school teachers capable to implement educational programs within school.

(NCATE, 2006)This report presents the results of current research on teacher preparation, supports the importance of high quality training programs in teacher preparation that well-prepared teachers with good preparation help to develop the knowledge and skills teachers need in the classroom, good preparation of teachers gives better results for student achievement, NCATE provided a set of results and recommendations including: Good pre-service teacher preparation provides teacher with the knowledge and skills that are necessary for effective teaching, all preparation programs must provide evidence that student teachers have the knowledge and skill that are necessary to teach school students, all programs must be reviewed according to national standards, more comprehensive evaluations are needed to know the teacher's performance in order to grant teachers with teaching license.

(Barzag,2007): The study aimed to evaluate the effectiveness of teacher preparation training programs in the faculties of education in the universities of the Gaza Strip by identifying the teachers' awareness of the necessary competencies the teachers acquired through the preparation program in the faculties of education, and the researcher used the descriptive analytical approach, the questionnaire as a tool for study, the study population consisted of fourth-level English language students in the faculties of education in universities: (Islamic, Al-Aqsa, Al-Azhar), the study tool was applied to a random sample of (202) male and female students, the results indicated that the student teachers in the universities of the Gaza Strip has obtained an average level of preparation of competencies that qualify the teachers to work in the future, the study

concluded with a number of recommendations, including: focusing in preparing the student teacher on a specific agreed set of basic professional competencies to bring about qualitative change in behavior and performance, Linking professional preparation courses to the content of school curricula, methods of implementation and development of their teaching, creating diverse experiences that allow opportunities for student practice student teachers of self-learning skills to enable them to continuously learn and follow up on changes in the content of the curriculum.

(Alsharey,2009) The study aimed to find out the strengths and weaknesses of the program of training teachers based on the requirements of academic accreditation of the teacher preparation program, the researcher used the descriptive analytical approach. The study community consisted of fourth-level students at the College of Education, Sultan Qaboos University for the academic year 2008-2009, numbering (991). The sample of the study was a simple random consisting of (200) male and female students. The researcher used a questionnaire as a tool for the study. One of the recommendations of the study was to pay attention to developing higher thinking skills and employing modern technologies in the diversity of teaching methods.

Conclusion:

The actions that teachers must undertake include:

1. Conducting the processes of education and teaching in accordance with social, cultural, moral and ethical expectations of students, families and society.
2. Undertaking and managing the learning process of students using procedures such as planning, teaching, monitoring, developing syllabi, and innovating to achieve the results established by the education system.
3. Exerting a positive influence on the quality of life of students and the school community through activities that stimulate participation in both curricular and extra-curricular activities.
4. Participating in activities that promote the creative use of free time and to develop team skills and autonomy, and therefore affect what is expected of education.

For teachers to become effective change agents, there is a need for social recognitions of the complexities of teaching and an understanding of how teachers see their mission. There is also need for policy structures that provide the scope for flexibility and Innovation. These policies should reward not only the specific goals of learning but also the broader of a preparing good human beings and responsible citizens as well as fostering collaboration among school teams in reaching these objectives. (Day,2005).

References:

- Al-Sharia, B. (2009) An Evaluation Study of the Teacher Preparation Program at the College of Education, Sultan Qaboos University According to the Requirements of Academic Accreditation Standards". **Arab Journal for Quality Assurance of University Education**, Volume 4, 1-50. Sana'a, Yemen.50.
- Day, Christopher, Elliot, Bob & Kington, Alison (2005).Reform, standard and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teacher and Teaching Education*,21 (5),563-578.
- Maha Barzek: "Evaluation of Training Programs for English Language Teachers Students in Faculties of Education in Gaza Strip Universities", Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine, 2007
- Javan, Mohamed Hussein. Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic of Iran. *Dissertation Abstract International*, A64/10, PP.3649 – 3650.
- NCATE. (2000) Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site. Retrieved from [https:// www.ncate.org](https://www.ncate.org).
- Sarason, Seymour B. (1999).Teaching as a performing Act. New York: Teachers College Press.
- Teacher Education Professional Diploma School Mentor’s Handbook.2018

المعلم الذي نريد ورأي أولياء الأمور وطلاب مدرستي اليامون الثانوية وقراوة بني حسان الشرعية

الباحث طلال فايز عبد الطيف فريجات، برنامج دكتوراه تعلم وتعليم، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح

الوطنية- نابلس- فلسطين s12270388@stu.najah.edu

الباحث صهيب رضوان محمد ثابت، برنامج دكتوراه تعلم وتعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية-

نابلس- فلسطين s12170300@stu.najah.edu

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة لتحديد الصفات التي تجعل المعلم أن يكون معلماً مثالياً، ويمارس مهنته على النحو الذي يريده الطلاب وذوهم ومتسقاً مع أهداف العملية التربوية، من خلال استقصاء آراء الطلاب وأولياء الأمور، وذلك بالإجابة على السؤال: ما هي الصفات والخصائص التي ترى أن تتوفر في المعلم الذي يعلم الأجيال؟ اتبعت الدراسة منهجية البحث النوعي، واعتمدت أسلوب السؤال المباشر عبر وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي لعدد من الطلاب بلغ عددهم 45 طالباً و 43 من أولياء الأمور من مدرستي اليامون الثانوية في محافظة جنين ومدرسة قراوة بني حسان الشرعية في محافظة سلفيت. واستخدم التحليل السيميائي في تحليل إجابات كل من الطلاب وأولياء الأمور باستخدام برنامج MAXQDA ANALYTICS PRO 2020. أظهرت النتائج سمات مشتركة بين إجابات الطلاب وأولياء الأمور مثل أهمية المعرفة والخبرة والأخلاق والقيم الدينية. وفي الوقت نفسه، ظهرت سمات مختلفة لكل من الطلاب وأولياء الأمور مثل الاستيعاب والمرونة والتواصل والتعاون والصبر والتحمل والعدل والاستقامة، وتوصي الدراسة أن يتصف المعلم ب: القيادة، القامة، القدوة، والقدرة ويمكن اختصارها في القافات الأربعة. الكلمات المفتاحية: معلم جيد، أولياء الأمور، صفات المعلم.

Abstract

The aim of this study was to determine the qualities that make a teacher an ideal teacher, and practices his profession in the manner desired by students and their families, consistent with the objectives of the educational process. This would be done through answering the question: What qualities and characteristics do you think a teacher who teaches generations should have? The study was conducted using a qualitative research methodology, and adopted the direct questioning method via communication and social media for a number of students, 45 students and 43 parents from Al-Yamoun Secondary School in Jenin and QarawatBani Hassan Sharia School in Salfit. However, Semiotic analysis was used to analyze the answers of both students and parents using the MAXQDA ANALYTICS PRO 2020 program. The results showed common features between the answers of students and parents, such as the importance of knowledge, experience, morals, and religious values. At the same time, different traits of both students and parents emerged, such as understanding, flexibility, communication, cooperation, patience, endurance, fairness, and uprightness. The study recommended that the teacher should be characterized by: firstly Leadership, secondly Stature, thirdly Role models, and finally, Ability.

keywords: Ideal Teacher, Parents, Qualities of a Teacher.

مقدمة

لا شك أن المعلم يعتبر شخصية محورية في عملية التعليم والتعلم، ولا أحد يقلل من دوره في التأثير على الطلبة وتوجيههم نحو النمو الأكاديمي والشخصي. والمعلم المثالي هو الذي يجمع بين الخبرة والمعرفة الأكاديمية، والقيم الإنسانية والأخلاقية التي تؤثر بشكل إيجابي على حياة الطلبة وتشجعهم على تحقيق أهدافهم وميولهم وطموحاتهم.

تواجه المدارس والمؤسسات التعليمية تحديات كبيرة في تحديد الخصائص والصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم، ويرجع هذا إلى أن كل فصل دراسي يضع المعلم أمام تحديات جديدة ومتنوعة، حيث يتعين عليه أن يتعامل مع طلبة ذوي احتياجات مختلفة ومتنوعة في كل فصل، وأن يتبنى أساليب ونماذج تعليمية فعالة لتحقيق أهداف التعليم. لذلك دراسات تحديد الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم من قبل الطلبة وأولياء الأمور لها خصوصية وأهمية كبيرة؛ حيث نستمد من خلالها الأفكار القيمة لتحسين التعليم للوصول لصفات معلمين أكثر كفاءة (بوسعدة، 2017).

لا شك أن دور المعلم مركزي في تشكيل قيم وعقول أجيال قادة المستقبل، فهو يقوم بالإرشاد وينقل المعرفة، ويعزز التفكير النقدي، ويغذي القيم الأساسية لدى الطلاب. وفي السنوات الأخيرة، حظي التركيز على التعليم وأهمية طرائق التدريس الفعالة باهتمام كبير. مما استلزم إعادة تقييم الصفات والمهارات المطلوبة من "المعلم الذي نريد" في المشهد التعليمي. فالمعلم الناجح هو الذي يُظهر حبا ورغبة وانتماء حقيقيًا لمهنة التعليم، مما يلهم الحماس والدافعية للتعليم بين الطلبة (Smith & Jones, 2022).

تشتمل صفات المعلم الناجح على مجموعة متنوعة من السمات التي تساهم بفعاليتها في الفصل الدراسي، حيث يسفر كل من الشغف والخبرة التربوية ومهارات الاتصال والقدرة على التكيف وإدارة الفصل والذكاء العاطفي عن أدوار حيوية في تشكيل تجارب التعلم الإيجابية للطلبة (Green & Williams, 2022).

لا شك أن المعلم هو أحد أهم الركائز الأساسية في إصلاح العملية التعليمية ونجاح مؤسساتها؛ حيث أن أقطابها تتراوح بين المعلم والمتعلم والمنهاج التعليمي المحتوي على المعرفة العلمية واستثماراتها واستخداماتها والذي يساعد المعلم في تنظيم مهمته، ويعتبر المعلم عمودا أساسيا في عملية التعلم والتعليم، حيث يشكل جسرا بين المعرفة والطلبة، ودوره حيويًا في بناء وتعليم وتنشئة أجيال المستقبل، ناهيك على أنه يساهم في تنشئة الأجيال والطلبة للتكيف مع البيئة الاجتماعية والمصلحة العامة للفرد والمجتمع ومواجهة التحديات (العليمات، 2021).

يعتبر هذا البحث تحليلًا موثقًا لصفات المعلم التي تعزز جودة التعليم وتحسن أداء الطلبة، ومحاولة جادة لرصد الصفات التي يمكن أن تشكل شخصية المعلم الذي نريد من خلال رصد إجابات الطلاب وأولياء الأمور وصيد الفوائد من الأدبيات والدراسات التي وثقت هذه الصفات.

تهدف هذه الدراسة إلى التركيز على تحديد الصفات التي يراها الطلاب وأولياء الأمور ضرورية للمعلم، والتي يجب أن تكون متواجدة في أداء المعلم ليكون فاعلاً ومؤثراً في حياة الطلبة وتعلمهم. من خلال استقصاء آراء الطلاب وأولياء الأمور وتحليلها، ستقدم هذه الدراسة نظرة شاملة حول توقعاتهم وتطلعاتهم من المعلم وكيفية تحقيقها.

مشكلة الدراسة

تواجه المدارس والمؤسسات التعليمية تحديات كبيرة، في تحديد الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم الجيد وذلك بالنظر إلى آراء الطلبة وأولياء الأمور. على الرغم من أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت صفات المعلم الجيد من وجهات نظر مختلفة، إلا أنه لا تزال هناك حاجة لمزيد من البحوث لفهم الأفكار والتوقعات الحالية للطلبة وأولياء الأمور حول المعلم الجيد في البيئة التربوية الحالية، كما ورد في دراسة (دعاس وأبو مخ، 2018).

لا شك إن تحديد الصفات التي يراها الطلبة وأولياء الأمور، تختلف من منطقة لأخرى حسب الثقافات والتوقعات والاحتياجات التعليمية، للمؤسسات المسؤولة عن التعليم في المواقع المختلفة، فتحدد هذه المشكلة يعتبر مدخلا مهما لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتطوير الجوانب المتعلقة في التربية والتعليم، وخاصة أن المعلم يقوم بدوره مع وجود خمول في دور الأسرة والمسجد والمجتمع (عفت، 2022).

وإجراء هذه الدراسة سيساهم في جزئية تراكمية لحل هذه المشكلة من خلال تقديم نتائج وتوصيات تهدف إلى الاهتمام في تأهيل وتدريب المعلمين بناءً على آراء الطلبة وأولياء الأمور، وتحسين أدائهم التعليمي لتلبية لاحتياجات المجتمع التعليمي بأكمله.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. استطلاع آراء الطلاب وأولياء الأمور لمعرفة الواقع بالنسبة للصفات التي نريدها في المعلم الجيد والفعال.
2. التعرف على التشابهات والاختلافات بين آراء الطلاب وأولياء الأمور وتحليل البيانات المجمعة منهم والتحقق حول الصفات المثلى للمعلم.
3. تحديد الصفات والخصائص المهمة التي يراها الطلاب وأولياء الأمور أن تتوفر في المعلم، والتي تجعله مؤهلاً لتحقيق أهداف التعليم والتربية.
4. العمل على إعادة ترتيب وصياغة للصفات التي على المعلم أن يتصف بها.

أهمية الدراسة:

يتجه الفكر التربوي اليوم إلى أن يكون المتعلم هو محور الدائرة للعملية التعليمية، ولا بأس في ذلك وهذا توجه إيجابي ومنطقي؛ لكن لا يتحقق هذا إلا باعتبار أن يكون المعلم محيطها، ولأن المتعلم ينظر للمعلم على أنه مثله الأعلى وقوته فهو شديد التأثير به وبشخصيته. تأتي هذه الدراسة بأهمية بالغة لعدة أسباب:

1. الارتقاء بالتعليم وذلك من خلال فهم رؤية الطلاب وأولياء الأمور حول صفات المعلم حيث يمكن للمدارس والمؤسسات التعليمية توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة وملهمة للطلبة.
 2. المساعدة في تحديد الصفات الشخصية والمهارات التي تستحق أن يتم تطويرها عند المعلمين ليكونوا قادرين على تلبية احتياجات الطلبة.
 3. الحاجة لاطلاع المعلمين وخاصة الجدد منهم على الصفات التي من الضروري أن يتصف بها المعلم.
 4. يساهم هذا البحث في تعزيز التفاعل والتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع التعليمي، مما يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم.
 5. زيادة الاهتمام بتهيئة المعلمين لمهنة التعليم من خلال الاستمرار في التعرف على متطلبات البيئة التعليمية اعتماداً على الدراسات البحثية.
- وباختصار، تساهم هذه الدراسة في تحسين أداء المعلمين، وتعزيز التفاعل المجتمعي. كما تعمل على تحقيق توافق أفضل بين توقعات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، مما يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر فعالية تلبي احتياجات الجميع.

سؤال الدراسة:

ما هي الصفات والخصائص التي يراها الطلبة وأولياء الأمور مهمة أن تتوفر في المعلم الذي يمارس مهنة التعليم بالطريقة التي يرغبون فيها وتكون متسقة مع أهداف العملية التربوية؟

مصطلحات الدراسة:

المعلم الجيد: مصطلح خاص ينسب له الفرد صفات مختلفة حسب المواد النظرية التي تبحث في هذا الموضوع، فيتضح أن صفات المعلم الجيد تتأثر حسب التجارب الشخصية للفرد على مدار السنوات، وعن هويته الثقافية التي اكتسبها في طفولته (دعاس وآخرون، 2018).

التحليل السيميائي: منهجية لتحليل البيانات ويركز على العلاقات بينها وتعتمد على استخدام برامج تحليل النصوص والمحتوى لفهم وتفسير المعاني الناتجة عنها (ولد الخليل، 2016).

أولياء الأمور: هم الأشخاص المتابعين والمسؤولين عن الطلبة من مختلف الجوانب السلوكية والأخلاقية والدراسية والنفسية والاجتماعية والشركاء الأساسيين للمؤسسات التربوية التي تعد الأفراد فلهم دور مهم وواضح من خلال التواصل مع المدرسة والتعرف على مستوى وقدرات الطلبة ويسهمون في تحقيق أهداف العملية التربوية والاجتماعية (سليمانى وخلف، 2022).

صفات المعلم: الصفات والميزات الشخصية والمهنية التي تتمتع بها الشخصية المثالية المطلوبة في المعلم (خليل، 2009).

ويعرف الباحثان **صفات المعلم الجيد تعريفاً إجرائياً:** الصفات التي تنسب للمعلم وتعمل على التلاؤم بين محتوى المعرفة وقدرات وميول المتعلم وطريقة التدريس لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة صفات المعلم الذي نريد من وجهة نظر أولياء الأمور والطلاب.

الحدود المكانية: تم اختيار العينة المشاركة في الدراسة من مدرستي اليامون الثانوية وقرارة بني حسان الشرعية، وذلك لأن الباحثين يدرسون في هاتين المدرستين.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة على العينة المشاركة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022 م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

دور المعلم

تبدأ عملية التنمية البشرية في الأسرة وتستمر في الحي، المدرسة، وحياء العمل، ويتم التعبير عن هذه العملية من خلال التعليم؛ حيث يحصل الأفراد على مزايا مختلفة بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال عملية التعليم، وبالتالي ينعقد الأمل على المعلم في بناء الجيل وتحسين أداء الطلبة المعرفي وبناء قيمهم واتجاهاتهم ومهاراتهم فلا شك أن المعلم هو أحد أهم الركائز الأساسية في إصلاح العملية التعليمية ونجاح مؤسساتها، ويعتبر المعلم حلقة الوصل بين المتعلم والمعرفة، عدا أنه يسهم في تنشئة الأجيال والطلبة للتكيف مع البيئة الاجتماعية والمصلحة العامة للفرد والمجتمع بما يتوافق وقيم المجتمع ودينه ولغته وعاداته وتقاليده (العليمات، 2021).

من المؤكد أن المعلم يساعد في إنجاح العملية التعليمية التربوية بتبنيه نهج التعليم المتمركز حول الطالب حيث تكون الأولوية لاحتياجات الطلبة واهتماماتهم وأنماط تعلمهم وميولهم، مما يشجعهم على المشاركة والانخراط في مهام عملية التعلم (Brown & White, 2023).

وكذلك يستخدم المعلم استراتيجيات التقييم الفعالة لامتلاك التغذية الراجعة لقياس تقدم الطلبة ولتقييم عملية التعلم، لوضع الخطط العلاجية المناسبة لتقليص الفجوة بين المحتوى العلمي وما حققه الطلبة في التحصيل الدراسي (Johnson et al., 2021).

صفات المعلم المهنية والشخصية

للوصول لهذا الهدف لابد من توفر صفات وميزات تؤهل المعلمين لهذه المهمة القيمة والإنسانية، والرسالة العظيمة التي تقع على كاهلهم، وهذا يتطلب أن يمتلك المعلمون جملة من العناصر الأساسية في بناء شخصية المعلم تتضمن عنصرين أساسيين؛ الأول الذي يتعلق بالجانب المهني، والثاني يتعلق بالجانب الشخصي (دعاس وآخرون، 2018).

عندما يكون المعلم شغوفاً أو محباً لمهنة التدريس، فهذا يزيد من دافعية وحماس الطلبة للتعلم، فالتأثير متبادل بينهما حيث يتضح حب المعلم وحماسته لتعليم طلبته، وكذلك فإن الطلبة يستجيبون لهذه الحماسة بزيادة الدافعية والحيوية والفعالية في مهمات التعلم (Smith & Jones, 2022).

كذلك فإن امتلاك المعلم المعرفة والخبرة التربوية والفهم العميق للنظريات التربوية وطرائق التدريس الفعالة، مما يؤهله من ابتكار خبرات تعليمية جذابة وممتعة ((Brown et al, 2021) وتفعيل مهارات حل المشكلات وطرح الأسئلة والتحليل والتفكير الناقد (Thomas & Turner, 2020). والمعلم الناجح الذي يتبنى الإبداع والابتكار في التدريس، ويدمج أساليب تعليمية متنوعة وجذابة لتحفيز دافعية الطلاب للتعلم (Williams & Robinson, 2021).

ولا يغفل عن قدرة المعلم على إدارة الصف والحفاظ على مناخ تعليمي منضبط، مما يوفر الأجواء الإيجابية الملائمة لاستمرار عملية التعلم (Robinson & Davis, 2021)، (الوالي وآخرون، 2023).

وعلى المعلم أن يواكب الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي ويتمسك بالتعلم مدى الحياة، والانخراط في التطوير المهني المستمر، والاستمرار بالاطلاع على الأبحاث التربوية وطرائق التدريس (Johnson & Smith, 2022). ناهيك عن امتلاك المعلم للثقافة العامة حول الموضوعات المختلفة إضافة لتخصصه، مما يساهم في رفع مكانته المعرفية عند الطلبة (Garcia & Martinez, 2021).

ويرى الباحثان أن هذه المهارات والكفاية المعرفية أساسية بالفعل، فلا يمكن أن يكتب للعملية التعليمية النجاح، أو القول بأننا على مشارف الإنجاز المعرفي والعلمي، وبأن العملية التعليمية تسير في خطها المرسوم إلا إذا تحققت هذه الكفاية لدى معلمينا، ويتطلب ذلك جهوداً جماعية تقع على عاتق المنظمين والمخططين للعملية التعليمية، وأخرى فردية تتعلق بالمعلم ذاته، فالمجموع التربوي يبني المشاريع التدريبية وورش التأهيل ويضع الخطط المبرمجة لتحقيق هذه الكفاية لدى المعلمين، ويستمر المعلمون بتطوير الذات ومواكبة المعرفة وبناء المنظومة العلمية والمنهجية.

ولا يمكن إغفال الصفات الشخصية التي تتعلق بالجوانب النفسية للمعلم، لما لها من أثر على قلب وعقل الطلبة، فالمعلم الناجح يُظهر التعاطف ويتحلى بالذكاء العاطفي، مما يمكنه من فهم ودعم الرفاهية الاجتماعية والعاطفية لطلابه (Green & Williams, 2022). وهذا يدفع لأن يمتلك المعلم القدرة على التكيف والمرونة لاستيعاب أنماط التعلم المتنوعة واحتياجات الطلبة وفهم ظروفهم وأحوالهم الشخصية والنفسية (Garcia & Kim, 2020). وكذلك المرونة والقدرة على التكيف وحل المشكلات في مواجهة التحديات، وتعديل استراتيجيات التدريس الخاصة بهم لتلبية الاحتياجات والظروف الاجتماعية والشخصية للطلبة (Miller & Turner, 2023).

ومن أهم ما يؤثر في دافعية الطلبة للتعلم، تجنب المعلم إثارة العواطف السلبية لديهم، وتنمية العواطف الموجبة، كالثقة في قدرتهم على الإنجاز، واحترامهم وتقدير إجاباتهم وأعمالهم. كما أن ذلك يهيئ في الوقت نفسه المناخ التعليمي داخل الصف الدراسي (الفوزان، 2013).

ومن أخلاق المعلم المؤثرة التقوى والرحمة والرفق والتواضع والبعد عن الغضب والصدق (البعزوي، 2022)، (عفت، 2022). وينبغي للمعلم أن يكون عادلاً، من جانب أن لا يفضل طالبا عن طالب آخر (ينظر إليهم بنظرة واحدة)، وهادئ الأعصاب؛ أي لا يترك مشاعره تتحكم فيه، ويخفي انفعالاته ومشاعره عن طلبته، يخلق جوّاً من التقاهم داخل الصف، ولا يكون جزئياً في أحكامه، ولا يغير رأيه بسرعة (العليمات، 2021).

كما أن قدرة المعلمين على بناء علاقات إيجابية قوية مع طلبتهم، يخلق إحساسًا بالثقة والدعم للطلبة، ويشجع الطلبة على الشعور بالراحة في التعبير عن أنفسهم وطلب المساعدة عند الحاجة (Green & Peterson, 2023)، ((Davis, 2019). وقدرتهم على إقامة علاقات إيجابية مثمرة بينية مع المعلمين الزملاء وإدارة المدرسة من أجل تبادل الخبرات والاطلاع على ظروف الطلبة مسترشدين بالنصائح التي يسديها المرشد التربوي في سبيل تجاوز العقبات وتخطي الإخفاقات في الإنجاز التي قد تكون أسبابها اجتماعية نفسية عند الطلبة (Smith & Davis, 2022).

الدراسات السابقة

توصلت دراسة (رشيدي، 2022) والتي تحدثت عن مواصفات المعلم ومؤهلاته التدريسية في ضوء السنة النبوية، إلى أن المعلم لا بد أن يتصف بالمواصفات المهنية (التمكن من مادته العلمية، مثقفا، يراعي تنوع المتعلمين واستعدادهم) والشخصية (المنظر اللائق والنظافة وحسن المنطق والتواضع) والإيمانية أي الأخلاقية (التقوى والإخلاص والعدالة) (رشيدي، 2022). وبناء على دراسة (عفت، 2022) حول المعلم في ضوء التربية الإسلامية، إن إعداد وتنمية وتجهيز مهارات واتجاهات وسلوك المعلم قائم على المنهجية العلمية، ومن غير المقبول أن يقوم على التبعية والتقليد، وذلك ليكون قادرا على حل المشكلات ومواجهة التحديات في هذا الزمان، للارتقاء بالمجتمع وأفراده لمستوى رفيع من الخيرية والصلاح (عفت، 2022). أوصت دراسة (سليمانى وخلف، 2022) للكشف عن مستوى الشخصية الفعالة ومدى تأثير أسلوب إرشادي معرفي في رفع مستوى الشخصية الفعالة لدى أولياء الأمور، لزيادة ندوات التوعية في المدارس للمجتمع المحلي من أجل زيادة التواصل بين المجتمع المحلي والمدرسة (سليمانى وخلف، 2022).

خلصت دراسة (دعاس وأبو مخ، 2018) بعنوان " إدراك صفات المعلم الجيد من وجهة نظر الطلبة في المراحل الدراسية الابتدائية، الإعدادية والثانوية لدى طلبة المجتمع العربي داخل الخط الأخضر " إلى أن صفة العدل احتلت أعلى نسبة بين الصفات التي على المعلم أن يتصف بها حسب رأي المشاركين بالدراسة من الطلبة في المجتمع الفلسطيني في الأراضي المحتلة من فلسطين عام (دعاس وأبو مخ، 2018) 1948.

وأبرزت دراسة (بو سعدة، 2017) عن المعلم الكفء أو الفعال العديد من الصفات والخصائص والميزات للمعلم حسب ما جاء في بيان جمعية المعلمين بمقاطعة هارفورد، العلاقات بالمجتمع المحلي، الناحية الأكاديمية، المسؤولية المهنية، خصائص ترتبط بالتدريس، صفات تنفيذية، سمات شخصية (بو سعدة، 2017).

أما دراسة (ارحيم والشهوبي، 2016) بعنوان إعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة فقد ذكرت أن ضمان نجاح إعداد المعلم وتدريبه يتطلب إعادة ثقة المعلم بنفسه وكذلك ثقة المجتمع بالمعلم، ويتحقق هذا من خلال مواصفات في المعلم كالخبرة العميقة بمادة التخصص وطرائق تدريسها، ومساعدة المتعلمين في حل مشكلاتهم ومراعاة حاجاتهم وحسن الإصغاء لهم وغيرها (ارحيم والشهوبي، 2016).

وأشار (الشماس، 2011) إلى نتائج دراسة ((Ac.Kgoz,2005) خصائص المعلمين وتأثيراتهم في اتجاهات الطلبة؛ حيث أن صفات العدل والمساواة والود واللفظ والمرح والهدوء والاستماع للطلبة والتشويق في الدرس كانت أهم الصفات المرغوبة في المعلم، والصفات المكروهة كالتحيز في التعامل والقسوة والصراخ الدائم واستخدام الأساليب المملة وفقدان السيطرة على الصف (الشماس، 2011).

لا تختلف هذه الدراسة عما جاء في الدراسات السابقة بل تدعمها وتؤيدها، لكنها تميزت عنها بأنها اختصرت الكم الهائل من الصفات والميزات المرغوبة في أن تكون وتتوفر عند المعلم، في صفات القافات الأربعة والتي سيتم توضيحها وتفصيلها في سطور هذا البحث، وكذلك التأكيد على شعار (إذا كان المتعلم هو محور الدائرة العملية التعليمية فإن المعلم هو محيطها)، ولا أقصد هنا بالمحيط مجموعة النقاط التي تبعد نفس المسافة عن مركزها؛ بل وكذلك البحر المليء بأصل الحياة.

منهجية الدراسة

تعدّ منهجية الدراسة الخطة العامة لتحقيق أهداف البحث وتحديد الخطوات التي ستتبعها الدراسة. في هذه الدراسة، اعتمدنا منهجية البحث النوعي لتحقيق هدف تحديد صفات المعلم الذي نريد وفهم آراء الطلبة وأولياء الأمور بشكل أعمق وتفصيلي. تتبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة رأي أولياء الأمور وطلاب مدرستي اليامون الثانوية وقراوة بني حسان الشرعية في المعلم الذي نريد. والمنهج الوصفي التحليلي كما ورد تعريفه في مريح والعسولي أنه "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها". ويهتم المنهج الوصفي التحليلي في الظواهر ويصفها وصفا موضوعيا دقيقا من خلال البيانات التي يتحصل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلمي، ويعبر عنها كيفيا ويوضح خصائص الظاهرة، أو كميا يقدمها بشكل رقمي يوضح حجمها وارتباطها مع الظواهر الأخرى (مريح والعسولي، 2020).

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة طلبة وأولياء الأمور المنتمين إلى مدرستي اليامون الثانوية للبنين في محافظة جنين ومدرسة قراوة بني حسان الشرعية للبنين في محافظة سلفيت.

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة لقد تم اختيار عينة عشوائية موجهة من طلبة المدارس وأولياء الأمور في مدينتي جنين وسلفيت، وتكونت العينة من (88) مشارك، تم التواصل معهم عبر الواتس أب وصفحات التواصل الاجتماعي، للإجابة على سؤال الدراسة حول الصفات التي نريد أن تتوفر في المعلم الذي يعلم أبنائنا. وتم جمع البيانات المأخوذة من إجابات المشاركين في الدراسة وتبويبها.

تمثلت عينة الدراسة في فئتين تم استطلاع آرائهم:

- طلاب من مختلف الفئات العمرية بلغ عددهم 45 طالباً في المرحلتين الإعدادية والثانوية من طلبة مدرسة اليامون الثانوية في جنين وقراوة بني حسان الشرعية في سلفيت.
- أولياء أمور عبروا عن رأيهم عبر صفحة المدرسة الرسمية بلغ عددهم 43 شخصاً من كلا الجنسين.

أداة الدراسة

اعتمد الباحثان أسلوب المقابلة الشخصية مع عينة مختارة من الطلبة وأولياء الأمور، والسؤال المفتوح عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ الواتس أب في مدرسة اليامون وفي صفحة مدرسة قراوة بني حسان الشرعية التي يتابعها الطلبة وأولياء الأمور ومختصون بالشأن التربوي، وتمثل السؤال في المقابلات الشخصية وعبر وسائل التواصل الاجتماعي بما هي الصفات التي ترغب أن تتوفر في المعلم؟

تحليل البيانات

يتم تحليل البيانات باستخدام تقنيات تحليل سيميائي باستخدام برنامج MAXQDA ANALYTICS PRO 2020 لفهم وتفسير الأنماط والمعاني المستخرجة من إجابات الطلبة وأولياء الأمور.

صفات الباحثين

الباحثان المشاركان في هذه الدراسة يتمتعون بخبرة في مجال التعليم والبحث ويملكون الكفاءة اللازمة لتصميم وتنفيذ الدراسة وتحليل البيانات وتفسير النتائج.

الصحة والموثوقية لطريقة التحليل

تعتبر الصحة والموثوقية أحد العناصر الرئيسية للدراسة البحثية، والهدف من الموثوقية في البحث النوعي هو تحقق المصادقية في البحوث النوعية في الملاحظات المستمرة أو مراجعة الأقران أو تحليل الحالات السلبية أو التعايش المطول أو التثليث والذي يكون في تعدد النظريات، والمنهجيات، والملاحظين، والبيانات ولضمان المصادقية فقد تم استخدام إستراتيجية التعددية والتي تعني تعدد المصادر في البحث، وهذه المصادر قد تعني تطبيق أكثر من طريقة لدراسة موضوع البحث، أو تعدد أدوات جمع البيانات أو تعدد الباحثين الذين يشاركون بعمل البحث، ؛ وهذه هي التي سيتم استخدامها في هذه الدراسة (الزهراني، 2020).

قابلية النقل

تهدف قابلية النقل إلى تحديد مدى قابلية نتائج الدراسة للتطبيق والنقل إلى سياقات وظروف أخرى. يتم ذلك من خلال وصف تفصيلي للمشاركين وعملية جمع البيانات وسياق الدراسة لمساعدة الآخرين في تكرار الدراسة واستنتاج نتائج مماثلة.

التثليث

تم استخدام التثليث لتعزيز موثوقية الدراسة وضمان دقة النتائج. تم التحقق من النتائج والاستنتاجات من خلال مراجعة الدراسة وتدقيقها من قبل باحثين آخرين للتأكد من التطابق بين التحليلات والنتائج.

التوافقية

تسعى التوافقية إلى تأكيد أن البيانات والنتائج الحالية هي نتاج الدراسة والتحليل، وأنها لا تتأثر بآراء الباحثين. تم ذلك من خلال وثائق التحليل وتوثيق العمليات المتبعة واستبعاد التأثيرات الشخصية على النتائج.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج إجابات أولياء الأمور مع الاقتباسات

باستخدام التحليل السيميائي للإجابات حول صفات المعلم التي ينبغي توفرها من وجهة نظر أولياء الأمور والطلاب، يمكننا تحليل النصوص وتحديد السمات المشتركة والتكرار. دعونا نقوم بذلك :

السمة المشتركة الأولى: العمل بجدية وتفانٍ

اقتباس 1: "معلم قادر على استيعاب الطلاب وأسلوب محبب لإيصال المعلومة بشكل واضح وإن شاء الله سنه خير وحصاد أفضل بإذن الله".

اقتباس 2: "لديه شغف بالتدريس ناهيك عن أوراق العمل والتطبيق العملي إن أمكن".

اقتباس 3: "المعلم بداية يجب أن يكون مربيا حانيا ينظر للأولاد بعين الأب الناصح الحاني المربي الفاضل".

اقتباس 4: "المعلم الناجح من يترك بصمة في قلوب الأولاد وعقولهم حتى وإن طال بهم الدهر".

السمة المشتركة الثانية: التواصل الفعال والاحترام

- اقتباس 1: "أن يكون صديق لطلابه".
اقتباس 2: "أن يحب الطلاب وأن تسود علاقة الحب والاحترام والتفاهم لمتطلبات هاد الجيل بين المعلم والطالب".
اقتباس 3: "ينقي الله ويعمل بما يرضي الله وبحسن التعامل مع الطلاب والزملاء".

السمة المشتركة الثالثة: الاهتمام بالطلاب وتحفيزهم

- اقتباس 1: "يحفز الطلبة ويشجعهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم".
اقتباس 2: "أن يرغب الطلاب بحصصه لا يرهبهم".
اقتباس 3: "أن يحبب الطلاب في العلم ويتقي الله في الطلاب".
اقتباس 4: "بصلي وما بشرب دخان، الأخلاق والدين والتربية قبل التعليم".

السمة المشتركة الرابعة: الابتكار والإبداع في التدريس

- اقتباس 1: "المقدرة على إيصال المعلومة بابتكار وإبداع".
اقتباس 2: "عامل الإبداع في العطاء والطريقة الجميلة في الطرح القريبة من عقول الطلاب مبدع في الأداء".
اقتباس 3: "لديه شغف بالتدريس ناهيك عن أوراق العمل والتطبيق العملي إن أمكن".
اقتباس 4: "لديه القدرة على إيصال المعلومة لطلابه وكذلك القدرة على ضبط الصف".

السمة المشتركة الخامسة: القيم الدينية والأخلاق

- اقتباس 1: "مخافة وتقوى الله، الصبر وسعة الصدر، الحنكة والذكاء".
اقتباس 2: "بصلي وما بشرب دخان، الأخلاق والدين والتربية قبل التعليم".
اقتباس 3: "من الاسم وزارة التربية والتعليم على أن يكون المعلم حسن الأخلاق والتربية".

ثانياً: نتائج إجابات الطلاب مع الاقتباسات

من خلال التحليل السيميائي لإجابات الطلبة حول صفات المعلم، يمكن تحديد بعض السمات المشتركة والتكرارات

في الإجابات :

السمة المشتركة الأولى: المعرفة والخبرة

- اقتباس 1: "لديه خبرة".
اقتباس 2: "متمكن من مادته".
اقتباس 3: "كثير البحث والتحضير".
اقتباس 4: "ملما بتخصصه".

السمة المشتركة الثانية: الأخلاق والقيم الدينية

- اقتباس 1: "ملتزم دينياً وأخلاقياً ووطنياً".
اقتباس 2: "حسن السمعة دينياً وأخلاقياً".
اقتباس 3: "يحافظ على أسرار الطلاب".

السمة المشتركة الثالثة: التواصل والتعاون

- اقتباس 1: "متفهم لطلابه ومتعاون معهم".
اقتباس 2: "يستجيب لأسئلة الطلاب".
اقتباس 3: "صاحب خلق ودين".

اقتباس 4: "قدوة في كلامه ولباسه وتصرفاته".

السمة المشتركة الرابعة: الاحترام والاهتمام بالطلاب

اقتباس 1: "أن يحترم الطلاب ولا يجرحهم بعبارات سب أو شتم".

اقتباس 2: "أن يعطي المادة المطلوبة بضمير وصدق".

اقتباس 3: "أن يضع بعين الاعتبار مصلحة الطلاب كأنهم أبناءه".

اقتباس 4: "يحافظ على أسرار الطلاب".

السمة المشتركة الخامسة: الابتكار والتحفيز

اقتباس 1: "تحديد الأهداف".

اقتباس 2: "التشويق وإثارة الفضول".

اقتباس 3: "القدرة على توصيل المعلومة بسلسلة للطلبة مراعيًا الفروق الفردية".

السمة المشتركة السادسة: العدل والاستقامة

اقتباس 1: "عادل".

اقتباس 2: "حازم".

اقتباس 3: "أميناً".

السمة المشتركة السابعة: السعي للنمو المهني والشخصي

اقتباس 1: "يكون متفائلاً ويحب مهنته".

اقتباس 2: "لديه رغبة دائمة في النمو المهني".

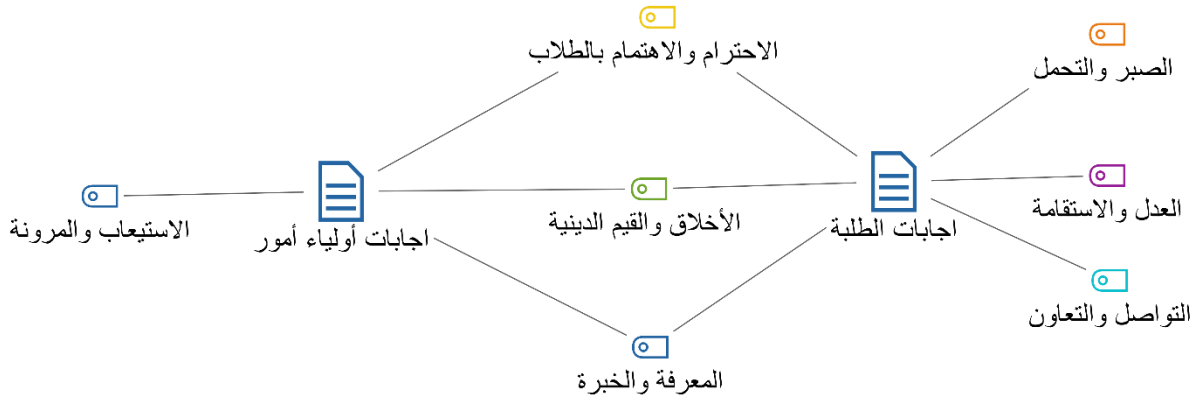
اقتباس 3: "يتقبل النقد البناء بروح رياضية".

اقتباس 4: "أن يكون محباً لمهنته".

يظهر من خلال التحليل أن هناك عدة سمات مشتركة بين إجابات الطلبة حول المعلم المثالي. يتمثل ذلك في أن المعلم المثالي يجب أن يكون ملماً بمبادئه التعليمية، يتمتع بالأخلاق والقيم الدينية، يتواصل بشكل فعال ويتعاون مع الطلاب، ويظهر الاهتمام والاحترام لهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون المعلم قادراً على التحفيز والإلهام، ويسعى للنمو المهني والشخصي باستمرار.

3. ثالثاً: السمات المشتركة والمختلفة بين إجابات أولياء الأمور وإجابات الطلاب
يوضح الشكل 1 السمات المشتركة والمختلفة بين إجابات أولياء الأمور وإجابات الطلبة.

Two-Cases Model



السمات المشتركة :

المعرفة والخبرة: في كلا التحليلين، يشترك الطلاب وأولياء الأمور في تحديد أن المعلم المثالي يجب أن يكون ملماً بمادته ومتمكناً منها.

الأخلاق والقيم الدينية: الطلاب وأولياء الأمور على اتفاق بأن المعلم المثالي يجب أن يكون ملتزماً دينياً وأخلاقياً، ويظهر الاحترام والاهتمام بالطلاب.

الاحترام والاهتمام بالطلاب: في كلا التحليلين، يعتبر الطلاب وأولياء الأمور أن المعلم المثالي يجب أن يحترم الطلاب ويعطيهم الاهتمام اللازم.

السمات المختلفة :

الاستيعاب والمرونة: في تحليل أولياء الأمور، تظهر بعض السمات المتعلقة بالاستيعاب والمرونة، مثل قدرة المعلم على ضبط الصف ومراعاة مستويات الطلاب. بينما في تحليل الطلاب، لم يتم التطرق بشكل مباشر لهذه السمات.

التواصل والتعاون: تحديد الأهداف والتشويق وإثارة الفضول من السمات المشتركة بين تحليلي الطلاب وأولياء الأمور، ولكن في تحليل الطلاب، تم ذكر أهمية أن يكون المعلم متفاعل ومتعاون مع الطلاب.

الصبر والتحمل: في تحليل الطلاب، يشددون على أن المعلم المثالي يجب أن يكون صبوراً ومتحملاً للتحديات، بينما في تحليل أولياء الأمور، لم يتم التطرق بشكل مباشر لهذه السمة.

العدل والاستقامة: في تحليل الطلاب، يشير بعضهم إلى أن المعلم المثالي يجب أن يكون عادلاً وحازماً، في حين أنه لم يتم التطرق بشكل مباشر لهذه السمة في تحليل أولياء الأمور.

من خلال هذه السمات المشتركة والمختلفة، يمكننا ملاحظة التركيز المشترك على أهمية المعرفة والخبرة والأخلاق والقيم الدينية في التحليلين. وفي الوقت نفسه، يعكس التحليل المختلف أولويات قد تكون مختلفة بين أولياء الأمور والطلاب فيما يتعلق ببعض السمات الأخرى مثل الاستيعاب والمرونة والتواصل والتعاون والصبر، والتحمل والعدل والاستقامة.

هذه هي بعض السمات المشتركة في الإجابات التي تم التحليل عليها. يمكن ملاحظة أن بعض السمات تكررت عدة مرات مما يعكس أهمية هذه الجوانب في تقييم الأولياء لجودة المعلم وتأثيره الإيجابي على الطلبة.

مناقشة النتائج

من خلال تحليل النتائج، نجد أن هناك توافقاً بين أولياء الأمور والطلاب في معظم الصفات المطلوب توفرها في المعلم. هذا التوافق يشير إلى أهمية تلك الصفات في تقديم تجربة تعليمية ناجحة وإيجابية للطلبة.

1. المعرفة والخبرة: الخبرة والمعرفة للمعلم من قبل أولياء الأمور والطلاب أمراً حيوياً. الأولياء يتوقعون من المعلم أن يكون قادراً على تقديم المعرفة بشكل واضح ومتقن، بينما يتوقع الطلاب أن يكون المعلم ملماً بمادته و متمكناً منها. دراسة سابقة لنيومان وآخرون (Newman et al., 2016) ذكرت أن الخبرة التدريسية والمعرفة العلمية المتخصصة، لها الأثر في تحسين أداء المعلم وتحقيق نتائج وتحصيل دراسي أفضل للطلبة.

2. الأخلاق والقيم الدينية: يعتبر الطلاب وأولياء الأمور من الناحية الأخلاقية والدينية أمراً مهماً للمعلم المثالي. يتوقع الطلاب وأولياء الأمور أن يكون المعلم ملتزماً بالقيم الأخلاقية والدينية وأن يظهر الاحترام والاهتمام بالطلاب. دراسة أجرتها لويس وآخرون (Lewis et al., 2014) وجدت أن القيم الدينية والأخلاق للمعلم لها الأثر الكبير في تحسين العلاقة بين المعلم والطلبة وتحفيز الطلبة على التعلم.

3. التواصل والتعاون: يعتبر التواصل الفعال والتعاون بين المعلم والطلبة من العوامل المهمة في تحقيق نجاح التعلم. يتوقع الطلاب أن يكون المعلم متفاعلاً ومتعاوناً معهم ويساعدهم في فهم المواد الدراسية. هذه النتائج متطابقة مع دراسة أجرتها ديلاني وآخرون (Delaney et al., 2015) حيث وجدت أن التواصل الفعال بين المعلم والطلاب يؤثر إيجابياً على تحسين مستوى التحصيل الدراسي والمشاركة الفعالة في الفصل.

4. الاستيعاب والمرونة: لا شك أن الاستيعاب والمرونة في التدريس مهماً بالنسبة للطلاب لتحقيق تعلم فعال. يتوقع الطلاب أن يكون المعلم قادراً على تبسيط المادة وتوصيلها بطريقة سلسلة ومحبة. وهذا ما ظهر في دراسة لويس وآخرون (2014 Lewis et al.,) أوضحت أن المعلم الذي يستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة ويتكيف مع احتياجات الطلاب يحقق تحسناً في مستوى التفاعل والانخراط في الفصل.

وفي النهاية، يتضح من المناقشة أن النتائج متوافقة مع دراسات سابقة التي أكدت أهمية الخبرة والأخلاق والقيم الدينية للمعلم، بالإضافة إلى أهمية التواصل والتعاون والاستيعاب والمرونة في تحقيق نجاح التعلم. يمكن للمدارس والمجتمع العمل معاً لتعزيز هذه الصفات لدى المعلمين وتحسين تجربة التعلم للطلبة.

نتائج التحليل توضح أن هناك ترابطاً قوياً بين توقعات أولياء الأمور والطلاب حول الصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم المثالي. يتمثل هذا الترابط في أهمية المعرفة والخبرة والأخلاق والقيم الدينية، بالإضافة إلى الاحترام والاهتمام بالطلاب. هذه النتائج تؤكد أن الأولياء والطلاب يتوقعون من المعلم أن يكون قدوة في حياتهم وأن يحمل مسؤولية تربيتهم وتعليمهم بشكل جيد.

من جهة أخرى، يمكن ملاحظة بعض الاختلافات في التوقعات بين أولياء الأمور والطلاب، مثل التركيز المختلف على الاستيعاب والمرونة والتواصل والتعاون من قبل الطلاب. يمكن أن تكون هذه الاختلافات ناتجة عن توقعات مختلفة لكل فئة، حيث قد يركز الأولياء على جوانب أكثر عملية وتنظيمية بينما يركز الطلاب على جوانب تتعلق بالتفاعل والتواصل الفعال مع المعلم.

وللإجابة على المعلم الذي نريد، ومن خلال الإجابات التي عبر عنها المشاركون في الدراسة يرى الباحثان أن يتصف المعلم ب: القيادة (كالخطيط والتوجيه واحترام حقوق الآخرين وتقديم العون لهم)، والقامة (علمية اجتماعية، ثقافية، فكرية، تربوية، بحثية)، والقدوة (كالتسامح، حسن المعاملة، تقاني في العمل، تواضع، موضوعية، نزاهة، صدق، أمانة، ثقة، احترام، عدالة،

حسن المظهر، متمكن علمياً، حسن البيان اللغوي، التفاؤل)، والقدرة (كالإبداع والتفكير العلمي، حل المشكلات، تقييم اتصال وتواصل، تأثير، تحليل، تفجير طاقة المتعلمين، التحاور، تحقيق الأهداف تطوير)، أي المعلم الذي نريد و(القافات الأربعة)، وبهذا يمكن أن تختصر أو تجمع ما تتوافق عليه الآراء.

مقترحات وتوصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

تطوير برامج تدريبية متكاملة للمعلمين: يجب أن تركز هذه البرامج على تحسين مهارات التدريس والاستيعاب والتواصل، بالإضافة إلى تعزيز القيم الأخلاقية والدينية لدى المعلمين.

تعزيز التواصل مع الطلبة: يجب أن يشجع المعلمون على التواصل المفتوح والفعال مع الطلبة، والاستماع إلى احتياجاتهم ومشاكلهم، وتقديم الدعم والمساعدة اللازمة.

تشجيع التعلم المستمر والتحسين المهني: ينبغي أن يشجع المعلمون على البحث والتحضير المستمر لتحسين أساليب التدريس وتبني التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة.

الاهتمام بالفروق الفردية: يجب أن يكون المعلم قادراً على معرفة احتياجات وقدرات الطلبة المختلفة ومراعاتها في عملية التدريس.

بناء شراكة بين المعلم وأولياء الأمور: ينبغي أن يعمل المعلم على بناء علاقة تعاونية مع أولياء الأمور للتواصل بشكل منتظم حول تقدم التلاميذ والمشاكل التي تواجههم.

تشجيع المعلمين على تكوين نموذج إيجابي للطلبة: يجب أن يكون المعلم نموذجاً حسناً في سلوكه وأخلاقه، ويعكس القيم الدينية والأخلاقية التي يحاول تعليمها للطلبة.

باختلاف التوقعات والاحتياجات لدى أولياء الأمور والطلاب، يجب على المدرسة والمجتمع العمل معاً لتحقيق توازن في تلبية احتياجات الطلبة وتحقيق التوقعات لكلا الجانبين. يتطلب ذلك التركيز على تطوير المعلمين وتوفير الدعم اللازم لهم ليكونوا قادرين على الوفاء بتطلعات الأولياء والطلاب وتحقيق النجاح التعليمي للجميع.

التركيز على المهارات الاجتماعية والقدرة على الاتصال والتواصل وفهم الآخر وإدارة الحوار، حيث إن هذه المهارات بمثابة جسر العبور نحو نفس الطالب.

تدعو الدراسة الجهات المنظمة للعملية التعليمية النظر في نتائج مثل هذه الدراسات التي تعينهم على رسم السياسات ووضع الخطط والبرامج التدريبية للمعلمين بما يتوافق مع الاحتياجات التي يبديها شركاء رئيسيون في العملية التعليمية.

وفي الختام لا بد من التذكير أن انتقال المجتمع من مستوى إلى آخر أرقى من الذي قبله، ما من شك أن العنصر البشري في التربية والتعليم له الأثر الأكبر في تحديد مدى مستوى هذا الرقي، لذا كان وسبق الحرس على استدامة متابعة ورعاية محيط ومحور العملية التعليمية ليتمكن المجتمع من الوصول للمكانة التي يريد.

المراجع

المراجع العربية

- ارحيم، إبراهيم عثمان، والشهوبي، حسن سالم أحمد. (2016). إعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة. جامعة مصراتة، مجلة كلية الآداب، ع7، 29 - 62
- بو سعدة، قاسم. (2017). المعلم الكفاء أو الفعال، دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع (18)، 15 - 24.
- البعزاي، مصطفى. (2022). أخلاق المعلم المؤثرة. الوعي الإسلامي، س 59، ع 684، 81.
- دعاس، رماء، حمد، محمد، وأبو مخ، لينا. (2018). إدراك صفات المعلم الجيد من وجهة نظر الطلبة في المراحل الدراسية الابتدائية، الإعدادية والثانوية لدى طلبة المجتمع العربي داخل الخط الأخضر. مجلة جامعة، مج 21، ع 2، 1 - 29.
- رشيدي، محمد قاسم. (2022). مواصفات المعلم ومؤهلته التدريسية في ضوء السنة النبوية. المجلة العربية الدولية للبحوث الخلاقة، مج 3، ع3، 252 - 273.
- الزهراني، محمد بن عبد الله بن عطية. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد8، عدد3، 605 - 622.
- الشماس، عيسى. (2011). صفات معلم مدرسة المستقبل كما يتصورها طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع 60، 119 - 143.
- العليمات، فاطمة رشيد مسلم. (2021). صفات المعلم الفعال. رسالة المعلم، مج 58، عدد خاص، 31 - 37.
- الوالي، ح. م.، حسن موسى، أبو البشير، إبراهيم يوسف، عبد الله، & الله جابه حسين. (2023). المشكلات المهنية التي تواجه المعلم في تشاد. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7 (34)، 127-154.
- خليل، كمال عبد المنعم محمد. (2009). صفات المعلم الجيد. الوعي الإسلامي، س 45، ع 530، 30 - 31.
- سليمان، صبرينة، وخلف، حسين حسين زيدان. (2022). تأثير أسلوب التفاعل التبادلي التكاملية الإرشادي المعرفي في تنمية الشخصية الفعالة لدى أولياء أمور الطلاب. مجلة العلوم الإنسانية، مج (31)، ع (4)، 311 - 325.
- عفت، عبد العزيز أبوبكر. (2022). المعلم في ضوء التربية الإسلامية. مجلة البحوث الأكاديمية، 23، 38-49.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2013). صفات المعلم المؤثر. صوت الأمة، مج 45، ع 1، 42 - 49.
- مليح، يونس، والعسولي، عبد الصمد. (2020). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، ع (29)، 36-64.
- ولد الخليل، جمال. (2016). التحليل السيميائي للنص الأدبي: نموذج تطبيقي، مجلة دراسات، ع (9)، 38 - 52.

المراجع الأجنبية

- Brown, A., Johnson, C., & Peterson, D. (2021). The Role of Pedagogical Knowledge in Teacher Success. *Journal of Education Research*, 45 (2), 153-167.
- Garcia, L., & Kim, S. (2020). Adapting to Diversity: Effective Teachers' Approaches to Individualized Instruction. *Teaching and Learning Quarterly*, 30 (4), 321-335.
- Green, M., & Williams, E. (2022). Empathy and Emotional Intelligence in Successful Teachers. *Educational Psychology Review*, 56 (3), 245-259.
- Robinson, J., & Davis, P. (2021). Creating a Positive Classroom Environment: The Impact on Student Learning. *Educational Leadership Journal*, 70 (1), 12-25.

- Smith, R., & Jones, M. (2022). Passionate Teachers: Fostering Enthusiasm for Learning. *Journal of Teaching Excellence*, 18 (3), 201-216.
- White, S., & Johnson, K. (2023). Effective Communication in the Classroom: Strategies for Teacher-Student Engagement. *Communication Education Review*, 62 (1), 78-91.
- Brown, A., & White, S. (2023). A Student-Centered Approach: Fostering Individualized Learning in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 48 (2), 156-169.
- Garcia, L., & Martinez, R. (2021). Culturally Responsive Teaching: Embracing Diversity in the Classroom. *Multicultural Education Review*, 34 (3), 201-216.
- Green, M., & Peterson, D. (2023). Building Positive Relationships: The Impact on Student Social and Emotional Development. *Journal of School Psychology*, 57 (4), 325-339.
- Johnson, C., & Smith, R. (2022). Continuous Professional Development: Enhancing Teacher Effectiveness. *Professional Development in Education*, 42 (1), 78-91.
- Johnson, K., Jones, M., & Thomas, L. (2021). Effective Assessment and Feedback: Strategies for Improving Student Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (3), 245-259.
- Miller, J., & Turner, P. (2023). Resilience and Adaptability: Thriving in the Face of Challenges. *Journal of Educational Leadership*, 65 (1), 12-25.
- Robinson, J., & Davis, P. (2022). Reflective Practitioners: The Power of Collaborative Learning. *Teacher Development*, 58 (4), 321-335.
- Thomas, D., & Turner, E. (2020). Encouraging Critical Thinking: Fostering Higher-Order Thinking Skills. *Educational Psychology Review*, 56 (2), 123-136.
- Williams, E., & Robinson, D. (2021). Creativity and Innovation in Teaching: Inspiring Student Imagination. *Creative Education*, 40 (5), 401-416.
- Davis, E. A. (2019). Promoting student well-being through teacher-student relationships. *Child Development Perspectives*, 13 (1), 55-60.

فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات إقليم الجنوب

اسم الباحث

د. نجاح يعقوب الحجازين

جهة العمل

وزارة التربية والتعليم مديرية تربية وتعليم منطقة القصر

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات إقليم الجنوب في الأردن، وبيان سبل تطويرها مستقبلاً. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين الذين حضروا دورات الإشراف التربوي للأعوام 20218 إلى 2022 وعددهم 113 مشرفاً ومشرفة. واعتمد الباحث على العينة العشوائية في جمع البيانات، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة اشتملت على سبع مجالات و(24) فقرة، وخلصت النتائج إلى فاعلية البرامج التدريبية بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس على الأداة الكلية، باستثناء الفروق الدالة إحصائياً على المجال الثالث؛ مجال المدربين لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الدورات التدريبية، المشرفون التربويون، إقليم الجنوب.

The effectiveness of training programs from the point of view of educational supervisors in the governorates of the South Region

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of training programs from the point of view of educational supervisors in the governorates of the southern region in Jordan, and to indicate ways to develop them in the future. The study population consisted of all educational supervisors who attended educational supervision courses for the years 20218 to 2022, and their number was 113 male and female supervisors. The researcher relied on random sampling to collect data and used the questionnaire as a study tool that included seven domains and (24) items. The results concluded that the training programs were highly effective, and that there were no differences attributed to the gender variable on the overall tool, with the exception of statistically significant differences in the third domain. The field of coaches is in favor of males, and there are no statistically significant differences due to the experience variable.

Keywords: training courses, educational supervisors, the southern region.

مقدمة

خضعت الأنظمة التربوية في العصر الحالي إلى تطورات سريعة، وبطبيعة الحال تطور الإشراف التربوي ليوائم ويتماشى مع روح العصر ويتلاءم مع تطور النظريات الإدارية والتربوية، وبدأ الحديث عن أهمية التنوع في أساليب الإشراف التربوي عالمياً، وتم التطرق إلى توظيف نماذج إشرافية متقدمة تؤدي إلى تحسين العمل التربوي؛ من خلال عقد الدورات التدريبية المناسبة التي تتطرق إلى توظيف نماذج إشرافية متقدمة تؤدي إلى تحسين العمل التربوي؛ من خلال اختيار نماذج تدريبية قائمة على أساس الاحتياجات وتناسب مع مستويات المشرفين المختلفة وكفاءاتهم. ومع تقدم واقع الإشراف التربوي في الأردن، تم تنفيذ برامج تدريبية شاملة من قبل وزارة التربية والتعليم بواقع 30 دورة تدريبية سنوياً، وذلك في كل مرحلة من مراحل تطوير الإشراف التربوي؛ بداية من التفنيس التربوي، ثم التوجيه التربوي، ثم الإشراف التربوي، حيث قامت بوضع أطر عامة لفلسفة الإشراف وتناسب مع واقع التعليم في كل مرحلة، وتتسجم مع فكر التطوير التربوي.

مشكلة البحث

ما مدى فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الجنوب في الأردن؟
وتحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

ما مدى فاعلية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى فاعلية هذه البرامج التدريبية تعزى لـ (الجنس، سنوات الخبرة)؟

حدود البحث

اشتمل البحث على الدورات التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين في محافظات الجنوب؛ الذين حضروا هذه الدورات خلال الفترة الواقعة بين عامي 2018 و2022.

الإطار النظري

الإشراف التربوي

أولاً: التعريف والهدف

تعددت التعريفات الخاصة بالإشراف التربوي تبعا للمدارس التربوية التي أرادت تقديم وجهة النظر الخاصة بشأنه، إلا أن معظم هذه المدارس اتفقت على أن الإشراف التربوي له خصيصتان ثابتتان هما:

- أن الهدف منه هو تحسين أداء المعلمين.
- وأنه خدمة متخصصة لها أشخاص عاملون عليها، وأطراف واضحون يحققون بمجملهم عناصر العملية (مريزق، 2008).

ويورد (العوران، 2010) مجموعة من التعريفات التي يتضح من خلالها تطور المفهوم منذ نشأته في منتصف القرن العشرين وصولاً إلى صيغته الحاضرة، فهو حيناً وسيلة لتحسين الظروف التعليمية بعد دراستها وتقييمها بهدف

تنشيط الطلبة وتوجيههم للمشاركة الفعالة في بناء المجتمعات التي ينتمون إليها. وحيناً آخر يبرز بوصفه نظاماً ذا عناصر متكاملة، تشمل التعليم والتدريب والتنسيق والتغيير والاستشارات، ولها تأثيرات إيجابية على عنصري العملية التعليمية: المعلمون والطلبة. ويخلص العوران من التعريفات الكثيرة التي يوردها إلى أن الإشراف التربوي: "عملية تربوية، ديمقراطية قيادية، فنية، تعاونية، شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية، تتم بالتخطيط والتنسيق والمتابعة الجادة لتحسن جميع الظروف المؤثرة على النمو المهني للمعلم بصفة خاصة، والمؤثرة على العملية التعليمية بصفة عامة". (العوران، 2010، ص24).

ويؤكد (السخني وآخرون، 2012) أن للإشراف التربوي غرضاً أساسياً يتمثل بتطوير وتحسين عملية التدريس التي هي عملية تبادلية بين طرفين رئيسيين هما المعلمون والطلبة. ويتناول الإشراف جوانب متعددة تشكل عناصر تقع في صلب العملية التعليمية، وهي: "السلوك التعليمي، والمنهاج التربوي، وبيئات التعلم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم، والتطوير المهني" (ص17).

ثانياً: ضرورة الإشراف التربوي

ويرى بعض الأكاديميين المختصين أن الإشراف التربوي ضرورة لا بد منها، ولا يمكن أن تسير العملية التربوية بشكل سليم من دونها. وترتكز وجهة النظر هذه عند (الفرح، 2007) إلى مجموعة من الحقائق، من بينها:

- أن التربية هي كسائر المعارف الإنسانية؛ فهي تشهد تطورات لا بد منها كلما تقدم الزمن إلى الأمام، وهذا يمنح عملية الإشراف أهمية استثنائية، لما لها من أثر في مواكبة التطورات ونقل العملية التعليمية برمتها إلى الأمام..

- أن هذه العملية تسهم في تطوير التعليم، ما يعني تطوير ثقافة المعلمين وقدراتهم، ومن ثم التأثير الإيجابي في مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

- أن من الصعب أن تُلقى متابعة النواحي الفنية والإدارية جميعها على كاهل مدير المدرسة، الأمر الذي يتطلب وجود أشخاص متخصصين ليكونوا على اتصال ومباشر وفني بالمعلمين في الميدان. ويدخل تحت هذا الباب أن مستويات المعلمين متفاوتة، وأن كثيراً منهم لم يؤهلوا تأهيلاً تربوياً كافياً، وأنهم يحتاجون بشكل دائم للتوجيه والإشراف المباشر الذي يراعي حاجاتهم النفسية والمتطلبات الوظيفية لهم.

- أن الإشراف التربوي وسيلة فاعلة لتبادل الخبرات بين المدارس في المنطقة التعليمية الواحدة، وبين المناطق التعليمية على مستوى أوسع داخل القطر الواحد.

- أن الإشراف التربوي يحقق التواصل المطلوب بين المؤسسات الأكاديمية المتخصصة، والقطاعات الموجودة في الميدان، ما يضمن مزيداً من التطوير القائم على اتصال الجانبين النظري والعملي بهذا الشأن (ص380-383).

ثالثاً: الاستراتيجيات

بناء على ما سبق، يتضح أن العملية التبادلية التي تشكل منهجية الإشراف يجب أن تكون عملية ديمقراطية بالمقام الأول ولها خصائص تقوم على التعاون بين الأفراد وبث روح الفريق الواحد فيهم، كما أنها عملية إبداعية تشجع

الرأي والرأي الآخر وتحت المشاركين فيها على تقديم الأفكار والآراء، وتتسم كذلك بأنها علمية وتجريبية، لا سيما ما يتعلق بالمشاكل التربوية المستجدة التي قد لا تكون لها حلول جاهزة وقت حصولها (ص31).

وعبر الهدف العريض الذي يتوخى تحسين عملية التعلم والتعليم، تقع مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسية والفرعية التي تركز على الآتي (الطعاني، 2005):

1. إعداد المعلم.
 2. تحليل سلوك المعلم ومعرفة جوانب القوة والضعف لديه.
 3. تنمية مهارات مدرء المدارس.
 4. التشجيع على البحث العلمي والتربوي.
 5. إقامة دورات وبرامج تدريبية تحقق التطوير المطلوب عند مدرء المدارس والمعلمين، وتجعلهم على اتصال بالمستجدات التربوية.
 6. توفير بيئة مناسبة للتعليم والإدارة، ويشمل هذا الجوانب النفسية المادية والمدرسية والاجتماعية.
 7. بث الحماسة والتنافس الشريف بين المدرسين لتشجيعهم على أن يقدم كل منهم أفضل ما لديه خلال أدائه لواجبه التدريسي.
- وتؤمن عملية الإشراف بالدور المحوري الذي يقوم به مدير المدرسة بهذا الصدد، لا سيما أنه أقرب الناس إلى المعلمين، وهو صلة الوصل بين الميدان والإدارات التربوية العليا.. ويتصل بهذه الحقيقة مجموعة من الإجراءات التي ينبغي تنفيذها خلال عملية الإشراف، ومنها:
- المرونة في اتخاذ القرارات، والإيمان بأنه ليست هناك طريقة واحدة فقط لتقديم الحلول.
 - التركيز على دور المعلم نظرا لكونه الأقرب إلى التلاميذ والأوثق صلة بهم.
 - اتباع المنهج العلمي الذي يحرص على الرجوع إلى الدراسات التربوية، وتجنب الآراء الشخصية غير المرتكزة إلى مرجعية علمية، ما أمكن.
 - العمل باستمرارية، ومراعاة النتائج في السعي نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.
 - ضمان التواصل بين المشرف التربوي والمعلم، ووضع أهداف مشتركة وتقييمها خلال إطار زمني محدد (فصل دراسي، عام... إلخ).

رابعا: خصائص المشرف التربوي

والمشرف التربوي معلم قدير؛ أي أنه يجسد أمام المعلمين الآخرين نموذجا لطريقة التعليم والتعاطي مع المشكلات، ويعمل على تثقيفهم وتمكينهم من تحليل المنهج الدراسي الذي بين أيديهم، ويحفزهم على إجراء البحوث والدراسات

لتطوير العملية التربوية، ويمارس التوجيه والإرشاد من موقع القيادة الخبيرة، ويحرص دائما على تحقيق مصلحة الطلبة عبر جودة التعليم المقدم إليهم (السخني وآخرون، ص33-34).

ويتطلب هذا الأمر توافر مجموعة من المهارات الخاصة عند المشرف التربوي، وهي تقسم إلى أربعة أنواع من المهارات:

- أ. مهارات ذاتية.
- ب. مهارات إنسانية.
- ج. مهارات إدراكية.
- د. مهارات فنية (الطعاني، 2005).

ويمكن وصف هذه المهارات على الشكل التالي:

أ. المهارات الذاتية: تتعلق هذه المهارات بشخصية المشرف بالدرجة الأولى، وذلك لما لجوانب شخصيته من تأثير مباشر في الطرف الآخر الذي يتعامل معه، ولكونها عاملا حاسما في تحديد مهاراته القيادية، وتحليه بها من عدمه. ومن بعض السمات المتعلقة بالمهارة الذاتية:

- القوة الجسمية التي تمكنه من أداء واجباته في الوقت المناسب وبطريقة كفؤة تحقق الغرض المطلوب.
- قوة الشخصية التي تمكنه من حيازة ثقة الآخرين وإقناعهم.
- الفصاحة والبيان كي يتمكن من إيصال المعلومات بأقل وقت وجهد ممكنين.
- ب. المهارات الإنسانية: وتعلق بالجوانب التواصلية مع الآخرين، وتشمل:

- تكوين علاقات طيبة مع مديري المدارس والمعلمين، وتلبية احتياجات المعلمين وفهم مشاعرهم، والإحاطة بما يتعرضون له من ضغوطات.

- بناء جسور من الثقة مع المعلمين وإتاحة الفرصة لهم كي يعبروا عن آرائهم.

- تشجيع روح الإبداع والابتكار عند المعلمين.

ج. المهارات الإدراكية: وتختص بالجانب الرؤيوي عند المشرف، سواء ما تعلق بالمعلمين أنفسهم، أو علاقتهم بالمؤسسة التربوية والبيئة التي يعملون فيها. ويستوجب ذلك أن يكون المشرف قادرا على تقديم خطط مستقبلية، وضمان تنفيذها بطريقة فعالة تقوم على مبدأ التعاون وروح الفريق بين عناصر العملية التعليمية.

د. المهارات الفنية: وتتعلق بالتخصص في أحد مجالات المعرفة، وترتبط أيضا بجانب آخر هو الخبرات التي راكمها المشرف، والتدريبات التي تلقاها خلال سنوات عمله.. وتضمن هذه المهارات أن يكون المشرف قادرا

على التحليل، واستخدام الأدوات المناسبة التي تمكنه من الحصول على المعلومة الدقيقة، وبالتالي تحقيق الهدف المطلوب في نهاية المطاف.

خامسا: تدريب المشرفين التربويين

أهمية التدريب

ومما يتصل مباشرة بموضوع هذا البحث الذي نحن بصدد؛ العملية التي يتم بموجبها تدريب المشرفين التربويين، وهي عملية مهمة جدا لأنها ذات علاقة بإعداد الكوادر البشرية القادرة على تحقيق أهداف الإشراف وتطوير مخرجاته. وبحسب (الطعاني، 2005) فإن هناك تعريفات عديدة للتدريب منها أنه: "الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فعالية في أداء مهامهم" (ص، 206). ويورد الطعاني أيضا مجموعة أخرى من التعريفات التي تركز على الجوانب الديناميكية والتطويرية في عملية التدريب، ومن ثم تحقق الوصول إلى الغرض النهائي المتمثل في رفع الفعالية وذلك عبر: "إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها".

ويورد الطعاني كذلك مجموعة من الحقائق التي تبرز أهمية تدريب المشرفين، ويعدها استثمارا يضمن تحقيق عوائد إيجابية تلبي احتياجات النمو الاقتصادي والاجتماعي بشكل عام، وتمكن الأفراد والمجتمع من مواكبة التطورات المتسارعة التي تشهدها العملية التعليمية أسوة بسائر فروع النشاط الإنساني.

أهداف التدريب

أما أهداف التدريب فتتلخص بالتالي:

1. تطوير المعارف والمعلومات والمهارات التي يمتلكها المتدربون، لا سيما ما يتعلق منها بالنواحي الإدارية.
2. خلق روح ونظرة إيجابية عند المتدربين تجاه العمل الذي يمارسونه، وكذلك تجاه زملائهم في هذا العمل.
3. رفع الروح المعنوية لديهم، وإشعارهم باستقرارهم الوظيفي، وتطوير مستواهم العلمي، بما يؤثر في المحصلة في إنتاجيتهم، وينعكس في مستوى الطلبة.
4. تضيق الفجوة بين الأنظمة التعليمية في الاختصاصات جميعها، ومجالات العمل المطلوبة في سوق العمل، وذلك لما في التدريب من فوائد معرفية تمكن من الإلمام بالتطورات التكنولوجية المتزايدة يوما بعد يوم (الطعاني، 2005).

عوامل النجاح

أما عوامل نجاح البرامج التدريبية فيمكن تلخيصها بالتالي (عابد وسبيتان، 2009):

أ. الاستمرارية، وذلك لضمان الاستيعاب المتواصل للمواد التدريبية التي يظهر أثرها في الميدان الذي تمارس فيه عملية الإشراف التربوي، وهذا يتطلب:

- جودة وكفاءة في البرامج التدريبية.

- تخطيطاً مسبقاً لها كي لا يكون هناك تكرار في المعلومات، وكي تلبي هذه المعلومات حاجات الواقع.
- توفر قاعدة بيانات (معلومات) ملائمة، وتشمل: معلومات عن المتدربين (أسمائهم، سبل الاتصال بهم، ومؤهلاتهم التدريبية)، ومعلومات عن موارد التدريب من مواد ومدربين.
- ب. التنوع في البرامج بما يراعي خصوصيات المشاركين وتخصصاتهم ومستوياتهم.
- ج. وجود وسائل موازية، فلا يكتفى بالكتب أو المقررات المكتوبة، بل يشمل ذلك النشرات التوضيحية، والمواد السمعية والبصرية التي تحقق تواصلاً أقوى بين المتدرب والمادة التدريبية.
- د. استثمار الخبرة في التعليم، وذلك لما للممارسة من أهمية في تنمية القدرات وتنشيط المعلومات التي حصل عليها المتدرب في أثناء البرنامج.
- هـ. عدم إهمال المعلمين والمشرفين المتمرسين ذوي الخبرات، والحرص على إلحاقهم بشكل مستمر ببرامج تدريبية جديدة.

تأسيس البرامج التدريبية

وبهذا الصدد، تبرز مجموعة من العوامل الحاسمة التي يتأسس التدريب عليها، ويمكن تلخيصها بـ:

- إطار نظري مستمد من حقائق تجريبية سابقة.
- أهداف واضحة وواقعية ويمكن قياسها وتقييمها.
- حاجات حقيقية يمكن للبرنامج أن يلبيها.
- مرونة واستمرارية.
- الاستفادة ما أمكن من جميع التقنيات التربوية المتوفرة.
- أن يرتبط بالسياسات العامة للدولة، وبالأهداف التربوية التي تحقق أهداف المجتمع وحاجاته.
- أن يوجد هدف متفق عليه بين عنصري العملية التدريبية (المدرسين والمتدربين).
- أن يكون البرنامج شاملاً ومواكباً للتطورات (الطعاني، 2005، ص 211-212).

لمحة على واقع تدريب المشرفين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية

يورد (الطعاني، 2005) مجموعة من الحقائق المتصلة بواقع تدريب المشرفين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية، ومنها أن الإشراف التربوي بدأ في الأردن منذ عهد الإمارة؛ أي منذ وقت مبكر جداً، واكتسب في البداية الصفة التقنيّة، قبل أن يتغير مفهومه في العام 1975 إلى مفهوم الإشراف التربوي، وهو ما أحدث نقلة نوعية فيه جعلت له دوراً بارزاً في جميع عناصر العملية التعليمية، ومنحته صبغة اجتماعية ديمقراطية، وأوجدت من

خلاله علاقة وثيقة بين المعلم والمشرف التربوي، ومكنت من استخدام أساليب متنوعة من قبل المشرفين التربويين، وأسهمت في إرساء مجموعة من الأسس الموضوعية في عملية اختيار المشرفين التربويين.

ومنذ ذلك الحين انطلق شكلان من أشكال التدريب الخاص بالمشرفين التربويين، هما:

1. دورة المشرفين الجدد التي تستمر عادة لمدة أسبوعين كاملين، يُقدّم للمتدرب خلالها كافة ما يلزمه من مهارات وأساليب وعمليات اتصال، الأمر الذي يضمن حداً معقولاً من القدرة على توفير التنمية المهنية التي يحتاج زملاؤه المعلمون إلى تلقيها منه في المستقبل.

2. برنامج تطوير الإشراف التربوي الذي انطلق في العام 1995، وقد صمم خصيصاً بناءً على احتياجات مواقع النظام التربوي في الأردن، بما يضمن تعزيز الدور الذي يقوم به المشرف، وتحقيق مفهوم الإشراف التربوي الشامل، وتحسين المخرجات الإدارية من الجانبين المهني والتربوي في المدارس وللتخصصات جميعها.

ولضمان نجاح هذا البرنامج وضعت مجموعة من الإجراءات التنظيمية منها:

- ممارسة المشرف لدوره الإشرافي لمدة لا تقل عن أربعة أيام خلال الأسبوع الواحد.
- تشكيل لجنة فنية في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم بهدف تقييم الفعاليات الإشرافية المقامة فيها.
- تنفيذ فعاليات إشرافية بالتعاون مع مديرية الإشراف التربوي، منها: زيارات صفية، استخدام نماذج معتمدة لتقييم أداء المعلمين.

لفصل الثاني: إجراءات البحث الميدانية

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع المشرفين التربويين الذين حضروا دورات الإشراف التربوي للأعوام 2018 إلى 2022، وعددهم (113) مشرفاً ومشرفة، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (55) مشرفاً ومشرفة موزعين كما هو موضح في الجدول رقم (1):

جدول (1): عينة ومجتمع البحث

أقاليم الجنوب	ذكور	إناث	العدد الكلي
تربية الكرك	26	14	40
تربية المزار	14	9	33
تربية القصر	7	13	20
تربية الأغوار الجنوبية	13	7	20
المجموع الكلي	60	43	113

وبين جدول رقم (2) عدد أفراد العينة المستجيبين وتوزيعهم على متغيراتها:

جدول (2): عدد أفراد العينة المستجيبين وتوزيعهم على متغيراتها

متغير الجنس			
مستويات المتغير	مشرف	مشرفة	المجموع
العدد	37	18	55
النسبة المئوية	53%	47%	100%
متغير الخبرة			
مستويات المتغير	3-1	أكثر من 3 سنوات	المجموع
العدد	15	40	55
النسبة المئوية	34%	66%	100%

منهج البحث

اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على العينة العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحليل البيانات.

أداة البحث

قام الباحث بتصميم استبانة بهدف التعرف على فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات إقليم الجنوب، واشتملت الأداة على ثلاث مجالات:

المجال الأول: البيانات الديموغرافية.

المجال الثاني: المجالات الرئيسية وعددها (7) مجالات و(25) فقرة، ولكل فقرة خمس درجات من الفاعلية (1، 2، 3، 4، 5).

المجال الثالث: المقترحات التطويرية التي يمكن أن يطرحها المشرفون التربويون لتحسين نتائج البرامج المقدمة لهم.

صدق الأداة

تم بناء الاستبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين من المشرفين التربويين في محافظات الجنوب مسؤولي دورات التدريب، وتم اعتماد المجالات التي نالت ثقة المحكمين وتم إضافة وتعديل بعض المجالات وال فقرات بحسب آراء الأساتذة المحكمين، بحيث خرجت الأداة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، على عينة مناسبة من مجتمع الدراسة، وتم قياس كل مجال من المجالات السبعة منفرداً، وكذلك المجالات مجتمعة، ونالت الأداة درجة ثبات قيمتها (84.4%)، وهي مناسبة لإجراء مثل هذه البحوث. والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لكل مجال من المجالات السبعة والمجالات مجتمعة

المجال	نص المجال	قيمة معامل الثبات
الأول	فلسفة التدريب وأغراضه	0.94
الثاني	المواد التدريبية	0.82
الثالث	المشرفون	0.89
الرابع	تنفيذ التدريب	0.92
الخامس	التسهيلات	0.84
السادس	المتدربون	0.97
السابع	تقويم التدريب	0.95
	المجالات مجتمعة	0.84

متغيرات البحث

الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).

الخبرة، ولها مستويان (1-3 أعوام، أكثر من 3 أعوام).

المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).

الطرق الإحصائية المستخدمة

- استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- استخدم اختبار (ت) ((t-test للإجابة عن السؤال الثاني.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار إعادة الاختبار (test-re-test) لقياس ثبات الأداة.
- معادلة كرومباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي للأداة.

وللحكم على مدى فاعلية برامج التدريب في تحقيق أهدافها استخدام الباحث المعيار التالي:

من (4.5 - 5) درجة فاعلية كبيرة جدا.

من (3.5 - أقل من 4.5) درجة فاعلية كبيرة.

من (2.5 - أقل من 3.5) درجة فاعلية متوسطة.

من (1.5 - أقل من 2.5) درجة فاعلية قليلة.

من 0 - أقل من 1.5) درجة فاعلية قليلة جدا.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول

النتائج المتعلقة بدرجة فعالية البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر المشرفين التربويين، في مجال من المجالات السبع والمجالات مجتمعة.. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المشرفين التربويين كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفاعلية البرامج التدريبية التي تقدم للمشرفين التربويين في تحقيق أهدافها، على كل مجال من مجالات الأداة السبع والمجالات مجتمعة كما قدرها المشرفون التربويون

الرتبة	رقم المجال	نص المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	السادس	مجال المتدربين	4.16	0.58	كبيرة
	الخامس	مجال التسهيلات	4.02	0.71	كبيرة
	السابع	مجال تقويم التدريب	3.92	0.71	كبيرة
	الأول	مجال فلسفة التدريب وأغراضه	3.86	0.65	كبيرة
	الثاني	مجال المواد التدريبية	3.85	0.68	كبيرة
	الثالث	مجال المدربين	3.77	0.61	كبيرة
	الرابع	مجال تنفيذ التدريب	3.69	0.62	كبيرة
	المجالات مجتمعة		3.86	0.52	كبيرة

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن فاعلية البرامج التدريبية التي تُقدّم للمشرفين التربويين في تحقيق مجالاتها السبع جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.86)، وجاء المجال السادس؛ مجال المتدربين في المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.58)، تلاه المجال الخامس؛ مجال التسهيلات بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.71)، ثم المجال السابع؛ مجال تقويم التدريب بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.71)، ثم المجال الأول؛ مجال فلسفة التدريب وأغراضه بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (0.65)، وحل المجال الثاني؛ مجال المواد التدريبية خامسا بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.68)، وحل المجال الثالث؛ مجال المدربين سادسا بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.62)، وأخيرا حل المجال الرابع؛ مجال تنفيذ التدريب سابعا بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.62)، وهذا يعني درجة فعالية كبيرة وفقا لتقديرات المشرفين التربويين.

وتم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من الفقرات الواردة في الأداة، والتي تقيس فاعلية البرامج التدريبية التي تُقدّم للمشرفين التربويين في تحقيق أهدافها من وجهة نظر المشرفين التربويين والبالغ عددها (24) فقرة، وتم ترتيبها تنازليا كما في الجدول رقم (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للعبارة المتعلقة بفاعلية البرامج التدريبية التي تقدم للمشرفين التربويين في تحقيق أهدافها

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	23	6	يحضر المتدرب إلى مكان التدريب في الوقت المحدد له.	4.37	0.66
	13	3	يحترم المدربون آراء المتدربين ومشاعرهم.	4.17	0.69
	20	5	تعمل الإدارة على تحسين البيئة المادية للتدريب (التهوية، الإضاءة، النظافة، المقاعد، الطاولات).	4.13	0.77
	22	6	يشارك المتدرب بفاعلية في الأنشطة أثناء التدريب.	4.12	0.67
	14	4	يبين المدرب أهداف الحلقة التدريبية.	4.11	0.63
	1	1	يهدف التدريب إلى إكساب المتدربين أحدث المهارات والمعارف والاتجاهات الخاصة بعملية الإشراف التربوي.	4.04	0.74
	11	3	يشرك المدربون المتدربين في الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة.	4.03	0.72
	21	6	يطلع المتدرب على المادة التدريبية قبل الخضوع للتدريب.	3.99	0.86
	6	2	جاءت المواد التدريبية واضحة الطباعة والرسوم والجدول.	3.98	0.85
	4	2	ينتمي محتوى المواد التدريبية إلى طبيعة عمل المتدربين.	3.94	0.87

0.82	3.94	تعمل الإدارة على توفير الأجهزة والأدوات والمستلزمات الخاصة بالتدريب.	5	19	
0.73	3.93	يساهم تنوع طرائق تقويم المتدرب في تحسين نتائج التدريب.	7	25	
0.81	3.91	يشارك المتدرب في تقويم التدريب باهتمام.	7	24	
0.77	3.89	يركز التدريب على إكساب المهارات اللازمة للمتدربين.	4	15	
0.88	3.87	تحتوي المادة التدريبية معلومات حديثة ومتجددة.	2	3	
0.77	3.82	يملك المدربون القدرة على الحوار والمناقشة وإدارة الحلقات.	3	9	
0.87	3.76	يوظف المدربون الوسائل والتقنيات اللازمة للتدريس.	3	10	
0.81	3.64	يملك المدربون القدرة على توضيح المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات.	3	7	
0.88	3.63	تشتمل المواد التدريبية على أنشطة تطبيقية مناسبة.	2	5	
0.79	3.61	تتوافق طرائق التدريب المستخدمة مع طرائق التدريب الحديثة.	4	18	
0.83	3.50	ينوع المدربون في توظيف أساليب التدريب المناسبة للموقف التدريبي.	3	8	
1.02	3.45	الوقت متاح لتنفيذ البرنامج التدريبي كافٍ.	4	16	
1.07	3.44	يحرص المدربون على تقديم محتوى المادة التدريبية كاملاً.	3	12	
0.85	3.37	يتصف التدريب بالتشويق والتجديد.	4	17	

ويتضح من الجدول أعلاه عدم حصول أي عبارة على تقدير كبير جداً من حيث فاعلية البرامج التدريبية التي تم تقديمها من الفترة (2018 - 2022) في تحقيق أهدافها، كما يظهر الجدول أن هناك (21) فقرة حصلت على تقدير بدرجة كبيرة، حيث حصلت على متوسط حسابي بين (3.50 - 4.37)، وبنسبة مئوية تتراوح بين 87.4% و 67.4%، في حين دلت تقديرات المشرفين التربويين على عدم ورود أية فقرة ضمن فئة التقدير بدرجة قليلة أو قليلة جداً، من حيث فاعلية البرامج التدريبية المقدمة في تحقيق أهدافها.

نتائج السؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات المشرفين التربويين لدرجة فاعلية البرامج التدريبية التي تقدم في أثناء الخدمة في ضوء متغير الجنس.

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار ((t-test للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات القادة التربويين لدرجة فاعلية البرامج التدريبية في ضوء الجنس (ذكر، أنثى)، على كل مجال

من المجالات السبع وعلى المجالات مجتمعة (الأداة الكلية)، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (6):

جدول (6): نتائج اختبار (ت) للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدرجة فعالية البرامج التدريبية على كل مجال من مجالات الأداة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء متغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	فلسفة التدريب وأغراضه	ذكر	37	3.95	0.67	1.877	161	0.062
		أنثى	18	3.76	0.62			
	المواد التدريبية	ذكر	37	3.89	0.61	0.807	161	0.421
		أنثى	18	3.81	0.75			
	المدرّبون	ذكر	37	3.68	0.52	2.026	161	0.044
		أنثى	18	3.67	0.69			
	تنفيذ التدريب	ذكر	37	3.76	0.58	1.555	161	0.122
		أنثى	18	3.61	0.65			
	التسهيلات	ذكر	37	3.96	0.68	1.31	161	0.193
		أنثى	18	4.11	0.73			
	المتدربون	ذكر	37	4.16	0.57	0.11	161	0.915
		أنثى	18	4.17	0.60			
	تقويم التدريب	ذكر	37	3.94	0.71	0.34	161	0.734
		أنثى	18	3.90	0.71			
	المجالات مجتمعة، الأداة	ذكر	37	3.91	0.47	1.311	161	0.192
		أنثى	18	3.80	1.311			

يتضح من الجدول (6) أن هناك فروقا ظاهرة في المتوسطات الحسابية بين تقديرات الذكور والإناث لدرجة فاعلية البرامج التدريبية، ولصالح الذكور على المجال الأول والثاني والثالث والرابع والسابع وعلى المجالات

مجتمعة، في حين كانت تلك الفروق الظاهرية لصالح الإناث على المجالين الخامس والسادس، إلا أن نتائج اختبار (ت) أظهرت أن تلك الفروق بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث لم تكن ذات دلالة إحصائية باستثناء الفروق بين المتوسطات على المجال الثالث ولصالح الذكور؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.026)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ويعزو الباحث النتيجة إلى قلة ممارسة المشرفات التربويات لعملية التدريب في محافظات الجنوب، إضافة إلى قلة عدد المدربات المؤهلات للقيام بعملية التدريب في محافظات الجنوب، وقلة الاهتمام بتأهيلهن للقيام بالتدريب.

النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات المشرفين التربويين لدرجة فعالية البرامج التدريبية التي تقدم في أثناء الخدمة في ضوء متغير الخبرة.

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات القادة التربويين لدرجة فاعلية البرامج التدريبية في ضوء الخبرة من (1 - 3 سنوات) و(أكثر من 3 سنوات) على كل مجال من المجالات السبع وعلى المجالات مجتمعة (الأداة الكلية)، وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدرجة فاعلية البرامج التدريبية على كل مجال من مجالات الأداة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء متغير الخبرة

الرقم	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	فلسفة التدريب وأغراضه	من 1 - 3	15	3.86	0.78	0.068	161	0.946
		أكثر من 3	40	3.86	0.57			
	المواد التدريبية	من 1 - 3	15	3.77	0.76	1.09	161	0.277
		أكثر من 3	40	3.89	0.64			
	المدرّبون	من 1 - 3	15	3.78	0.61	0.246	161	0.806
		أكثر من 3	40	3.76	0.61			
	تنفيذ التدريب	من 1 - 3	15	3.68	0.66	0.056	161	0.956
		أكثر من 3	40	3.69	0.60			
	التسهيلات	من 1 - 3	15	3.98	0.74	0.675	161	0.501
		أكثر من 3	40	4.06	0.69			
	المتدربون	من 1 - 3	15	4.17	0.54	0.08	161	0.936
		أكثر من 3	40	4.16	0.61			
	تقويم التدريب	من 1 - 3	15	3.89	0.77	0.317	161	0.752

			0.67	3.93	40	أكثر من 3	
0.796	161	0.259	0.55	3.84	15	من 1 - 3	المجالات مجتمعة، الأداة
			0.50	3.86	40	أكثر من 3	

يبين الجدول رقم (7) أن هناك فروقا ظاهرية بسيطة في المتوسطات الحسابية بين تقديرات المشرفين التربويين لدرجة فعالية البرامج التدريبية وفقا لخبرتهم (من 1 - 3 سنوات) و(أكثر من 3 سنوات)، حيث تبين النتائج أن تلك الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تكن ذات دلالة إحصائية على كل مجال من المجالات السبعة منفردة وعلى المجالات مجتمعة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لكل مجال من المجالات، والمجالات مجتمعة، وعلى التوالي (0.68)، (1.09)، (0.246)، (0.056)، (0.675)، (0.08)، (0.317)، (0.259)، وهي قيم ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في تقديرات المشرفين التربويين لدرجة فعالية البرامج التدريبية على كل مجال من مجالات الأداة وعلى المجالات مجتمعة.

التوصيات

بناء على ما تقدم من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. استمرار العمل ببرامج التدريب الواردة لثبات فاعليتها الكبيرة في تحقيق الأهداف المنشودة.
2. أن تبدأ عملية التدريب لجميع الفئات ومن الجنسين فور تسلمهم مهامهم الوظيفية الجديدة.
3. تحسين طرق التدريب وتطويرها بما يجعل التدريب أكثر متعة وتشويقا للمتدرب، وهذا يتطلب رفع كفايات المدربين على أساليب التدريب الحديثة.
4. ربط الوقت المخصص للتدريب بطول المادة التدريبية ومدى احتياجها لهذا الوقت.
5. زيادة الأنشطة التدريبية في الحلقات والمواد، وبما يتناسب مع تخصصات المشرفين التربويين.

المراجع

- السخني، حسين عبد الرحمن؛ الزعبي، ميسون محمد؛ الخزاعلة، محمد سلمان، الإشراف التربوي. قراءة معاصرة ومستقبلية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2012.
- الطعاني، حسن أحمد، الإشراف التربوي. مفاهيمه أهدافه أسسه أساليبه، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2005.
- عابد، رسمي علي؛ سبيتان، فتحي ذياب، الإعداد والتدريب التربوي، دار الخليج، عمّان، ط1، 2009.
- العوران، إبراهيم، الإشراف التربوي ومشكلاته. دراسة ميدانية تقييمية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2010.
- الفرح، وجيه، أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمّان، 2007.
- مريزيق، هشام يعقوب، النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي. المدخل والنظرية ومصادر السلطة والأساليب، دار الراية للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2008.

وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم

الباحثة إسراء عاطف الصرايرة

ملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع الدراسة من كافة طلبة الدراسات العليا في كليات العلوم التربوية في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (43) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة كأداة للدراسة، تكونت من عدة (4) مجالات و(21) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقها على عينة الدراسة. أشارت النتائج أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم جاء بدرجة تقدير تراوحت ما بين الدرجتين (المتوسطة والمرتفعة)، وللمقياس ككل بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديرات لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، والتي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية. وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم الخروج بعدد من التوصيات من أهمها إضافة مادة في المناهج الدراسية لطلبة الدراسات العليا عن وسائل الإعلام ودورها في إعدادهم ثقافياً، وكيفية استخدامها.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، طلبة الدراسات العليا، كلية التربية.

Social media and its role in preparing graduate students in the College of Education at Mu'tah University from their point of view

Abstract

The study aimed to investigate social media and its role in preparing graduate students in the College of Education from their point of view, The study followed the descriptive survey method. The study population consisted of all postgraduate students in the colleges of educational sciences at Mu'tah University, who numbered (43) male and female students. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was built as a tool for the study. It consisted of several (4) areas and (21) items, Its validity and reliability were verified before it was applied to the study sample. The results indicated that the role of social media in preparing postgraduate students in the College of Education at Mu'tah University, from their point of view, came with a degree of appreciation that ranged between two degrees (medium and high), The scale as a whole has a high score, and the results indicated that there are no statistically significant differences in the level of estimates of the study sample members' estimates about the role of social media in preparing graduate students at the College of Education at Mu'tah University. Which is attributed to the variable academic degree. Based on the results of the study, a number of recommendations were made, the most important of which is adding a subject to the curricula for graduate students about the media, its role in preparing them culturally, and how to use it.

Keywords: social media, graduate students, College of Education.

المقدمة

تعد شبكات التواصل الاجتماعي من أهم وأضخم إنجازات في هذا العصر، حيث عملت هذه الشبكات على تناول التطورات والأحداث العالمية والمحلية بسرعة فائقة أكثر من وسائل إعلامية أخرى لنقل الحدث، سواء

كان هذا الحدث إخبارياً. أو سياسياً أو تعليمياً أو ترفيهياً، فقد أصبح باستطاعة أيّ في أي مجتمع، أن يرسل ويستقبل ويتفاعل ويعقب، ويستفسر بكل حرية وبسرعة فائقة، بالإضافة إلى إمكانية استخدام أشكال تعبيرية مختلفة.

إنّ وسائل التّواصل الاجتماعي عبر الإنترنت من أحدث منتجات تكنولوجيا الاتصالات وأكثرها استخداماً لدى جميع مستويات الطبقات الاجتماعية المختلفة. على الرغم من أن هذه الشبكات أنشئت في الأساس للتّواصل الاجتماعي بين الأفراد، إلا أن حدودها اتسعت للنشاط الثقافي والأكاديمي والرياضي والترفيهي والاقتصادي وغير ذلك من الأنشطة. (العوفي، 2021). حيث وجدت شبكات التّواصل الاجتماعي إقبالاً كبيراً من جميع فئات المجتمع، وخاصة الشباب، فهي تسمح من خلال خدماتها بتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، ومناقشة القضايا الاجتماعية والتعامل مع الآخرين، فهذه المزايا لا يمكن توفيرها من خلال وسائط الاتصال التقليدية، ولأن لهذه الشبكات شعبية كبيرة، وانتشار جماهيري عالمي بين المستخدمين، لم تستطع الوسائل الإعلامية الأخرى منافستها، حيث ارتفع بنسبة شكلت ما مقداره (40%) من سكان هذا العالم (زورق وقراندي، 2018).

أصبحت شبكات التّواصل الاجتماعي الإلكترونية تشكل حيزاً كبيراً ومهماً بحياة أفراد المجتمع، من حيث التسارع المعلوماتي، والسرعة في نقل الأحداث، ممّا جعل العالم قرية صغيرة، فأصبحت المسافة بين المعلومة والإنسان تقترب من المسافة التي تفصله عن جهاز الحاسوب، وزمن الوصول إليه لا يتعدى عدد الثواني، مما جعلها منهجاً ومصدراً لتلقي الأفكار الجديدة والغريبة بكل يسر وسهولة، دون الحاجة لوسيط. (سليم، 2005).

إنّ من الضروري للمؤسسات التعليمية التفاعل مع عالماً الذي نعيش فيه، والذي يتسم بتفاعلات اجتماعية متعددة، لذا لا بد من تشجيع الطلبة على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية. لكي تكون لديهم مهارة استعمال الشبكة العنكبوتية، فضلاً عن تغيير نظرة الطلبة للعملية التعليمية، ونظرتهم إلى أنفسهم وحياتهم الاجتماعية، فالدور الذي تلعبه هذه المواقع في تطوير العملية التعليمية يعمل على إضافة الجانب الاجتماعي له، والمشاركة لكل الأطراف في منظومة التعلّم، سواء كان من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وعدم الاقتصار على التركيز على تقديم المقرر للطلبة، فاستعمال المواقع الاجتماعية يزيد من إعداد الطلبة الجامعيين في جوانب عدة، ومنح فرص التّواصل والاتصال خارج نطاق المؤسسات التعليمية، ويكسر حاجز الوقت، ويقضي على كثير من الرسميات داخل هذه المؤسسات، ويمكن من التواصل الفردي والجماعي مع أعضاء الهيئة التدريسية، كما أن التواصل يكتسب الطالب مهارات أخرى، كالتواصل والاتصال والمناقشة وإبداء الرأي، وهي مساحة ضيقة جداً داخل أسوار المؤسسات التعليمية في ظل الأعداد المتزايدة للطلبة الجامعيين، وكثرة المواد ووجود أنظمة ومساحات ضيقة للمناقشات (جرار، 2012).

مشكلة الدراسة

أشارت عديد من الدراسات السابقة كدراسة عمرو (2019)، ودراسة حننوش (2017)، لأهمية وسائل الاتصال على اختلاف أنواعها في إعداد الطلبة على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية، ودورها تطبيقاتها في العملية الأكاديمية فهي تسهّل التواصل بين أساتذة الجامعة والطلبة، وإمكانية تسليم التكاليف الدراسية من خلالها، مازالت مواقع التواصل الاجتماعي لاسيما «الواتس اب» وسائل مفضلة لدى عدد من الأساتذة والطلبة، وقد تحولت إلى أداة تواصل رسمية بين العديد من منتسبي الجامعة.

وأعلنت كثير من الكليات الجامعية، مثل الكلية الحياتية تقديمها الخدمات والرد على استفسارات الطلبة عن طريق «الواتس اب»، كما فعلت خدمة الارشاد الأكاديمي وتسجيل الباي فورس، فيما تبنت عمادة كلية الشريعة رقم هاتفي لعمل مجموعات تضم طلبة الدراسات العليا من البرامج المختلفة لنشر الإعلانات، كما يعد كثير من الأساتذة أن التواصل على «الواتس اب» يتيح لهم سرعة الوصول إلى الطلبة، بعكس التطبيقات الأخرى، ويقوم بعض الأساتذة بإنشاء مجموعات للتواصل مع الطلبة عن الدروس ويجيبون عن أسئلتهم، كما يقوم آخرون بإرسال الدرجات وغيرها (الخشاب، 2019). كما أن بعض الطلبة في برنامج الدراسات العليا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى كوسيلة لإرسال الواجبات، إذ يطلب من الدارسين الاجابة عن الأسئلة التي يضعها الأستاذ في حساب المقرر، أو يطلب منهم عمل حملات على هذه المواقع أو نشر أحد الموضوعات التي تخص المقرر.

على الرغم من أن طلبة الدراسات العليا يستخدمون العديد من منصات وسائل التواصل الاجتماعي، إلا إنه لا يزال هناك الكثير منهم يجهل فوائد استخدامها للأغراض الأكاديمية والاجتماعية والتوظيف، ومشاركة الطلاب الآخرين، ودورها في إعدادهم اجتماعيا وأكاديميا، وثقافياً، وتعرف طرق الحوار وأساليبه مع الطلبة فيما بينهم، ومع المجتمعات المحيطة بهم، حيث أن وسائل التواصل الاجتماعي تحتوي على العديد من التقنيات والمنصات مع الاستخدامات المختلفة التي تضمن استخدام مختلف الشبكات، ومشاركات الفيديو، والمدونات التي تمكن من السلوكيات الاجتماعية، كما أن القليل منهم من يعرف دور وسائل التواصل الاجتماعي في اختبار أفكار الناس، والتماس الآراء، وجمع المعلومات حول احتياجات ورغبات الجماهير، وأهميتها في إنشاء المحتوى واستهلاكه. وبناءً على ما سبق ارتأت الباحثة التطرق لدور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا، لتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة

يمكن تحديد أسئلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي: -

- تعرف دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة.
- استقصاء أثر متغير (الدرجة العلمية) في دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة.

أهمية الدراسة

استمدت هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في خضم العملية التعليمية، باعتبارها واحدة من استراتيجيات التعلّم والتعليم، وكأداة للتواصل الأكاديمي بين أعضاء الهيئة التدريسية، وطلبة الدراسات العليا.
- لفت انتباه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة إلى تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي لطلبة الدراسات العليا بصورة أساسية كمواقع مساندة لإعداد طلبة وطالبات الدراسات العليا؛ لدورها في إعدادهم في مجالات عدّة.
- قد تمثل نتائج الدراسة الحالية خارطة طريق للباحثين والباحثات في المجال التربويّ لإجراء مزيد من البحوث التربويّة في هذا المجال.
- يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة أصحاب القرار في جامعة مؤتة، من خلال توجيه نظر القائمين في وزارة التعليم العالي بضرورة اعتماد وسائل التّواصل الاجتماعي بصورة رسمية في عمليّة التعليم العالي، ودعم سبل الاستفادة منها في الإطار الجامعيّ، وخدمة التّعليم.
- يُتوقّع أن يكون لهذه الدراسة دورٌ في لفت انتباه طلبة الدراسات العليا أنفسهم حول أهمية وسائل التّواصل الاجتماعي في إعدادهم، وتنمية الوعي لديهم للاستفادة منها إيجابياً.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية التالية: -

وسائل التّواصل الاجتماعي: مجموعة المواقع والتطبيقات الافتراضية على شبكة الإنترنت تضم مجموعة من طلبة الدراسات العليا وآخرون، يتحاورون من خلالها بصورة متزامنة أو غير متزامنة، لأغراض ثقافية، وتربويّة، وشخصيّة، واجتماعيّة، وتشمل الواتساب، اليوتيوب، الفيسبوك، في الدراسة الحالية.

طلبة الدراسات العليا: هم كافة الطلبة والطالبات الذين ما زالوا على مقاعد الدراسة في مرحلتي الماجستير، والدكتوراة في جامعة مؤتة.

إعداد طلبة الدراسات العليا: هي التقديرات التي يعبر عنها طلبة وطالبات الدراسات العليا في جامعة مؤتة على أداة الدراسة حول دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعدادهم من الجوانب التالية: الجانب الثقافيّ، الجانب التعليميّ، الجانب الشخصيّ، الجانب الاجتماعيّ.

حدود الدراسة

يُراعى عند تعميم النتائج المحددات التالية:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023-2024).
- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في كلية العلوم التربويّة في جامعة مؤتة.
- **الحدود البشريّة:** طبقت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا ممن مازالوا على مقاعد الدراسة (الماجستير، والدكتوراة).

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على تقديرات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة لدور وسائل التواصل الاجتماعي في إعدادهم.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي:

عرّفت شبكات التواصل الاجتماعي بأنها عملية تواصل مع الآخرين، سواء، سواء كانوا أقارباً أو أصدقاءً أو زملاءً عملٍ، أو غير ذلك، عن طريق مواقع خدمات إلكترونية يتم فيها تبادل المعلومات بشكل فوري وسريع عن طريق شبكة الإنترنت، وأصبحت هذه المواقع تمثل مجتمعات افتراضية، تمكن مستخدميها من مشاركة الأفكار والاهتمامات وتكوين الصداقات نظراً لما تمتلكه هذه الشبكات من إمكانات وخصائص أصبحت سريعة الانتشار في العالم وفي مختلف المجالات (المقدادي، 2013). فشبكات التواصل الاجتماعي هي عبارة عن صفحات على الإنترنت تعتمد على تقديم خدمات مختلفة تسمح للأفراد بتقديم لمحة عن أنفسهم، واختيار الأفراد المشاركين معهم (عامر، 2011).

كما تعرّف بأنها اشتراك مجموعة من الأشخاص في مجموعات مختلفة الحجم، رسمية أو غير رسمية، بهدف نقل الأفكار والمعلومات وتبادلها، وتقديم صور المساعدة المختلفة، عبر نماذج عديدة لكل منها ما يميزها عن الآخر، مثل: الفيسبوك، وتويتر، ولينكد إن، والمدونات، وجوجل بلس، واليوتيوب، والواتساب (ليندا، 2016).

أنواع شبكات التواصل الاجتماعي

تعددت وتنوعت شبكات التواصل الاجتماعي تبعاً لاختلاف مجالاتها، ومن أهم مجالات التواصل الاجتماعي:

- **الواتس آب:** يعدّ الواتس آب من التطبيقات التي انتشرت بشكل سريع وكبير بين أفراد المجتمع، وذلك للميزات العديدة التي يتسم بها، فهو مت التطبيقات السريعة التفاعل، والسهولة الاستخدام، ويمكن استخدامها في العملية التعليمية بطرق مختلفة، من خلال دمج المناهج الدراسية عبر مجموعات دراسية تفاعلية تحفز الطلاب على مراجعة الدروس، وطرح الأسئلة، ومراجعة المحتوى، كما يساعد على التعاون والعمل الجماعي، وتبادل الملفات والصور والرسائل، بالإضافة إلى إمكانية التعبير عن الرأي بطرق عدة، كما أن الواتساب يدعم المكالمات الصوتية والفيديو مجاناً وبجودة عالية، ويزيد الثقة، ويكسر الحواجز الزمانية والمكانية (العوفي، 2021).
- **اليوتيوب:** هو موقع إلكتروني تم تأسيسه عام 2005، يسمح بتحميل وتنزيل ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، ونشرها لتصبح متاحة للعالم، ويتميّز بتنوع محتواه بين مقاطع أفلام ومقاطع الموسيقى، ومقاطع فيديو منتجة من قبل الهواة تتضمن أشكالاً عدة كالترفيه والتعليم، ونشر التجارب الشخصية وغيرها، حيث شهد اليوتيوب نمواً سريعاً في فترة وجيزة، وهو الآن من أشهر المواقع الإلكترونية لنشر الفيديو في العالم، حيث يشمل أكثر من بليون مستخدم، ويحتوي على أعداد هائلة من مقاطع الفيديو التي يتم مشاهدتها في اليوم الواحد، وأصبح يحتل المركز الثالث في دخول مستخدمي الإنترنت إليه عالمياً، وفق إحصائيات موقع شركة معلومات الويب أليكسا (السويدي، 2014).

- **الفييس بوك:** يعد الفيسبوك أحد أهم المجتمعات الافتراضية التي نشأت على الانترنت، كما يعد موقع ويب للتواصل الاجتماعي يمكن الدخول إليه مجاناً وهو يجمع الملايين بين المشتركين من مختلف بلاد العالم، ويحتوي على دردشة عامة وخاصّة، إضافة إلى العديد من التطبيقات التي تتيح للفرد أن يعبر عن نفسه بشتى الطرق وأن يتعرف على حياة الآخرين والبيانات الشخصية المتعلقة بهم، كما يتيح الفيسبوك الفرصة للاشتراك في العديد من المجموعات والتي يجتمع أفرادها على فكرة ما أو هدف ما، وأصبح أيضاً في بعض الأحيان إدمان للكثيرين من رواده فأصبحوا يقضون معظم ساعات اليوم أمامه ولا يستطيعون الاستغناء عنه أبداً ولو ليوم واحد، وأحياناً يستغنون عن ساعات النوم الضرورية بسببه، كما أصبح الفيسبوك عالم كبير وجديد ومثير ومتغير ترى فيه الحقيقة والكذب ولكن هو عالم داخل موقع واحد تعرض أفكارك فيه عن أي شيء وفي أي وقت وبأي لغة التواصل بها (عامر ، 2011)

دور وسائل الاتصال في إعداد طلبة الدراسات العليا

إنّ التطور السريع في استخدام التكنولوجيا أدى إلى توظيفها في العملية التعليمية، حيث تمكن المتعلمون من الوصول إلى معلومات وخبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى، وباستخدام هذه التكنولوجيا تزداد فرص التعلم والتعليم وتمتد إلى أبعد نطاق، فبالتالي يمكن توظيف هذه التكنولوجيا عبر مواقع التواصل الاجتماعي التي تساهم في زيادة التواصل بين الأفراد، وتبادل المعلومات فيما بينهم، على اعتبار أنها أداة تعليمية فعالة، كما يمكن لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات استخدامهما في قاعات التدريس من أجل تحسين عملية التواصل، ودمج الطلبة في أنشطة حوارية فعالة تختلف عن الأساليب التقليدية في عملية التدريس، كما أن عملية نقل العلوم والتكنولوجيا من خلال تنظيمها وتحليلها وعرضها بطريقة منهجية، تهدف إلى خدمة الطلبة والباحثين على حد سواء، وتوفر الجهد والوقت أثناء بحثهم عن احتياجاتهم التعليمية، ومن هنا يتضح إن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم ينقلنا من التدريس بالطرق الاعتيادية التقليدية إلى طريقة التدريس في التعليم المتمازج (عامر ، 2011).

وظفت عديد من دول العالم شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وعدتها من أهم وسائل التعليم، حيث أثبتت التجربة الصينية من خلال كسرها روتين التدريس وإدخالها شبكات التواصل الاجتماعي لكثير من مدارسها، دور هذه الشبكات في توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم، وصار الطالب أكثر قدرة على الإبداع، وتوفير مبدأ التحفيز والترغيب، وضمان الوصول إلى أكبر قدر من الحماسة، خاصة فيما يتعلق الأمر بدروس قد يراها البعض معقدة مثل: تعلّم اللغات الأجنبية التي تعتمد على الانفتاح والحوار والانسجام داخل المحيط الدراسي، وقد أثبتت التجربة الأمريكية المطبقة حديثاً في كثير من المدارس والمعاهد الرسمية والخاصة بأنها تمارس على نطاق واسع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل المعلمين والطلبة، مما جعل المدارس أكثر أهمية وذات مغزى للطلاب، وصار المعلمون قادرين على زيادة انخراط الطلاب في التعليم، ورفع الكفاءة التكنولوجية لديهم، وتعزيز روح التعاون في الفصول الدراسية، وبناء مهارات حوار وتطوير التفكير الناقد، وحل المشكلات، والقدرة على المشاركة العالمية لديهم (القندلجي ، 2014).

ثانيًا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة (الصاعدي، 2023) الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد لوسائل التواصل الاجتماعي في البحث العلمي ولتحقيق هذه الأهداف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها على طلبة الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: يستخدم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد وسائل التواصل الاجتماعي في البحث العلمي بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس والدرجة العلمية وفي التخصص لمحور الواقع والمعوقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص لمحور المقترحات.

أجرى (الخرنج، والحربي، 2022) دراسة هدفت تقييم برنامج التواصل الاجتماعي "واتس آب" في دعم مادة قاعة البحث تدريب ميداني بقسم علوم المكتبات والمعلومات في كلية التربية الأساسية (دولة الكويت) ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية، تم استخدام المنهج المسحي الميداني، وصممت الاستبانة كأداة للدراسة على الطلاب الذين لديهم ممارسة استخدام برنامج واتس آب. أثبتت الدراسة من خلال النتائج أن هناك فوائد علمية مختلفة لبرامج التواصل الاجتماعي يمكن الأخذ بها، وتعود بشكل إيجابي على النظام التعليمي، كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تعددت أغراض استخدام الطلبة لبرنامج "واتس آب"، حيث جاء الغرض الاجتماعي في الترتيب الأول، ثم يليه الغرض الأكاديمي فالغرض الثقافي، وأن مستوى مهارات الطلبة في استخدام برنامج "واتس آب" مرتفع، بينما مستوى صعوبات استخدام الطلبة للبرنامج متوسط، وذلك بسبب سهولة استخدام البرنامج. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تفاعل طلبة المقرر عن طريق برنامج "واتس آب" في ضوء متغيري عدد المجموعات Groups التي يتم التواصل معها، والوقت الذي يقضيه في إرسال الرسائل واستقبالها يوميًا في جميع المجالات والدرجة الكلية.

هدف دراسة (علي، وآخرون، 2021) التعرف على تأثير بيئة شبكات التواصل الاجتماعي على علاقة الشباب ببعضهم البعض وبالأخرين. تكونت عينة الدراسة من (100) شاب وشابة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب المسح الاجتماعي، تمثلت أداة الدراسة باستمارة مقابلة لتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الشباب وعلاقتهم ببعضهم والأخرين. وقد خلصت نتائج الدراسة أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة والتي تمثل الشباب الجامعي لا يؤثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على علاقتهم بالأخرين وتقبلهم حيث أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة والتي تمثل الشباب الجامعي تؤثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي عليهم وتحدث تغير اجتماعي لهم إيجابيًا، حيث أنهم يتبادلون الخبرات مع بعضهم البعض ولا تؤثر هذه المواقع على شخصيتهم سلبًا وتؤثر على علاقتهم بالأخرين ولكنه تأثير إيجابي في تكوين علاقات صداقة وفي تقوية علاقتهم في العمل أو الدراسة أو الحياة مع الآخرين.

أجرت (التركي، 2021) دراسة بهدف التعرف على الدور الذي تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية لطلاب الجامعات المصرية، ورصد سبل التواصل بينهم وبين أساتذتهم عبر هذه المواقع، وأبعاد الاستفادة منها لديهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة، أشارت النتائج أن الموضوعات السياسية في مقدمة الموضوعات التي يفضل الشباب مناقشتها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية، تليها الموضوعات الإخبارية، ومن ثم الموضوعات الثقافية، وأخيرًا الموضوعات التعليمية، كما أشارت النتائج أن (المعرفة والتعلم) جاء في

مقدمة ترتيب أهم دوافع استخدام المبحوثين مواقع التواصل الاجتماعي، ثم (الاتصال والتفاعل الاجتماعي)، ثم (المشاركة في الأحداث العامة ومتابعتها)، وأخيراً (الاختيار والتكّم في الوسيلة).

هدفت دراسة (الجبر وآخرون، 2017) إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج ومنها، أن متوسط استخدام طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت لشبكات التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الأحداث الثقافية في المجتمع كان مرتفعاً إلى حد كبير.

هدفت دراسة (زوانه، 2015) تقصي درجة استخدام طلبة الجامعات الأردنية لشبكات التواصل الاجتماعي بصفتها أداة للتعليم والتعلم والإشباع المتحققة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة)، وقد تضمنت أداة البحث التي وزعت على عينة المجتمع حيث اختيرت الجامعة الأردنية بصفتها جامعة حكومية وجامعتي الشرق الأوسط والبترا بصفتها جامعتين خاصتين، وطُبقت الاستبانة على عينة بلغت مجموعها الإجمالي (400) طالب وطالبة، أشارت النتائج أن شبكة (اليوتيوب) احتلت المرتبة الأولى تلتها شبكة (الفيس بوك) ثم (التويتر) على التوالي، وجاءت معرفة أخبار الجامعة من خلال الموقع الإلكتروني بالمرتبة الأخيرة في أسباب الاستخدام.

أجرى (الطراونة والفنيخ، 2012) دراسة هدفت استقصاء استخدام الإنترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والاكتئاب، ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (595) طالباً وطالبة ممن يستخدمون الإنترنت في مختلف التخصصات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، فيما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة أعلى بقليل من الدرجة المتوسطة لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت لفترة زمنية متوسطة في كل من درجة التكيف الاجتماعي، ومهارات الاتصال في حين أن درجتي التكيف الاجتماعي ومهارات الاتصال منخفضة لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت لفترة زمنية متوسطة، وأشارت النتائج أن الاكتئاب مرتفع لدى الطلبة ذوي الاستخدام المرتفع للإنترنت.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع الدراسة نجد أنها توافقت جزئياً مع الدراسة الحالية من حيث هدفها المتمثل في التركيز على وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الجامعات بعامة وطلبة الدراسات العليا بخاصة، حيث ركزت دراسة الصاعدي (2023) على الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد لوسائل التواصل الاجتماعي في البحث العلمي، أما دراسة علي وآخرون (2021) فقد ركزت على التعرف على تأثير بيئة شبكات التواصل الاجتماعي على علاقة الشباب ببعضهم البعض وبالأخرين. فيما هدفت دراسة التركي (2021) التعرف على الدور الذي تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية لطلاب الجامعات المصرية، ورصد سبل التواصل بينهم وبين أساتذتهم عبر هذه المواقع، وأبعاد الإفادة منها لديهم، أما دراسة الجبر وآخرون (2017) فقد استقصت دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية، (زوانه، 2015) تقصي درجة استخدام طلبة الجامعات الأردنية لشبكات التواصل الاجتماعي بصفتها أداة للتعليم والإشباع المتحققة

وفي المجمل فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الأجنبية، وذلك في تحديد مشكلة الدراسة وأبعادها الرئيسية، وكذلك تحديد منهجية الدراسة والإجراءات والأدوات.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها ركزت بشكل رئيس على دور وسائل الاتصال الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، باختلاف متغيرات الدرجة العلمية. وتتميز أيضاً بأنها من الدراسات القليلة من نوعها على حد علم الباحثة التي بحثت في هذا الجانب على مستوى جامعة مؤتة في الأردن.

منهجية الدراسة (الطريقة والإجراءات)

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، والإجراءات المتبعة، حيث تضمن الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى عرض الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أغراضها.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لوصف مشكلة الدراسة، وقياس دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا ممن هم على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2023-2024)، وذلك بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (11) طالباً وطالبة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغير الديموغرافي (الدرجة العلمية)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	دكتورة	22	51.2%
	ماجستير	21	48.8%
	المجموع	43	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة؛ تمّ تطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، من خلال الاستعانة بالأدب النظري، والدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسيين موضحاً كالتالي:

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية: واشتمل هذا الجزء على: متغير الدرجة العلمية وله مستويان: (ماجستير، دكتورة).

القسم الثاني: (مقياس وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، حيث اعتمدت الباحثة مستويات مقياس ليكرت الخماسي التي تضمنت (درجة منخفضة جداً، درجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة مرتفعة، بدرجة مرتفعة جداً) تُترجم إلى درجاتٍ عددية (1-2-3-4-5) على الترتيب، للإجابة عن فقرات أداة الدراسة. تكونت أداة الدراسة من (21) فقرة فرعية تندرج تحت أربعة جوانب رئيسية

جاءت كالتالي: الجانب الثقافي، ويتضمن (4) فقرات، الجانب التعليمي، ويتضمن (4) فقرات، الجانب الشخصي، ويتضمن (6) فقرات، الجانب الاجتماعي، ويتضمن (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت الباحثة طريقتين: طريقة صدق المحتوى، وطريقة صدق الاتساق الداخلي موضحاً كالتالي:

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاستبانة على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس في كلية التربية في جامعة مؤتة، بالإضافة إلى عدد من طلبة الدراسات العليا الحاصلين على درجة الدكتوراة؛ وذلك لتحديد مدى انتماء كل فقرة من الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، وإضافة أي ملاحظات أخرى، وتم الأخذ بنسبة اتفاق بين المحكمين بلغت (85%)، والأخذ بأرائهم بإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الأداة، تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (11) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. الجدول (2) يوضح معاملات الارتباط التي تم حسابها.

الجدول (2) نتائج معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الجانب الأول: الجانب الثقافي		الجانب الثاني: الجانب التعليمي	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.74**	1	0.81**
2	0.81**	2	0.82**
3	0.65**	3	0.82**
4	0.52**	4	0.68**
الجانب الثالث: الجانب الشخصي		الجانب الرابع: الجانب الاجتماعي	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.74**	1	0.66**
2	0.91**	2	0.81**
3	0.90**	3	0.67**
5	0.80**	4	0.73**
6	0.58**	5	0.56**
		6	0.70**
		7	0.69**

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$).

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون للجانب الثقافي تراوحت بين (0.52-0.81)، وللجانب التعليمي بين (0.68-0.82)، وللجانب الشخصي بين (0.58-0.91)، الجانب الاجتماعي، فقد تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون لفقراتها بين (0.56-0.81)، وهذا مؤشر على صدق الاتساق الداخلي، نظرًا لطبيعة العلاقة بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه التي كانت إيجابية ودالة احصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$).

ثبات أداة الدراسة

تمَّ استخراج معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة والجدول (3) يُوضح نتائج ذلك.

الجدول (3) قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا

جوانب أداة الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا
الجانب الثقافي	4	0.81
الجانب التعليمي	4	0.81
الجانب الشخصي	6	0.77
الجانب الاجتماعي	7	0.83
المقياس ككل	21	0.91

يُلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة اتراوحت بين (0.77-0.83)، حيث كانت قيمة الثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.91)، وللجانب الشخصي (0.77)، وللجانب التعليمي (0.81)، وللجانب الاجتماعي (0.83)، وللجانب الاجتماعي (0.81)، وهذا مؤشر على أنَّ أداة الدراسة تتسم بدرجة ثبات عالية جدًا، مما يعني ملاءمتها لتحقيق أغراض الدراسة.

تصحيح الأداة

في ضوء مقياس ليكرت الخماسي المُستخدم للإجابة على فقرات الاستبانة، تمَّ استخدام المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد البدائل، وعليه يُصبح طول الفئة = $(5-1) / 3 = 1.33$ ، وإضافة (1.33) إلى نهاية كل فئة التي مثلت (نقطة القطع)، لنحصل على ثلاثة مستويات (بدرجة مُرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة مُنخفضة)؛ للحُكم على استجابات أفراد عينة الدراسة بعد استخراج المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول (4).

الجدول (4)

الحُكم على درجة إجابات المُستجيبين من خلال قيمة المتوسط الحسابي

الدرجة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
مدى المتوسط الحسابي	أكبر أو يساوي 3.67	2.33-أقل من 3.67	1-أقل من 2.33

الإجراءات الإحصائية:

إجراءات المعالجة الإحصائية باستخدام برمجية وحدة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية موضحة كالتالي:

1. حساب معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
2. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم
3. تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة.
4. تطبيق تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، والتي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.

عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يعرض هذا الجزء نتائج أسئلة الدراسة التي تمّ التوصل إليها بعد معالجة البيانات، ومناقشتها ومن ثم التوصيات.

السؤال الأول: ما دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟ للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الأداة على حدة، ولجوانب الأداة مجتمعة، والجدول رقم (5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ما دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة

جوانب المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
الجانب الشخصي	3.86	0.40	70%	مرتفعة	2
الجانب الاجتماعي	3.93	0.52	83%	مرتفعة	1
الجانب الثقافي	3.55	0.46	72%	متوسطة	4
الجانب التعليمي	3.79	0.50	74%	مرتفعة	3
المقياس ككل	3.71	0.30	74%	مرتفع	

يتضح من الجدول (5)، أنّ دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم جاء بدرجة تقدير تراوحت ما بين الدرجتين (المتوسطة والمرتفعة)، وللمقياس ككل بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.71)، حيث جاء في المرتبة الأولى " الجانب الاجتماعي " بمتوسط حسابي (3.93)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية "الجانب الشخصي" بمتوسط حسابي (3.86) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء "الجانب التعليمي" بمتوسط حسابي ((3.79 وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاء "الجانب الثقافي" بمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة تقدير متوسطة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا على درجة من المعرفة والثقافة تمكنهم من استغلال وسائل التواصل الاجتماعي إيجابياً، واستغلال هذه الوسائل في تطوير كفاياتهم من كافة الجوانب المعرفية والثقافية والشخصية والتعليمية وغيرها، كما أنهم على

قدر كافي من المعرفة والاطلاع من الناحية التكنولوجية بحكم درجتهم العلمية التي ساعدتهم على التعامل مع التطورات التكنولوجية ودخول تطبيقات عدة على أجهزة الهاتف، كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي المتمثلة بالواتس آب والفيسبوك واليوتيوب أصبحت منصات موثوقة على قدر من الخصوصية وعلى درجة عالية من الأمان تتيح لطلبة الدراسات العليا لتفاعل مع المؤسسات التعليمية ومع الجمهور سواء من الطلبة أو أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم، كما تتيح استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم للطلاب القدرة على الحصول على مزيد من المعلومات المفيدة، للتواصل مع مجموعات التعلم والأنظمة التعليمية الأخرى التي تجعل التعليم مناسباً، هذا بالإضافة إلى توفر أدوات الشبكات الاجتماعية للطلاب والمؤسسات فرصاً متعددة لتحسين أساليب التعلم. فمن خلال هذه الشبكات، يمكنك دمج مكونات الشبكات الاجتماعية التي تمكّن المشاركة والتفاعل. ويمكن للطلاب الاستفادة من البرامج التعليمية عبر الإنترنت والموارد التي تتم مشاركتها من خلال الشبكات الاجتماعية ونظام إدارة التعلم. كما يمكن لطلبة الدراسات العليا من خلال وسائل التواصل الاجتماعية الحصول على معرفة قيمة مثل التحليلات والأفكار حول مواضيع أو قضايا مختلفة لأغراض الدراسة، وتمكين للطلاب من خلالها إنشاء روابط مفيدة لمهنتهم التي يعملون فيها، وهذا يساعد على خلق إستراتيجيات تدريب للطلاب بشكل أفضل وتعدد أشكال ثقافة الطالب.

كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي تقدّم لطلبة الدراسات العليا أدوات مراقبة للموضوعات المفيدة وهي واحدة من أفضل المنصات لاستخراج البيانات. ويمكنك معرفة كيف يشعر غالبية الناس حول موضوع معين، وتقديم المشورة بشأن قضايا محددة. ويمكن أن تساعد طلبة الدراسات العليا على تجميع وإنتاج محتوى مفيد للبحث العلمي. سواءً كان الطلاب يعملون في مهمة أو يعملون في مشروع أو يحاولون اكتساب المزيد من المعرفة حول موضوع ما مما يمكنهم استخلاص بعض أفضل المعلومات والنتائج من وسائل التواصل الاجتماعي.

تعزو الباحثة حصول الجانب الاجتماعي على الرتبة الأولى إلى أنّ وسائل التواصل الاجتماعي تعزز الإنتاجية الاجتماعية للمجتمعات، حيث تسمح لطلبة الدراسات العليا من المُستخدمين لها، والذين يشتركون في نفس الاهتمامات العلمية في مجالات عدّة؛ كالصحة، والسياسة، والاقتصاد، وغيرها، من التواصل معاً لتبادل معارفهم وخبراتهم، كما تساهم هذه الوسائل في بناء جانب من شخصية طلبة الدراسات العليا من خلال اكتساب علاقات اجتماعية جديدة بالإضافة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي هي منصات إعلامية حرة تُمكن لطلبة الدراسات العليا من التعبير عن آرائهم عبرها بحرية دون التقيد بأيّ قوانين قمعية تمنع حرية التعبير، وتسهّل تواصلهم مع بعضهم البعض، إذ تُعتبر وسائل التواصل الاجتماعي طريقة سهلة للتواصل مع المُستخدمين الآخرين، أو التعرف عليهم أينما كانوا دون التقيد بالحدود الجغرافية، الأمر الذي من شأنه كسر الحواجز الثقافية والاجتماعية بين المجتمعات المختلفة، وزيادة الوعي بالقضايا المُجتمعية، كما تسمح وسائل التواصل الاجتماعي لطلبة الدراسات العليا بمناقشة قضايا مهمة بالنسبة لهم تمس مجتمعاتهم سواء كانت قضايا بيئية، أو أخلاقية، أو غيرها، مما يزيد من وعيهم بتلك القضايا، كما تسمح لهم بنشر المعلومات، ومشاركة المحتويات، وتعزيز الإنتاج، والمساهمة في التواصل مع الآخرين، والعمل على زيادة الوعي في العديد من القضايا الإنسانية، والاقتصادية.

انفتحت هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (2023)، ودراسة الجبر وآخرون (2017)، ودراسة زوانة (2015)، هذا وقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، النتائج مُوضحة بالتفصيل، والجدول (6) - (9) توضح ذلك.

1. الجانب الشخصي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب الشخصي، والجدول (6) يوضح النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات " الجانب الشخصي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الترتبة
1	التمكّن من تطوير مهارات الاتصال والتواصل من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.96	0.	74%	مرتفعة	3
2	رفع مستوى الوعي لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الاطلاع على ما يتم نشره عبر مواقع التواصل الاجتماعي في مختلف القضايا والمشكلات المطروحة على الساحتين العربية، والعالمية.	4.37	0.89	74%	مرتفعة	2
3	تنمية مهارة الحوار والمناقشة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي الواتساب والفيسبوك.	3.96	0.81	64%	مرتفعة	5
4	تساهم وسائل التواصل الاجتماعي في كسر حاجز الخجل وبخاصة للنساء من خلال التعبير كتابيًا.	4.05	0.69	77%	مرتفعة	1
5	إبراز الإبداع الفردي من خلال التعبير والنشر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.87	0.79	73%	مرتفعة	4
6	الترفيه والتسلية من خلال الاطلاع على ما يتم تثبيته في مواقع التواصل الاجتماعي.	2.95	0.84	59%	متوسطة	6

يُلاحظ من الجدول (6)، أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي الجانب الشخصي تراوحت ما بين الدرجتين: المتوسطة والمُرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) ونصّها " رفع مستوى الوعي لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الاطلاع على ما يتم نشره عبر مواقع التواصل الاجتماعي في مختلف القضايا والمشكلات المطروحة على الساحتين العربية، والعالمية." بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) ونصّها " الترفيه والتسلية من خلال الاطلاع على ما يتم تثبيته في مواقع التواصل الاجتماعي." بمتوسط حسابي (2.95) ودرجة تقدير متوسطة.

2- الجانب التعليمي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة التخطيط، وترتيبها تنازليًا حسب قيمة المتوسط الحسابي، الجدول (7) يوضح النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب التعليمي"، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرتبة
1	مشاركة الروابط الخاصة بالمواقع التعليمية الخاصة بنشر الأبحاث العلمية.	3.73	0.72	74%	مرتفعة	3
2	إتاحة الفرصة من خلال المجموعات الطلابية المنشأة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية عبر الواتساب للتواصل معهم لأسباب تعليمية متعلقة بالمساق.	3.98	0.89	77%	مرتفعة	1
3	الاستفادة من موقع اليوتيوب في حضور مقاطع شارحة للمواد التعليمية.	4.09	0.63	64%	مرتفعة	5
4	إرسال الواجبات واستقبالها على اختلاف أنواعها بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية بشكل أسهل.	3.94	0.77	77%	مرتفعة	1

يُلاحظ من الجدول (7)، أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست الجانب التعليمي جاءت مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصّها " الاستفادة من موقع اليوتيوب في حضور مقاطع شارحة للمواد التعليمية بالمرتبة الأولى " بمتوسط حسابي ((3.98 وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) ونصّها " مشاركة الروابط الخاصة بالمواقع التعليمية الخاصة بنشر الأبحاث العلمية، " بمتوسط حسابي (3.73) ودرجة تقدير مرتفعة.

3- الجانب الاجتماعي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات للجانب الاجتماعي، وترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، الجدول (8) يوضح النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات " الجانب الاجتماعي"، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرتبة
1	سهولة التواصل بين طلبة الدراسات العليا وأسرهم البعيدين بسهولة ويسر بأقل تكلفة مالية	3.02	0.72	74%	منخفضة	6
2	توسيع دائرة أصدقاء ومعارف طلبة الدراسات العليا من خلال وسائل التواصل الاجتماعي فيسبوك، والواتساب.	3.98	0.89	77%	مرتفعة	2

3	إتاحة المجال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التعبير بطرق مختلفة تتناسب مع احتياجاتهم لما تتيحه وسائل التواصل الاجتماعي من إمكانيات صوتية ومرئية وكتابية.	4.09	0.63	%64	مرتفعة	1
4	تعرف عادات وتقاليد جديدة تُضاف إلى معارف طلبة الدراسات العليا.	3.94	0.77	%77	مرتفعة	3
5	تقوية العلاقات والأواصر بين الطلبة وتقوية الصلة الاجتماعية.	3.26	0.79	%73	منخفضة	5
6	إتاحة الفرصة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك، والواتساب التعرف على الطلبة الملتحقين في برنامج الدراسات العليا من جنسيات وثقافات مختلفة.	2.80	0.90	%59	منخفضة	7
0.76						
7	اكتساب معارف ومهارات واتجاهات جديدة	3.80		%77	مرتفعة	4

يُلاحظ من الجدول (8)، أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست مهارة التقويم تراوحت ما بين الدرجتين: المرتفعة والمنخفضة، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصّها " إتاحة المجال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التعبير بطرق مختلفة تتناسب مع احتياجاتهم لما تتيحه وسائل التواصل الاجتماعي من إمكانيات صوتية ومرئية وكتابية." بمتوسط حسابي ((4.09 ودرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) ونصّها " إتاحة الفرصة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك، والواتساب التعرف على الطلبة الملتحقين في برنامج الدراسات العليا من جنسيات وثقافات مختلفة." بمتوسط حسابي (2.80) ودرجة تقدير منخفضة. وتعزو الباحثة حصول هذه الفقرة على الدرجة الأولى أن هناك نسبة من طلبة الدراسات العليا لديهم صعوبات تعلم، حيث أن الوسائط التي وفرتها تطبيقات الواتس آب والفيس بوك مثل الصوت والفيديو والتسجيل الصوتي والمرئي، وإمكانية إرسال الموقع سهلت على أصحاب هذه الصعوبات عملية تلقي المعرفة، وتحسين التعامل مع الآخرين كل حسب مستوى الصعوبة التي يعاني منها، الامر الذي ساعدهم على اختيار التطبيق الذي يتناسب وفق احتياجاتهم.

4- الجانب الثقافي

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب الثقافي، الجدول (9) يوضح النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات " الجانب الثقافي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرتبة
1	إثراء الثقافة من خلال التعرف على ثقافات وجنسيات طلبة الدراسات العليا المختلفة.	4.11	0.72	74%	مرتفعة	1
2	ترويج طلبة الدراسات العليا في الأردن لثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.62	0.89	77%	متوسطة	3
3	نشر الوعي الثقافي في مختلف الجوانب من خلال ما تنتجه وسائط وسائل التواصل الاجتماعي (الفيديو، الصور).	3.52	0.63	64%	متوسطة	4
4	تحميل دروس شارحة عبر تطبيق اليوتيوب تثري الثقافة المعرفية لطلبة الدراسات العليا في مساقاتهم التي يدرسونها.	3.94	0.77	77%	مرتفعة	2

يُلاحظ من الجدول (9)، أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست الجانب الثقافي، والتي تراوحت ما بين الدرجتين: المرتفعة والمتوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها " إثراء الثقافة من خلال التعرف على ثقافات وجنسيات طلبة الدراسات العليا المختلفة" بالمرتبة الأولى " بمتوسط حسابي ((4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) ونصّها " نشر الوعي الثقافي في مختلف الجوانب من خلال ما تنتجه وسائط وسائل التواصل الاجتماعي (الفيديو، الصور)." بمتوسط حسابي (3.52) ودرجة تقدير متوسطة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، الجدول (10) يوضح نتائج ذلك:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجوانب	المستويات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدالة
الجانب الأول	دكتوراة	22	4.3	1.4	غير دالة
	ماجستير	21	4		
الجانب الثاني	دكتوراة	22	4.2	1.7	غير دالة
	ماجستير	21	3.9		
الجانب الثالث	دكتوراة	22	4.4	0.19	غير دالة
	ماجستير	21	4.2		
الجانب الرابع	دكتوراة	22	4.2	1.7	غير دالة
	ماجستير	21	3.9		

تشير نتائج الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديرات لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، والتي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا على درجة عالية من الوعي والثقافة التي تمكنهم من استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي بصورة تساعدهم على إعدادهم ورفع مستوياتهم بصورة إيجابية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (2023).

التوصيات

- وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، قدمت الباحثة عدة توصيات، أهمها: -
- عمل دليل لمواقع التواصل الاجتماعي التي تفيد طلبة الدراسات العليا في إعدادهم في كافة الجوانب.
- إضافة مادة في المناهج الدراسية لطلبة الدراسات العليا عن وسائل الاعلام ودورها في إعدادهم ثقافياً، وكيفية استخدامها.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول وسائل اتصال اجتماعي أخرى.

المراجع

- التركي، وفاء. (2021). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية لطلاب الجامعات المصرية. *مجلة الدراسات الإنسانية*، 53 (2)، 1099-1132.
- الجبر، حامد؛ عقيل، ابتسام؛ حسن، منى. (2017). واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، 2 (176)، 75 - 114.
- جرار، ليلي. (2012). *الفيس بوك والشباب العربي*، عمان: مكتبة الفلاح.
- حنوش، أحمد. (2017). مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في قطاع التعليم الجامعي كلية الطب البيطري: جامعة القاسم الخضراء أنموذجاً، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 7 (4).
- الخشاب، يسرا. (2019). *كليات فعلت «الواتس أب» للإرشاد الأكاديمي*. كليات فعلت «الواتس أب» للإرشاد الأكاديمي (alqabas.com)
- الخرنج، ناصر؛ الحربي، عوض. (2022). مدى تفاعل الطلبة الجامعيين في دعم المقررات الدراسية عن طريق برنامج "الواتس أب": دراسة حالة على مقرر قاعة البحث تدريب ميداني. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق*، 4 (12)، 43-70.
- زوانه، أماني إبراهيم، (2015). درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بصفقتها أداة للتعليم والتعلم لدى طلبة الجامعات الأردنية والإشباع المتحققة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- زورق، جمال؛ قراندي، سعاد. (2018). دور الفيسبوك في دعم التربية الإعلامية عبر الصفحات الدينية، *المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي*، 1 (2)،
- سليم، خالد. (2005). *ثقافة مواقع التواصل الاجتماعي والمجتمعات المحلية*، قطر: دار المتنبى للنشر والتوزيع.
- السويدي، جمال. (2014). وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التحولات المستقبلية من القبيلة إلى الفيسبوك، استرجع بتاريخ 22-نيسان، وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التحولات المستقبلية: من القبيلة إلى فيسبوك | الميادين (almayadeen.net)
- الصاعدي، عهود بنت سعود سعيد (2023). واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد، *مجلة القراءة والمعرفة*، 23 (259)، 73-113.
- الطراونة نايف؛ الفنيخ، لمياء. (2012). استخدام الإنترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والاكتماب، ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20 (1)، 283-331.
- علي، جيهان عبد الحميد؛ عوض، مصطفى إبراهيم؛ عبد الحميد، سهام علي (2021). استخدام الشباب لوسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بصورة الآخر وتقبلهم دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة أسيوط، *مجلة العلوم البيئية*، 50 (4)، 99-130.
- عامر، فتحي. (2011). *وسائل الاتصال الحديثة من الجريدة إلى الفيس بوك*. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

- العوفي، ناصر. (2021). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة والانتماء لدى الشباب العماني. مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، 56 (4)، 75-124.
- عسيري، مها علي إبراهيم، (2023). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جازان.
- عمرو، بشار. (2019). استخدامات الشباب الجامعي تطبيق الواتس آب في الحصول على الاخبار المحلية والمعلومات والإشباع المتحققة، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة الشرق الأوسط.
- القندلجي، عامر. (2014). الإعلام والمعلومات والإنترنت، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- ليندا، كولز. (2016). التسويق عبر وسائل التواصل الاجتماعي، ترجمة أحمد المغربي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- مراد، عودة سليمان؛ محاسنة، عمر موسى خليف (2016)، درجة استخدام الطلبة الجامعيين لشبكات التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية وصعوبات استخدامها، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43 (4)، 1693-1709.
- المقدادي، خالد. (2013). الشبكات الاجتماعية ماهية شبكات التواصل الاجتماعي وأبعادها التقنية الاجتماعية الاقتصادية الدينية والسياسية على الوطن العربي والعالم. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

آليات العلاج النفسي المستخدمة في علاج الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة
مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية أنموذجاً

أ.د. فريدة بولسنان

د. مروان سلامة

د. هبه فتحي سليم

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة آليات العلاج النفسي المستخدمة في علاج الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة - مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية في جامعة عمان الأهلية. تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمراجعة وتحليل بيانات المركز للسنة الجامعية 2023_2024. أظهرت النتائج بأن القلق أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً حيث تم تشخيص (41) حالة، وفي المرتبة الثانية جاء الاكتئاب حيث تم تشخيص (19) حالة. ثم الاضطرابات السلوكية في المرتبة الثالثة وكان عدد الطلبة الذين تم تشخيصهم بهذا الاضطراب (17) حالة، وفي المرتبة الرابعة الاضطرابات الشخصية (الحدية، التجنبية، الاعتمادية) بعدد (12) حالة. وفي المرتبة الخامسة جاء إدمان الكحول بعدد (7) حالة. وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت الاضطرابات الذهانية بحالتي فصام وحالتين مشخصتين باضطراب ثنائي القطب. كما أظهرت النتائج أن الأدوات النفسية التشخيصية المعتمدة في مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية هي نموذج دراسة، اختبارات القدرات العقلية المتمثلة في فحص الحالة العقلية، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء - النسخة الخامسة، ومقياس وكسلر للراشدين النسخة الرابعة، واختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية، والاختبارات الإسقاطية: اختبار الرورشاخ، اختبار تفهم الموضوع، اختبار تكلمة الجمل. والاختبارات الموضوعية: مقياس بيك للاكتئاب، مقياس هاملتون للقلق، مقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج أن آليات العلاج النفسي المستخدمة في المركز تمثلت في العلاج المعرفي السلوكي بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء العلاج الوجودي بعدها العلاج الدينامي في المرتبة الثالثة. بعض من هذه العلاجات كان مقروناً بالعلاج الدوائي حسب التشخيص الطبي.

الكلمات المفتاحية: العلاج النفسي، الاضطرابات النفسية، طلبة الجامعة

Abstract

This study aimed to determine the psychotherapeutic mechanisms used in treating psychological disorders among university students at the Amman Al-Ahliyya Center for Psychological Counseling and Psychological Care at Al-Ahliyya Amman University. The descriptive analytical approach was relied upon by reviewing and analyzing the center's data for the academic year 2023-2024. The results showed that anxiety was the most common psychological disorder, with 41 cases diagnosed, followed by depression with 19 cases diagnosed. Behavioral disorders ranked third, and the number of students diagnosed with this disorder was (17) cases, and personal disorders (borderline, avoidant, dependent) ranked fourth, numbering (12) cases. Alcoholism was the fifth most common condition, with (seven) cases. The sixth and last most common were psychotic disorders, with two cases of schizophrenia and two cases of bipolar disorder. The results also showed that the diagnostic psychological tools adopted at the Amman Al-Ahliyya Center for Psychological Counseling and Psychological Care are a study model, mental abilities tests represented by the Mental State Examination, the Stanford-Binet Intelligence Scale (fifth edition), the Wechsler Adult Scale (fourth edition), the Minnesota Multifaceted Personality Test, and tests Projective: Rorschach test, topic understanding test, and sentence completion test. Objective tests included the Beck Depression Scale, Hamilton Anxiety Scale, and Self-Esteem Scale. The results showed that the psychological treatment mechanisms used at the center were cognitive behavioral therapy in first place, existential therapy in second place, and dynamic therapy in third place. Medical diagnosis combines some of these treatments with drug therapy.

Keywords: psychotherapy, psychological disorders, university students

المقدمة:

تعد سنوات الجامعة من المراحل المهمة في حياة الفرد، حيث أطلق عليها العالم أرنت (Arnett) بزوغ الرشد ((Emerging Adulthood وغالباً ما تمتد من عمر (18) عاماً إلى (25) عاماً، وتتصف هذه المرحلة العمرية بالعديد من الخصائص لعل أهمها عدم الثبات والاستقرار، واكتشاف الفرد لهويته. (Lipson, et al., 2022)

في هذه المرحلة الحياتية يواجه طلاب الجامعة تحديات كثيرة وهذا سعيًا لتحقيق النمو الأكاديمي، النفسي، الاجتماعي... هذه التحديات يمكن أن تتزايد بسبب ضغوط الحياة التي نجد منها البعد المكاني عن الأسرة، محاولة الانسجام في البيئة الجديدة، تكوين العلاقات الاجتماعية المناسبة، العبء الدراسي، العبء المالي. وهذا قد يساهم في ظهور بعض المشكلات النفسية التي تعرقل النمو النفسي السوي. (Shin, et al., 2016)

تعرف الصحة النفسية على أنها حالة كاملة من الصحة البدنية والعقلية والاجتماعية وليس مجرد غياب المرض العقلي. كما يتم تعريفها على أنها حالة من الرفاهية والقدرة على التأقلم مع ضغوط الحياة العادية، والعمل بشكل منتج ومثمر، والمساهمة بشكل فاعل في المجتمع. (World Health Organization, 2003) فالاضطرابات النفسية عند الطالب الجامعي يمكن أن تؤدي إلى انخفاض أو إعاقة في الأداء الوظيفي خاصة في سياق الضغوط الشخصية والأكاديمية. (Porcelli, et al., 2019)

تشير الدراسات المسحية التي أجرتها منظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO إلى أن انتشار الاضطرابات النفسية مرتفع بشكل كبير بين طلاب الجامعات، حيث تقدر معدلات انتشارها بين (20.3% إلى 45%). (Alonso, et al., 2019)

ومن الأسباب المساهمة في زيادة انتشار الاضطرابات النفسية بين الطلبة جائحة كوفيد (19) حيث أشارت الدراسات التي أجريت على الطلبة في الجامعات الصينية إلى أن معدل انتشار الأرق يقدر (37.8%) والاكنتاب (48.2%) أما أعراض القلق فكانت (36.70%) على التوالي. (Lee, et al., 2021)

وأشارت دراسة أمنة خصاونة (2023) للأثر السلبي للجائحة على الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات في الأردن. كما أظهرت دراسة أجرتها منظمة الصحة العالمية على (11169) طالباً جامعياً، أن لدى الطلبة توجهها متزايداً نحو الاستفادة من خدمات الرعاية النفسية التي تقدمها الجامعات. كما أشارت النتائج الخاصة بالدراسة إلى أن معدلات استخدام العلاج النفسي بين الطلبة يقدر (12.6%) و(7.3%) مع استخدام الأدوية النفسية خلال حياتهم.

كما بينت الدراسة أن المشاكل العاطفية، الأفكار الانتحارية وسلوك إيذاء الذات غير الانتحاري من أكثر الأعراض النفسية شيوعاً، حيث أبلغ (21.1%) من عينة الطلبة عن أفكار انتحارية، كما أبلغ (10.6%) عن خطط انتحارية، وأبلغ (0.4%) عن محاولات انتحار، و6.8% أخيراً أبلغ (6.55%) عن إيذاء الذات الغير الانتحاري.

تعد جامعة عمان الأهلية من الجامعات الرائدة في الخدمات النفسية المقدمة للطلبة من خلال مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية الذي تأسس في بداية 2022، الذي يقوم على فلسفة خدماتية غير ربحية، ويأتي تأسيس هذا المركز كمبادرة ريادية بالتعاون مع باقي المراكز العاملة في الجامعة (مركز الإرشاد والتربية الخاصة، مركز صحة المرأة، مركز السمع والنطق) لمساعدة طلبة الجامعة في تجاوز المشكلات النفسية والأكاديمية.

(<https://www.ammanu.edu.jo/ar/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%AD%D8%AF%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%A6%D8%B1/>)

ويسعى المركز للتميز في مجال العمل السيكولوجي، من خلال التقييم والتشخيص النفسي السليم والعلاج النفسي وفق مجموعة من المقاربات النفسية باعتماد السرية التامة والاستجابة السريعة في تقديم الخدمات النفسية، والتعاون مع المؤسسات التي تقدم الخدمات النفسية في الأردن.

حيث تم تصميم المركز وفق هيكلة عمرانية مميزة، حيث يشمل على ما يلي:

- غرفة التقييم والتشخيص النفسي.
- غرفة تدريب الاسترخاء.
- غرفة التحكم.
- غرفة أدوات التقييم والتشخيص النفسي.
- غرفة الإرشاد والعلاج النفسي الفردي والجمعي.

ويقدم مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية خدمات سيكولوجية عدة منها ما يلي :

1. تقديم الاستشارات النفسية لطلبة الجامعة للمساهمة في حل المشكلات الأكاديمية لديهم والناجمة عن الضغوط النفسية وغيرها من الأسباب.
2. تقديم الاستشارات النفسية للمجتمع المحلي.
3. التشخيص النفسي للحالات الطلبة طالبي المساعدة النفسية.
4. تقديم الدعم النفسي للطلبة والعاملين في الجامعة.
5. التدريب العملي لطلبة علم النفس السريري.
6. تقديم المحاضرات والورشات العلمية فيما يخص العلاج النفسي وأخلاقيات المعالج النفسي.
7. بناء وتطوير استراتيجيات حل المشكلات لدى الطلبة.
8. التكيف النفسي مع بيئة الجامعة.

(<https://www.ammanu.edu.jo/ar/ccps/>)

مشكلة الدراسة:

تتعلق مشكلة الدراسة الحالية مما يشير إليه الأدب النفسي من أن الدخول والانخراط في الحياة الجامعية قد تكون فترة مليئة بالتعب والإرهاق.

وعلى الرغم من التكيف مع الضغط الأكاديمي والدراسي لسنوات متتالية للطلبة الجامعة، إلا أن الشعور بالقلق نتيجة الابتعاد عن العائلة، والانفصال عن البيئة الاجتماعية، والبدء بمسيرة حياة مستقلة... قد يساهم في ظهور العديد من المشكلات النفسية التي تتطور لاحقاً إلى اضطرابات تستلزم التدخل العلاجي.

يؤثر الضغط الدراسي الشديد، والإرهاق الناتج عن تعدد المسؤوليات، وقلق التأقلم مع البيئة الجديدة، والتفكير المستمر في المستقبل بصورة سلبية على الصحة النفسية للطلاب، فيصبح أكثر ميلاً للإصابة بالإكتئاب والقلق، أو امتلاك أفكار انتحارية، أو الانغماس في سلوكيات ضارة بالصحة مثل، الإدمان والتدخين (Ward, et al., 2022).

أكدت إحصائيات مراكز الرعاية النفسية في الجامعات عالمياً على زيادة الطلب في الحصول على الخدمة النفسية المتعلقة بمشاكل الصحة النفسية المتنوعة. (Erdur- Baker, et al., 2006)

كما أشارت الدراسات إلى أن ثلث الطلبة في الحياة الجامعية لديهم مشاكل واضطرابات نفسية مُشخصة، وأن ما يقارب من ربع الطلبة في الجامعة هم منزعجين أو مضطربين وبحاجة للرعاية الصحية النفسية (Saleem, et al., 2013).

ومع ذلك فإن الأبحاث والدراسات النفسية في هذا المجال ما تزال محدودة في عالمنا العربي والمحلي، إذ تناولت معظم الدراسات موضوع الصحة النفسية وأثرها على متغيرات أخرى أو نسب انتشارها بين طلبة الجامعات الأخرى، في حين لم تبحث الدراسات بموضوع الدراسة الحالية التي هدفت إلى مسح المشكلات النفسية لدى طلبة الجامعة وكيفية عمل مراكز الرعاية النفسية مع أخذ مركز الاستشارات والرعاية النفسية في جامعة عمان الأهلية أنموذجاً.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي: ما هي آليات العلاج النفسي المستخدمة للإضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة - مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية أنموذجاً؟

أسئلة الدراسة :

1. ما أنواع الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة؟

2. ما هي الأدوات المعتمدة لتشخيص الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة؟

3. ما هي آليات العلاج النفسي المستخدمة لعلاج الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة لندرة البحوث التي أجريت لمعرفة الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة كونهم يمثلون شريحة كبيرة من المجتمع. فعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الاضطرابات النفسية وارتباطها بمتغيرات ديمغرافية ومفاهيم نفسية أخرى إلا أن الدراسة الحالية سوف تتناول واقع وحقيقة الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة. مع إبراز الأدوات النفسية المستخدمة في تشخيص هذه الاضطرابات، وآليات العلاج النفسي المستخدمة لطالبي المساعدة النفسية الذين هم في مرحلة مهمة ودرجة لتطوير الاضطرابات النفسية خاصة منها القلق، الاكتئاب.....، مما يساهم في فهم السلوك الإنساني في إطار علمي دقيق خاصة أن مفهوم مشكلات الصحة النفسية يرتبط مع تكيف الفرد وانسجابه مع ذاته، والعالم. وبالتالي توفير مادة علمية تحتوي على معلومات نفسية علمية يمكن أن تنثري المكتبة الأردنية والعربية في هذا المجال.

ومن الأهمية البارزة لموضوع هذه الورقة البحثية تقديم الخدمات الوقائية، والتأهيلية، والعلاجية للطلبة.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة.

- التعرف على الأدوات التشخيصية المستخدمة للكشف عن الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة.

- التعرف على آليات العلاج النفسي للتكفل بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة.

مصطلحات الدراسة :

- **الاضطرابات النفسية (Mental Disorders):** اختلال سريري جسيم في إدراك الفرد أو ضبطه لمشاعره أو سلوكه، وعادة ما يرتبط بالكرب أو بقصور في مجالات مهمة من الأداء. ((WHO, 2022

إجرائيا: هي الاضطرابات النفسية المشخصة من قبل فريق التكفل النفسي في مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية استنادا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM5.

- **التشخيص النفسي ((Psychological Diagnosis):** هو عملية تحديد طبيعة الاضطراب من خلال علاماته وأعراضه، من خلال استخدام تقنيات التقييم (مثل الاختبارات والفحوصات) وغيرها من الأدلة المتاحة كالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي. (APA Dictionary of Psychology, 2023)

إجرائيا: بأنها الأدوات التشخيصية المعتمدة والمستخدمه في مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية.

- **الطالب الجامعة ((University student):** هو الشخص الذي يتعلم في كلية أو جامعة. (Cambridge Dictionary, 2023)

إجرائيا: الطلبة المسجلين في جامعة عمان الأهلية وراجعوا مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية خلال العام الجامعي (2023-2024) **حدود الدراسة:**

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على الطلبة المسجلين في جامعة عمان الأهلية وراجعوا مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية خلال العام الجامعي (2023-2024).

الحدود المكانية: تحدد الإطار المكاني للدراسة في مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية.

الحدود الزمانية: ارتبطت الحدود الزمنية بفترة إجراء الدراسة في الفترة بين شهري آذار وحزيران لعام 2024. **الإطار النظري:**

الاضطرابات النفسية:

الاضطرابات النفسية عديدة ومتنوعة من حيث أسباب الإصابة بها، والأعراض الناتجة عنها وأليات علاجها، ويعتبر كل من اضطراب القلق واضطراب الاكتئاب أكثرها شيوعاً وانتشاراً وهما من سمات عصرنا الحالي، والذان يهددان حياة الفرد النفسية والاجتماعية وتهدد علاقته بالآخرين. (السحيم، 2021)

ويعرف الاضطراب بأنه الانحراف الملحوظ والواضح في انفعالات ومشاعر الإنسان حول نفسه وحول بيئته ويستدل على الاضطراب النفسي عندما يتصرف الإنسان تصرفاً يؤذي نفسه أو الآخرين. (بطرس، 2008)

يعرف الاضطراب النفسي بأنه " مجموعة من الانحرافات التي لا تنجم عن اختلال جسدي أو عضوي، أو تلف في تركيب المخ، وتأخذ هذه الانحرافات أشكال متنوعة. (غانم، 2006)

وفيما يلي سنتطرق لأهم هذه الاضطرابات النفسية:

أولاً: القلق Anxiety

القلق النفسي هو حالة مزاجية موجهة نحو المستقبل، يكون فيها الفرد مستعدا لمحاولة التعامل مع الأحداث

السلبية القادمة. ((Barlow,2002

ثانياً: الاكتئاب Depression

يعرف الاكتئاب بأنه حالة من الحزن الشديد، والمستمر تنتج عن الظروف المحزنة، والأليمة وتعبر عن شيء مفقود، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي للحزن. (غانم، 2006)

ثالثاً: الوسواس القهري Obsessive Compulsive

يعرف الوسواس القهري بوجود وساوس في هيئة أفكار، أو اندفاعات، أو مخاوف، أو أفعال قهرية في هيئة طقوس حركية مستمرة أو دورية، وعادة ما تسبب الأفكار القهرية قلقاً ومعاناة شديدة... (عكاشة، 2003).

رابعاً: الرهاب Phobia

وتصنف في علم النفس الإكلينيكي حسب ما جاء به عبد الرحمن العويسي من الأمراض العصابية ويطلق عليها اسم "عصاب الخوف" أو "المخاوف الشاذة" ويعرفها بأنها: "مرض نفسي وظيفي يتخذ أعراضاً من بينها شعور المريض بالخوف والقلق من مثيرات ليس من شأنها أن تثير الخوف أو القلق لدى الغالبية العظمى من الناس، وذلك لأنها لا تتضمن خطراً أو تهديداً لحياة الفرد، ومع علمه بذلك ألا أنه يشعر بالخوف عندما يتعرض لمثل هذه المثيرات. ومن أعراض هذا الخوف الشاذ الإغماء أو الشعور لإعياء أو خفقان القلب أو زيادة إفرازات العرق والغثيان والرعدة والهلع أو الهلع أو الفرع". (العويسي، 1996)

خامساً: الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic disorders

وهي أمراض تؤثر فيها العوامل الذهنية والنفسية للمريض تأثيراً كبيراً في نشوئها وتطورها وتعكرها، مثل: الصداع النصفي، والأكزيميا، والقرحة، والقولون العصبي... إلخ، وفي حالة إجراء فحص طبي، لا يظهر لهذه الأمراض أي أسباب جسمية أو عضوية، أو في حال حدوث مرض ناتج عن حالة عاطفية أو مزاجية مثل الغضب أو القلق أو الكبت أو الشعور بالذنب، في هذه الحالة تعد مثل هذه الحالات أمراضاً نفسية جسمية. ((Fink, 2011)

سادساً: الذهانية Psychosis

هو مصطلح في الطب النفسي للحالات العقلية التي يحدث فيها خلل، ضمن إحدى مكونات عملية التفكير المنطقي والإدراك الحسي. الأشخاص الذين يعانون من الذهان قد يتعرضون لنوبات هلوسة، وتعلق بمعتقدات توهمية مثلاً توهمات ارتيائية، وقد يمرون بحالات من تغيير الشخصية مع مظاهر تفكير مفكك. تترافق هذه الحالات غالباً مع انعدام رؤية الطبيعة الاعتيادية لهذه التصرفات، وصعوبات في التفاعل الاجتماعي مع الأشخاص الآخرين، وخلل في أداء المهام اليومية. لذلك كثيراً ما توصف هذه الحالات بأنها تدخل في نطاق فقدان الاتصال مع الواقع. ((Freudenreich, 2016)

سابعاً: البارانويا Paranoia

1. هو عملية غريزية أو فكرية يعتقد أنها تتأثر بشدة بالقلق أو الخوف، غالبًا إلى حد التسبب بالوهم واللاعقلانية. يتضمن تفكير جنون الارتياب عادةً الاضطهاد، أو الإيمان بالمؤامرات المتعلقة بتهديد محتمل تجاه المريض. (Green, et al., 2008)

وعلى الرغم من أن أسباب معظم الاضطرابات النفسية غير معروفة، فقد تبين أن العوامل البيولوجية والنفسية والبيئية المختلفة يمكن أن تسهم جميعًا في تطور الاضطرابات النفسية. معظم الاضطرابات النفسية هي نتيجة لمجموعة من عدة عوامل مختلفة وليس مجرد عامل واحد، (American Psychiatric Association (APA), 2000). وأظهرت نتائج الأبحاث والدراسات أن عوامل الخطر الإصابة بالاضطرابات النفسية هي الوراثة، مثل الآباء الذين يعانون من الاكتئاب، والتصرفات مثل الشخصية. وتشمل أيضاً علاقات مع تعاطي المخدرات مثل القنب، والكحول والكافيين. (Jeronimus, et al., 2016)

وتشتمل بعض الأمراض النفسية الخاصة على عوامل خطر خاصة، منها على سبيل المثال عدم المساواة في المعاملة من الوالدين، وأحداث الحياة المعاكسة، وتعاطي المخدرات في مرض الاكتئاب والهجرة والتمييز، وصدمات الطفولة، والحزن أو الانفصال في الأسر، واستخدام القنب في الفصام والذهان، وعوامل الأبوة والأمومة، وإساءة معاملة الأطفال، (مثل القلق)، والمزاج والمواقف (مثل التشاؤم) في القلق. (Bienvenu, et al., 2007)

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Paul Gorczynski & Wendy Sims-Schouten, 2024) لفحص مستويات التنقيف في مجال الصحة النفسية بين طلاب الجامعات الأمريكية، بالإضافة إلى العلاقات بين التنقيف في مجال الصحة النفسية وسلوكيات البحث عن المساعدة ونتائج الصحة النفسية.

شملت عينة الدراسة على (326) طالبًا جامعيًا أمريكيًا. واستخدمت الدراسة استبيانات قيمت معرفتهم بالصحة النفسية، ونواياهم في طلب الدعم النفسي، والصائقة النفسية، والرفاهية، والرحمة الذاتية عبر الانترنت. وأظهرت النتائج أن النساء حصلوا على درجات أعلى بكثير من الرجال ($P < .01$) في التنقيف في مجال الصحة النفسية. كما أظهرت النتائج أن الأفراد الذين شخصوا سابقاً بالاضطراب النفسي حصلوا على درجات أعلى بكثير من أولئك الذين لم يتم تشخيصهم سابقاً في مجال التنقيف حول الاضطرابات النفسية وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التنقيف في مجال الصحة النفسية والتعاطف مع الذات.

هدفت دراسة (Xiong, et al., 2022) لفحص العلاقة بين التمييز المتصور والضيق النفسي بين الطلاب الدوليين أثناء جائحة كوفيد-19. وتكونت عينة الدراسة من (188) طالبًا دوليًا من جامعتين أمريكيتين. واستخدمت الدراسة استبيانات التقييم الذاتي لتقييم التمييز المتصور والضيق النفسي والمعلومات الديموغرافية. وتوصلت الدراسة إلى ارتباط المتغيرات المتصلة بجائحة كوفيد-19 والتمييز المتصور ارتباطًا وثيقًا بالضيق النفسي للطلاب الدوليين. كما كشفت نتائج الدراسة عن توسط قلقهم المرتبط بجائحة كوفيد-19 العلاقة بين التمييز المتصور والضيق النفسي.

دراسة فايزة بلخير (2023) هدفت إلى الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علوم اجتماعية وإنسانية، علوم والتكنولوجيا). وتكونت عينة الدراسة من (135) طالب وطالبة من جامعة أحمد زبانه غليزان بالجزائر. واستخدم مقياس كورنل للاضطرابات النفسية والجسمية. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الاضطرابات النفسية، ووجود فروق في الاضطرابات النفسية ببعديه الخوف والشك وفرط الحساسية لصالح طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

ودراسة فاطمة عبد الرحيم النوايسة (2021) التي هدفت الاستقصاء فعالية برنامج ارشادي مستند إلى العلاج الوجودي في تنمية اليقظة العقلية وتخفيض الحساسية الانفعالية لدى الطلبة الجدد في جامعة مؤتة، في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (23) طالباً وطالبة، من طلبة السنة الأولى، وقد استخدمت الدراسة المقاييس التالية: مقياس اليقظة العقلية ومقياس الحساسية الانفعالية، وبرنامج ارشادي مستند إلى العلاج الوجودي مكون من (14) جلسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الوجودي في تنمية اليقظة العقلية وتخفيض الحساسية الانفعالية لدى أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وإلى احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بالأثر بعد المتابعة من انتهاء البرنامج.

كما هدفت الدراسة عمر موسى وآخرون (2018) التعرف على الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (1110) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وجامعة الحسين بن طلال في الأردن. تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي) بالاعتماد على أداة جمع البيانات والمعلومات (الاستبانة). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم الاضطرابات النفسية الآتية: (المرتبطة، الانعزالية، الفصامية، النرجسية، الهستيرية، التجنبية، الاعتمادية، الوسواسية، العدائية السلبية) بدرجة متوسطة، حيث جاءت اضطرابات الشخصية الانعزالية بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.13)، في حين جاءت اضطرابات الشخصية الهستيرية بأدنى متوسط حسابي بلغ (1.88)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر كل من متغير النوع الاجتماعي، ومكان السكن، ومتغير الالتحاق بالدراسة الأكاديمية على كل من الاضطرابات التالية: الشخصية المرتبطة، الشخصية الفصامية، الشخصية الاعتمادية، وكانت الفروق لصالح الموقف السلبي على اضطرابات الشخصية (المرتبطة، الفصامية، الاعتمادية)، بالإضافة إلى أن الاضطرابات النفسية تؤثر سلباً على تكيف الطلبة، وينعكس ذلك على تدني التحصيل، وعدم الاهتمام بالدراسة، والعزلة الاجتماعية، والمشاكل المجتمعية كالعنف.

هدفت دراسة (Khatatneh, 2021) إلى التعرف على مدى انتشار اضطرابات القلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة المهددين بالفصل في جامعة مؤتة، وكذلك مدى قدرة اضطرابات القلق على التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من مختلف الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة مؤتة خلال العام الجامعي 2020/2019. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس القلق لسبيلبرجر وآخرين، ومقياس الرضا عن الحياة للبيمون (2016). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الانتشار العام للقلق كسمة لدى الطلاب المهددين بالفصل من الجامعة كان مرتفعاً، بينما كان مستوى الرضا عن الحياة متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا عن الحياة لدى المصابين باضطرابات القلق بلغ 12%. وأخيراً أظهرت النتائج أن الجنس لم يكن له دور في الارتباط بين وجود اضطرابات القلق والرضا عن الحياة.

هدفت دراسة (Gong, et al., 2023) لمعرفة فعالية التدخلات النفسية القائمة على اليقظة الذهنية عبر الانترنت (Online mindfulness-based interventions) أن هذا النوع من العلاج النفسي كان لديه التأثير المتوسط في التغلب على الاكتئاب والقلق والتوتر لدى الطلبة. واتفقت نتائج الدراسة السابقة مع دراسة (Ma, et al., 2019) التي أظهرت أن فعالية (Mindfulness-based intervention) كانت متوسطة الفعالية في التغلب على الاكتئاب لدى الطلبة.

أما دراسة (Oliveira Silva et al., 2023) التي أجريت بهدف مراجعة تأثير تصميم المحاكاة في تغلب على التوتر والقلق لدى طلبة. كشفت النتائج عن تأثير مرتفع في التغلب على التوتر والقلق لهذا النوع من العلاج النفسي لدى الطلبة.

ودراسة (Chandler, et al., 2022) كشفت أن فعالية العلاج المعرفي السلوكي (CBT) كانت منخفضة في التغلب على اضطراب الأرق لدى الطلبة. أما الدراسات التي أجريت حول فعالية التدخلات النفسية التي تقوم على التدريب كتمارين الاسترخاء والتنفس، تمارين الصينية التقليدية، التمارين الهوائية في التغلب على الأمراض النفسية. أجريت (15) دراسة حول مراجعة هذا النوع من التدخل النفسي، حيث شملت (7) مراجعات لتأثيرها على الاكتئاب (Du et al., 2022; Lin et al., 2022; Song et al., 2021; Yang et al., 2022) كما أجريت (7) مراجعات حول فعالية هذا العلاج في القلق (Du et al., 2022; Lin et al., 2022; Luo et al., 2022; Song et al., 2021; Zhang et al., 2022).

لدى الطلبة (Lin et al., 2022) أظهرت نتائج هذه المراجعات أن هذا النوع من العلاج النفسي كان له تأثير مرتفع في مواجهة القلق والاكتئاب واضطرابات المزاج لدى الطلبة. أما التمارين الصينية التقليدية كان لها تأثير متوسط في مواجهة هذه الاضطرابات لدى الطلبة. أما المجموعة الأخرى من العلاجات مثل (التثقيف، العلاج بالقبول والالتزام، العلاج بالروائح، تعليم مهارات الدراسة) كانت ذات تأثير متوسط لمنخفض في مواجهة هذه الاضطرابات لدى الطلبة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة عمان الأهلية في العام الجامعي (2023-2024) والبالغ عددهم (6) ألف طالب وطالبة. أما عينة الدراسة شملت طلبة الجامعة الذين راجعوا مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية في العام الجامعي (2023-2024) والبالغ عددهم (103) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (19-27) عاماً.

إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة وفق ما يلي:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بالدراسة.
- مخاطبة مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية للحصول على الموافقة للاطلاع على الإحصائيات والبيانات اللازمة للحالات المتكفل بها.
- تحليل إحصائيات مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية.
- الاطلاع على الأدوات والمقاييس النفسية المستخدمة للتشخيص في مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية.
- الاطلاع على آليات العلاج المستخدمة مع الحالات في مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. ما أنواع الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة؟

أظهرت نتائج الإحصائيات والبيانات لمركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية بأن القلق أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً حيث تم تشخيص (41) حالة وهو ما يشكل نسبة مئوية (40%) من مجموع الحالات. وفي المرتبة الثانية جاء الاكتئاب حيث كان عدد الطلبة الذين شخصوا بالاكتئاب (19) وهو ما يشكل نسبة (18%) من عدد الطلبة الذين راجعوا المركز. ثم جاءت الاضطرابات السلوكية في المرتبة الثالثة وكان عدد الطلبة الذين تم تشخيصهم بهذا الاضطراب (17) وهو ما يشكل نسبة (16%) من مجموع الطلبة الذين راجعوا المركز. وفي المرتبة الرابعة جاءت الاضطرابات الشخصية (الحدية، التجنبية، الاعتمادية) بعدد (12) أي ما نسبته (12%) من مجموع الحالات. وفي المرتبة الخامسة جاء إدمان الكحول بعدد (7) الذي يشكل ما نسبته (7%) من مجموع الحالات. وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت الاضطرابات الذهانية بنسبة مئوية (4%) بحالتي فصام وحالتين مشخصتين باضطراب ثنائي القطب. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة ((Lee, et al., 2021 حيث كانت نسبة انتشار القلق لدى طلبة الجامعة في الصين (36.70%) ودراسة دراسة سامي خاتنتة (2021) في جامعة مؤتة حيث كان القلق مرتفعاً لدى الطلبة المهددين بالفصل، واتفقت أيضاً مع دراسة (السحيم، 2021) الذي أشار أن القلق والاكتئاب هما أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً في هذا العصر. أما نتائج الاضطرابات السلوكية فكانت أكثرها المشكلات الأدائية ثم المشكلات الانفعالية تليها المشكلات المعرفية وأخيراً المشكلات الاجتماعية واتفقت هذه النتائج مع دراسة (البلوي، 2015). وحول اضطرابات الشخصية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة اختلفت مع نتائج دراسة عمر موسى وآخرون (2018) التي أشارت أن أكثر اضطرابات الشخصية شيوعاً لدى طلبة الجامعة في الأردن هي: (المرتابة، الانعزالية، الفصامية، النرجسية، الهستيرية، التجنبية، الاعتمادية، الوسواسية، العدائية السلبية)، أما في الدراسة الحالية أظهرت النتائج أن الاضطرابات الشخصية الأكثر شيوعاً هي (الحدية، التجنبية، الاعتمادية).

2. ما هي الأدوات المعتمدة لتشخيص الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة؟

أظهرت النتائج أن الأدوات النفسية التشخيصية المعتمدة في مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية هي نموذج دراسة الحالة الذي يهدف إلى جمع البيانات الأولية حول الحالة. كما يتم توظيف الأدوات النفسية التشخيصية الآتية:

- 1- اختبارات القدرات العقلية المتمثلة في فحص الحالة العقلية Mental Status Examination التي تم تطبيقها على (87) من الحالات. ومقياس ستانفورد بينه للذكاء - النسخة الخامسة الذي تم تطبيقه على (17) حالة. ومقياس وكسلر للراشدين النسخة الرابعة الذي تم تطبيقه على (15) حالة.
- 2- اختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية (The Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2))، حيث يعد الاختبار من الأكثر الاختبارات استخداماً بين الأخصائيين النفسيين للمساعدة في تشخيص اضطرابات النفسية وبشكل خاص اضطرابات الشخصية (Sellbom & Anderson, 2013). وهذا ما أكدته نتائج المركز حيث تم تطبيقه على الحالات التي يريد التأكد من إصابتها باضطرابات الشخصية والمتمثلة ب (12) حالة راجعت المركز.
- 3- الاختبارات الإسقاطية المختلفة كاختبار روشاخ ((Rorschach Test والذي تم تطبيقه على (5) حالة، اختبار تفهم الموضوع التات ((Thematic Apperception Test (TAT) والذي تم تطبيقه على (17) حالة، واختبار ساكس لإكمال الجمل ((Sentence Completion Tests (SCTs) الذي يعتبر من أهم الاختبارات الإسقاطية الذي يهدف لاستكشاف مجموعات محددة من المواقف أو المجالات المهمة من حياة الفرد. ويتكون

الاختبار من (60) بندا مع أربعة مقاييس فرعية (الأسرة والجنس والعلاقات بين الأشخاص ومفهوم الذات) تقيس (15) اتجاهها مثل المخاوف والذنب والأهداف.. (Rabin, 1965) والذي تم تطبيقه على (12) حالة.

4- الاختبارات الموضوعية: مقياس بيك للاكتئاب، مقياس هاملتون للقلق، مقياس تقدير الذات. ومجموعة متنوعة من الاختبارات الموضوعية المستخدمة في التشخيص النفسي. وتم تطبيقهم على (77) حالة في مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية.

3. ما هي آليات العلاج النفسي المستخدمة لعلاج الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة؟

أظهرت النتائج أن آليات العلاج المعتمدة في مركز عمان الأهلية للاستشارات النفسية والرعاية النفسية متنوعة ومتعددة فهناك العلاج الدوائي بعد عرض الحالة على الطبيب النفسي المختص المعتمد من قبل المركز والذي يتواجد يوم واحد في الأسبوع لتقييم الحالات ومتابعة الحالات القديمة. وتم عرض (52) حالة على الطبيب من الحالات التي راجعت المركز.

وحول آليات العلاج النفسي المقدمة من طرف الأخصائيين النفسيين العياديين فيعتمد المركز العديد من المقاربات العلاجية، ومن أهمها العلاج المعرفي السلوكي الذي شكل الأسلوب الأكثر استخداماً في علاج الاضطرابات النفسية لدى الطلبة الذين راجعوا المركز، حيث استخدم مع (83) حالة وأظهر تحسناً كبيراً في علاج هذه الحالات. ويعرف العلاج المعرفي السلوكي بأنه منهج نشط، توجيهي، محدود الوقت، منظم يعمل من خلال مساعدة المرضى للتعرف على أنماط تفكيرهم المشوه وسلوكهم المختل وذلك بمناقشة منهجية، ثم يتم استخدام التدريبات السلوكية المنظمة بعناية لمساعدة الحالات على تقييم وتعديل كل من أفكارهم المشوهة وسلوكياتهم المختلة. (Sage, et al, 2008) وهنا تبرز بعض خصائص العلاج المعرفي السلوكي في قصر مدته، واهتمامه بحاضر الحالة دون التطرق إلى ماضيها، وتركيزه على المشكلة بدل تركيزه على طالب المساعدة.

ويضيف (Ronen & Freeman, 2007) بعض الخصائص الأخرى للعلاج المعرفي السلوكي حيث يهتم بالتركيز على الحل دون الاكتفاء باكتساب نظرة ثابتة نحو المشكلة، ويجب أن تكون لدى المعالج المهارة في تطوير الخطة العلاجية، ومساعدة الحالة على فهم تلك الخطة كنموذج للتغيير، ويجب أن تكون الحالة مشاركة رئيسية في العملية العلاجية. واختلفت هذه النتائج مع دراسة ((Chandler, et al., 2022) التي أظهرت أن فعالية العلاج المعرفي السلوكي منخفضة في علاج الاضطرابات النفسية لدى الطلبة.

أما المقاربة العلاجية الثانية فتمثلت في المقاربة الوجودية التي تهتم بالإجابة على الأسئلة الوجودية وتم استخدامها مع (15) حالة. ويعد فرانكل (Frankl) من أوائل الذين اهتموا بمصطلح معنى الحياة ؛ حيث تولدت لديه هذه الفكرة من خلال معاناته مع مجموعة من المعتقلين في معسكرات الاعتقال في فيينا بعد الحرب العالمية الثانية؛ فقد رأى أن معنى الحياة وليد الظروف والعوامل المحيطة بالفرد، فهو لا يوجد بالتساؤل عن الهدف أو الغرض من الحياة، ولكنه يظهر من خلال استجابات الفرد للمواقف والمطالب التي تواجهه في الحياة. (Carlos, 2003) ويؤكد (Elenberger & Angel, May) أن الهدف من العلاج هو أن يجرب العميل وجوده على أنه حقيقي، والوعي التام بالوجود ويشمل إدراك الاحتمالات والقدرة على التصرف على أساس هذه الإمكانيات. أيضاً، يصر ((May على أن العالج يكون مهتماً بشيء أكثر أهمية من شفاء أعراض العميل. أي شفاء دائم للأعراض يجب أن يكون نتاجاً لشعور العميل الكامل وتجربته لوجوده ومواجهة الشعور بالذنب والقلق الذي يؤدي إلى إعادة تعريف ملاحظات الفرد عن نفسه في العالم. (علاء الدين & جهاد محمود، 2010)

وأتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فاطمة عبد الرحيم النوايسة (2021). والمقاربة الأخيرة فكانت مقارنة العلاج النفسي الدينامي وتم استخدامها مع (5) حالات. ويعرف العلاج النفسي الدينامي (Psychodynamic)

(psychotherapy) أو العلاج النفسي التحليلي بأنه شكل من أشكال علم عمق النفس، والذي ينصب تركيزه الرئيسي على إظهار محتوى اللاوعي لـنفسية المريض في محاولة لتخفيف التوتر النفسي. ويستند العلاج النفسي الدينامي إلى العلاقة الشخصية بين العميل والمعالج أكثر من باقي أشكال علم عمق النفس. من ناحية النهج، يستخدم هذا النوع من العلاج التحليل النفسي المتكيف مع أسلوب عمل أقل كثافة، عادة بتواتر مرة أو مرتين في الأسبوع.

يُعتمد في هذا النوع من العلاج بشكل رئيسي على فكر العلماء النظريين أمثال فرويد وكلاين وعلماء نظرية العلاقة بالموضوع، مثل وينيكوت وغانتريب وبيون. يعتمد بعض المعالجين النفسيين الديناميين أيضاً على فكر يونغ أو كان. استخدم أسلوب التركيز هذا في العلاج النفسي الفردي والعلاج الجماعي والعلاج العائلي لفهم السياقات المؤسسية والتنظيمية والعمل معها. يعتبر هذا العلاج في الطب النفسي مفضلاً لاضطرابات الإحكام (التكيف) واضطراب الكرب التالي للصدمة النفسية، وللاضطرابات المتعلقة بالشخصية بشكل أساسي.

(American Psychoanalytical Association, 2022)

وأيضاً لا بد من الإشارة إلى بعض التقنيات العلاجية المستخدمة في علاج بعض الحالات في المركز وهي كالآتي:

- التنشيط السلوكي: هو عملية علاجية تؤكد المحاولات المنظمة لإحداث زيادات في السلوكيات العنيفة التي من المحتمل أن تجعل الفرد على اتصال مع حالات الطوارئ البيئية المعززة، وتنتج تحسينات مقابلة في الأفكار والمزاج ونوعية الحياة بشكل عام، ويهدف التنشيط السلوكي إلى تحسين المزاج الإكتيبي عن طريق زيادة التنشيط وتقليل التجنب. (Dimidjian, et al., 2006)

- اليقظة الذهنية: وهي درجة وعي الأفراد بالخبرات الموجودة في البيئة المحيطة التي حدثت بها، وهي ممارسة تعزز هذا الوعي وطريقة معالجة المعلومات، إذ ينظر إلى اليقظة على أنها حالة يمكن القيام بتنميتها من خلال ممارسات وأنشطة مثل التفكير والتأمل. (Davis & Hayes, 2011)

- فنية الكرسي الخالي: فنية تهدف إلى تسهيل الحوار بين المسترشد ونفسه، من خلالها يتم الحوار بين العميل وبين أجزاء من الشخصية أو مع شخص آخر متخيل؛ حيث يوضع كرسيان متقابلان أحدهما يمثل العميل أو أحد اجزائه مثل الأنا الأعلى والثاني يمثل شخصاً آخر أو جانباً آخر من الشخصية مثل الأنا، وعندما يبدأ الحوار ينتقل العميل من كرسي إلى آخر ودور المعالج ببساطة مراقبة العميل، ومدى تقدمه في الحوار كما يبدي المعالج ملاحظاته ويرشده عندما يغير الكرسي، كما يقترح المعالج جملًا يقولها العميل أو يلفت نظره لما قال. (بلان، 2016)

- التداعي الحر: وصف فرويد هذه التقنية على النحو الآتي: «إن أهمية التداعي الحر هي أن المرضى يتحدثون من تلقاء أنفسهم بدلاً من تكرار أفكار المحلل النفسي؛ فهم يستعملون خلال أفكارهم الخاصة بدلاً من تكرار اقتراحات الآخرين فقط». (Pamela, 2009)

- الواجبات المنزلية: بعد الجلسة العلاجية يطلب المعالج من العميل بعض الواجبات المنزلية التي تتطلب جهد خاص من العميل والتي تتصل بموضوع الجلسة العلاجية، كأن مثلاً يطلب قائمة بالمشكلات التي يمر بها العميل، أو البحث عن المعتقدات التي تسيطر على تفكيره والعمل تقنيدها، وكتابتها ضمن قائمة أو ضمن تحليل خاص لها، ويقوم المعالج بمناقشة الواجب في الجلسة التالية، وبهذه الطريقة يتعلم العميل كيف يتبنى أفكار جديدة وكيف يواجه التفكير اللاعقلاني، بالإضافة إلى إعطاء الفرد دور في إتمام العملية العلاجية ومتابعة العلاج في المنزل أيضاً. (عسل، 2008)

وفي النهاية لا بد من ذكر أن عدد الجلسات مع الحالات اختلف باختلاف التشخيص وطبيعة الحالة، وتراوح عدد الجلسات من (6) جلسة كحد أدنى وكان العلاج المعرفي السلوكي هو المستخدم، وأكثر عدد الجلسات وصل إلى (20) جلسة وكان العلاج النفس الدينامي هو المستخدم.

التوصيات :

1. الاهتمام بمراكز الصحة النفسية والإرشاد بالجامعات لتقديم خدمات نفسية أفضل وزيادة الكادر الاختصاصي العامل فيها.
2. إجراء دراسات تتناول علاقة مشكلات الصحة النفسية بمتغيرات أخرى.
3. تصميم دراسة طويلة لتتبع مشكلات الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.
4. تدريب الكادر العامل في المراكز الرعاية النفسية على العديد من المنهاج العلاجية النفسية المختلفة وذلك لزيادة جودة العلاج المقدم لطلبة الجامعة.

المراجع :

- العويسي، عبد الرحمن. (1996). علم النفس الإكلينيكي، بيروت، لبنان، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- النوايسة، فاطمة. (2021). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الوجودي في تنمية اليقظة العقلية وتخفيض الحساسية الانفعالية لدى الطلبة الجدد في جامعة مؤتة. مجلة المعيار، المجلد (25)، العدد (62).
- بلان، كمال يوسف. (2016). نظريات الإرشاد والإرشاد النفسي، عمان، الأردن: دار الإعصار العلم للنشر والتوزيع.
- بطرس، حافظ. (2008). المشكلات النفسية وطرق علاجها، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- خصاونة، أمنة. (2023). مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة كورونا (كوفيد-19) في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- علاء الدين، جهاد محمود. (2010) نظريات وفنيات الإرشاد الأسري، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع.
- عسل، خالد محمد. (2008). الإرشاد المعرفي السلوكي للنمط السلوكي: المفاهيم، النظريات، التطبيقات الإرشادية والإكلينيكية، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة.
- السحيم، بدر (2021). الاضطرابات النفسية وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الدارسين في كلية الحاسب بجامعة القصيم (دراسة ميدانية في جامعة القصيم).
- غانم، حسن (2006). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- عكاشة، أحمد (2003). الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- البحيري، أحمد (2005). قائمة أعراض المرضية المعدلة R-90-SCL، كراسة تعليمات، مركز الإرشاد النفسي والتربوي، القاهرة، مصر.
- محاسنة، عمر. عودة، مراد. الدعاسين، خالد (2018). الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات. مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد (11)، عدد (1).
- بلخير، فايزة. (2022). الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس والتخصص). مجلة التواصل، المجلد (1)، عدد (29)، الجزائر.

Alonso, J., Vilagut, G., Mortier, P., Auerbach, R. P., Bruffaerts, R., Cuijpers,

1750

- American Psychoanalytical Association (2022). Psychoanalytic Psychotherapy.
- American Psychological Association. (n.d.). Apa Dictionary of Psychology. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/diagnosis>
- American Psychiatric Association (APA). (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5th Revised. Washington,
- Barlow. D. H. (2002). *Anxiety and Its Disorders. The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Bienvenu ،O. Josep.h؛ Ginsburg ،Golda S. (2007). "Prevention of anxiety disorders". International Review of Psychiatry. DOI: 10.1080/09540260701797837. PMID: 18092242.
- Carlos, L The Ultimate Meaning of Viktor Frankl. A Demonstration Project in Partial Fulfillment of The Requirements for The Diplomate Educator, Administrator Credential, Viktor Frankl Institute of Logo therapy, 2003,P 1 – 40

- Chandler, L., Patel, C., Lovecka, L., Gardani, M., Walasek, L., & Ellis, J. (2022). Improving university students' mental health using multi-component and single component sleep interventions: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Med*, 100, 354–363. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2022.09.003>
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011): What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48 (2).
- Dimidjian, S., Hollon, S., Dobson, K., Schmalting, K., Kohlenberg, R., Addis, M., Gallop, R., McGlinchey, J., Markley, D., Gollan, J., Atkins, D., Dunner, D., & Jacobson, N. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (4), 658–670.
- Erdur-Baker, O., Aberson, C., Barrow, J., & Draper, M. (2006). Nature and Severity of College Students' Psychological Concerns: A Comparison of Clinical and Nonclinical National Samples, *Professional Psychology: Research and Practice*. American Psychological Association, 37 (3), 317–323.
- Fink, G. (2011). *Stress Controversies: Post-Traumatic Stress Disorder, Hippocampal Volume, Gastroduodenal Ulceration**. DOI: [10.1111/j.1365-2826.2010.02089.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2826.2010.02089.x). PMID: 20973838
- Freudenreich, O. (2016). Clinical diagnosis and differential diagnosis of schizophrenia. *Schizophrenia and Psychotic Spectrum Disorders*, 23–40. <https://doi.org/10.1093/med/9780199378067.003.0002>
- Jeronimus, B. F., Kotov, R., Riese, H., Ormel, J. (2016). "Neuroticism's prospective association with mental disorders halves after adjustment for baseline symptoms and psychiatric history, but the adjusted association hardly decays with time: a meta-analysis on 59 longitudinal/prospective studies with 443 313 participants". *Psychological Medicine*. 24–1 :46. DOI: 10.1017/S0033291716001653. PMID: 27523506.
- Gong, X.-G., Wang, L.-P., Rong, G., Zhang, D.-N., Zhang, A.-Y., & Liu, C. (2023). Effects of online mindfulness-based interventions on the mental health of University Students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073647>
- Gorczyński, P., & Sims-Schouten, W. (2022). Evaluating Mental Health Literacy amongst US college students: A Cross Sectional Study. *Journal of American College Health*, 72 (3), 676–679. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2063690>
- <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.658>
- <https://www.ammanu.edu.jo/ar/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%AD%D8%AF%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%A6%D8%B1/>
- الوحدات والدوائر - جامعة عمان الأهلية. (n.d.)
- <https://www.ammanu.edu.jo/ar/ccps/> مركز عمان الأهلية للاستشارات والرعاية النفسية (n.d.).
- Karyotaki, E., Cuijpers, P., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., Bruffaerts, R., Ebert, D. D., Hasking, P., Kiekens, G., Lee, S., McLafferty, M., Mak, A., Mortier, P., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., & Kessler, R. C. (2020). Sources of stress and their associations with mental disorders among college students: Results of the World Health Organization World Mental Health Surveys International College Student initiative. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>.
- Khatatneh, S... (2021). Symptoms of Anxiety Disorders and Their Relationship with Life Satisfaction among Students Threatened by Dismissal from Mu'tah

- University. *Dirasat: Educational Sciences*, 48 (3), 446–457. Retrieved from <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2887>
- Lee, J., Jeong, H. J., & Kim, S. (2021). Stress, anxiety, and depression among undergraduate students during the COVID-19 pandemic and their use of mental health services. *Innovative Higher Education*, 46 (5), 519–538. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09552-y>.
- Lipson, S. K., Zhou, S., Abelson, S., Heinze, J., Jirsa, M., Morigney, J. & Eisenberg, D. (2022). Trends in college student mental health and help-seeking by race/ethnicity: Findings from the national healthy minds study, 2013–2021. *Journal of Affective Disorders*, 306, 138-147.
- Oliveira Silva, G., Oliveira, F. S., Coelho, A. S., Fonseca, L. M., Vieira, F. V., Campbell, S. H., & Aredes, N. D. (2023a). Influence of simulation design on stress, anxiety and self-confidence of nursing students: Systematic review with meta-analysis. *Journal of Clinical Nursing*, 32 (17–18), 5668–5692. <https://doi.org/10.1111/jocn.16681>
- Pamela Thurschwell, Sigmund Freud (2009) p. 24
- Porcelli, S., Wee, N., Werrf, S., Aghajani, M., Glennon, J., Heukelum, S., Mogavero, F., Lobo, A., Olivera, F., Lobo, E., Posadas, M., Dukart, J., Kozak, R., Arce, E., Ikram, A., Vorstman, J., Bilderbeck, A., Saris, I., & Serretti, A. (2019). Social brain, social dysfunction and social withdrawal. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 97, 10-33
- Rabin, A. I. (1965). *Growing up in the kibbutz*. New York: Springer.
- risk profiles in the WHO World Mental Health International College
- Ronen, T & Freeman, A. (2007). *Cognitive Behavior Therapy in Clinical Social Work Practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Sage, N. Sowden, M. Chorlton, E. Edeleanu, A. (2008). *CBT for Chronic Illness and Palliative Care. A Workbook and Toolkit*. John Wiley & Sons Ltd, the Atrium. Southern Gate. Chichester. West Sussex PO19 8SQ. England.
- Saleem, S., Mahmood, Z., & Naz, M. (2013). Mental Health Problems in University Students: A Prevalence Study. *Journal of Social Sciences*, 7 (2), 124-130.
- Sellbom, M., & Anderson, J. L. (2013). The Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2. In R. P. Archer & E. M. A. Wheeler (Eds.), *Forensic uses of clinical assessment instruments* (2nd ed., pp. 21–62). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Shin, J. Y., Steger, M. F., & Henry, K. L. (2016). Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach. *Self and Identity*, 15 (2), 206-223.
- Student | english meaning - cambridge dictionary. (n.d.). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/student>
- Student Initiative. *Int. J. Methods Psychiatr. Res.* 2: e1750. doi: 10.1002/mpr.
- Ward, C., McLafferty, M., McLaughlin, J., McHugh, R., McBride, L., Brady, J., Bjourson, A. J., Walsh, C. P., O'Neill, S. M., & Murray, E. K. (2022). Suicidal behaviours and mental health disorders among students commencing college. *Psychiatry Research*, 307, 114314.
- World Health Organization. (2003). *Investing in mental health*.
- World Health Organization. (2022). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>.
- Xiong, Y., Rose Parasath, P., Zhang, Q., & Jeon, L. (2022). International students' perceived discrimination and psychological distress during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*, 72 (3), 869–880. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2059376>

في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدور الإرشادي للمعلم

الدكتورة ميماس ذاکر کمور
إرشاد نفسي وتربوي
أستاذ مساعد وعضو هيئة تدريس
الجامعة العربية المفتوحة الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الإرشادي للمعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الأساسية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس خاص تناول أربعة أبعاد، لكل بعد 10 فقرات لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (80) من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في منطقة مديرية تربية عمان الثانية في العاصمة عمان، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية (الكلي) جاء بدرجة متوسطة، وكذلك على جميع المجالات الفرعية، كما أوصت الباحثة بضرورة تدريب المعلمين على الدور الإرشادي في جميع المجالات في برامج إعداد المعلمين وذلك لغايات الوصول إلى أعلى مستويات الصحة النفسية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الدور الإرشادي، المعلم، الصحة النفسية، البيئة الصفية، المرحلة الأساسية.

The counseling role of the teacher in promoting mental health in the classroom environment

Abstract

The current study aimed to reveal the guiding role of the teacher in promoting mental health in the classroom environment among basic stage students, using the descriptive analytical curriculum, where the researcher prepared a special scale that dealt with four dimensions, for each dimension of 10 paragraphs in order to achieve the objectives of the study. The study tool was applied to a sample consisting of (80) teachers in public schools in the area of the second Directorate of education of Amman in the capital Amman, randomly selected from the study community. and the results concluded that the teacher's role in promoting mental health in the classroom environment (total) came to an average degree, as well as to all areas the researcher also recommended the need to train Teachers have a guiding role in all areas in teacher preparation programs in order to reach the highest levels of mental health among students.

Keywords: guidance role, teacher, mental health, classroom environment, basic stage.

المقدمة

تشهد البيئة الصفية نشاطات متنوعة لطلبة المرحلة الأساسية، فهم لا يمضون فيها فقط ساعات تلقي المعرفة والمهارات، بل يخوضون تجارب اجتماعية وعاطفية تؤثر بشكل كبير على صحتهم النفسية، ومن هنا يأتي دور المهنيين العاملين في البيئة المدرسية في تحقيق الصحة النفسية لدى الطلبة، إذ يعتبر المعلم أقرب شخص إلى الطلبة في المدرسة، وهو أخبر الناس بهم، ويعرفهم عن كثب، وهو الأقدر على معرفة الحاجات النفسية لديهم إلى جانب حاجتهم للتعليم، في كثير من الأحيان يكون الأجدد على مساعدة طلابه حتى من بعض الخبراء المختصين الذين قد يكون الطالب بالنسبة لهم مجرد شخص تُقدّم له جلسات قصيرة ومحدودة.

اذ لم يعد دور المعلم يقتصر شرح الدروس، والتركيز على الذاكرة، والحفظ، والتلقين، وحفظ النظام، ووضع الجداول، ومتابعة الحضور والغياب، بل تطور في الوقت الحاضر ليتلاءم والتطور العلمي والتكنولوجي والنظريات الحديثة في التعليم، حيث أصبح دور المعلم توفير كل الظروف والإمكانيات التي تكفل إيجاد بيئة نفسية تعليمية آمنة وسليمة (محمد، 2022).

ولعل أهم الخصائص التي تجعل دور المعلمين بالغ الأهمية هو أن لديهم اتصالاً يومياً مع طلابهم على عكس غيرهم من المهنيين، وعلاوة على ذلك فإن العلاقة بين الطلبة والمعلمين هي الأكثر وضوحاً ويمكن ملاحظتها على الفور، وتمنحهم هذه الحقيقة إمكانية تقديم وتلقي معلومات مباشرة حول الجوانب المختلفة للطلاب مثل رفايتهم وصحتهم النفسية (Diaz, 2020).

هذا وتعتبر البيئة الصفية عاملاً بارزاً في تشكيل شخصية الفرد والتكوين العلمي وتقرير اتجاهاته في حياته المقبلة وعلاقته بالمجتمع، إذ تأتي هذه البيئة في المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية في التنشئة خاصة بعد أن أصبح التعليم إجبارياً في أغلب الدول، كما تحمل المدرسة مهمة التعليم بالتعاون مع الأسرة لتوسيع مدارك الطفل وحب المعرفة مما أدى إلى بروز المدرسة كمؤسسة اجتماعية هامة، لها أثرها الفعال في مختلف جوانب الطفل النفسية، والاجتماعية، والأخلاقية، السلوكية (بولشرش، 2020).

مشكلة الدراسة

يعد توفير بيئة نفسية آمنة أحد أهم مكونات النظام التعليمي الجديد في الدول المتقدمة، وترى الباحثة بأن المؤسسات التعليمية الأردنية تقتصر إلى وجود مثل هذا النوع من الخدمات في الأردن، إذ لا بد من قيام المعلم بدور أكثر فعالية ليسد الفراغ ويقوم ببعض خدمات الإرشاد والتوجيه بحكم دراسته لمبادئ وأساسيات الإرشاد النفسي في المرحلة الجامعية حيث تتعدد أدواره ومهامه ليصبح المربي والمرشد والموجه والناصح بدل من أن يكون ملقن للمادة فقط.

كما يبرز دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة في البيئة الصفية من خلال معرفة احتياجات الطالب من الجوانب النفسية والعاطفية والاجتماعية، وبعد الرجوع إلى أحدث البحوث والمستجدات العلمية تبين وجود حاجة إلى أدوار مهنية واضحة وجهود منسقة لمعالجة الصحة النفسية للطلاب بشكل مناسب

(Beames et al., 2022). كما أعربت دراسة شيلمي وآخرون (Shelemy et al., 2019) عن قلق المعلمين من أن يقوموا بدور المرشد مؤكدين أن أولويتهم يجب أن تبقى تعليمية، أما دراسة ماكلين ولو (Maclean & Law, 2022) فإن المعلمين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يفتقرون إلى المعرفة ومهارات محددة لتعزيز الصحة النفسية. وعليه، فإن ضعف دور المعلمين في تحقيق الصحة النفسية في البيئة الصفية، تعد مشكلة غاية في الأهمية مما يتطلب دعمهم من خلال التدريب على فهم المؤشرات التي تدل على خلل في الصحة النفسية، ونظراً إلى قلة الدراسات في البيئة المحلية حول موضوع الدراسة الحالية أرادت الباحثة التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية الكفايات اللازمة للقيام بدورهم في تحقيق الصحة النفسية إلى جانب دورهم الأساسي وهو التعليم الأكاديمي. وعليه فقد انبثق من مشكلة الدراسة السؤال التالي:

سؤال الدراسة: ما هو دور المعلمين الإرشادي في تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية؟

الهدف من الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى فهم كيفية تأثير المعلم كموجه ومرشد في بيئة الصف على صحة الطلاب النفسية، واستكشاف الطرق التي يمكن من خلالها أن يلعب المعلم فيها دوراً فعالاً في دعم الطلاب وتعزيز صحتهم النفسية، سواء كان ذلك من خلال توفير بيئة داعمة وأمنة وتعزيز التعاطف والاهتمام، أو تعزيز مهارات التحكم في الضغوط والتوتر، أو من خلال الوعي النفسي والانفتاح على الحوار، أو دور المعلم في تشجيع النشاط البدني والتغذية الصحية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية نم خلال جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال موضوعها المتمثل في الدور الإرشادي للمعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وبالتالي فهم المعلمين لكيفية التفاعلات داخل الغرفة الصفية وتأثير ذلك على تطور الطالب النفسي والاجتماعي، كما تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً لمتغيرات الدراسة تنثري بها المكتبات العربية، وتمهد لإجراء دراسات أخرى مشابهة تسلط الضوء على موضوع الدراسة الحالي ودراسة مع جوانب مختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال الاستفادة من نتائجها وتوصياتها والعمل على تحسين البيئة الصفية ومساعدة المعلمين على إيجاد بيئة صفية أكثر دعماً وتشجيعاً للطلبة وبالتالي الحد من مشاعر القلق والتوتر وزيادة مستوى الصحة النفسية لديهم بالإضافة إلى قيام المعلم بالدور الإرشادي والعمل على تنمية وتطوير

مهارات الطلبة الشخصية مثل مهارات التواصل وحل المشكلات مما يعزز من الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي مما يسهم بدوره في تنشئة جيل قادر على التعامل مع التحديات الأكاديمية والشخصية بكفاءة عالية.

حدود ومحددات الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية لدى الطلبة.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الحالية في منطقة مديرية تربية عمان الثانية في العاصمة عمان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام 2024.
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الصحة النفسية: حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً شخصياً وانفعالياً واجتماعياً مع نفسه ومع بيئته، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية. ويكون سلوكه عادياً (الخواجة، 2012: 12).

البيئة الصفية: هو ذلك المكان الذي يتلقى فيه الطالب التعلم، بما يشمل من مكونات مادية، وبشرية وتربوية، حيث تتمثل المكونات المادية للبيئة المدرسية في المبنى المدرسي والصفوف، والمعامل، والحديقة، والمكتبة، ومركز مصادر التعلم، والكتب والمقررات، وتتمثل المكونات البشرية للبيئة المدرسية في المعلمين والطلبة، والمدرء، والعاملين، والإداريين وغيرهم، وتتمثل المكونات التربوية في العلاقات بين المكونات البشرية بعضها البعض، والعلاقة بينها وبين المكونات المادية، وكذلك تشتمل على طريقة التدريس، ومستوى الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة تبعاً لاحتياجاتهم الفردية (الفرع، 2022: 36).

تعد البيئة الصفية ذات أهمية كبيرة في تفجير طاقات الطالب، فهي بيئة غنية بمصادر التعلم التي تغطي مختلف جوانب المعرفة، وتعد فاعلة في تحقيق الأهداف التعليمية التي أنشئت المدرسة من أجلها، فهي تعمل على اكتشاف قدرات الطلبة وتنميتها (Reyberg et al., 2020). وتبرز أهمية البيئة المدرسية في كونها إحدى أهم العناصر التي تؤثر في سن الطلبة وإنجازاتهم، حيث تقوم بدور مهم في تحقيق مستويات عالية من الصحة النفسية للطلبة باعتبارها قوة لها آثارها التي قد تكون إيجابية تعزز قدرة الطلبة على التعلم وتسهم في حل المشكلات التي يواجهونها، وقد تكون تأثيراتها سلبية تساعد على ظهور العديد من المشكلات السلوكية لدى الطلبة، فالطالب الذي يجد في محيطه المدرسي ما يساعده على التطور والنمو والشعور بالأمن والتقدير، نجده متفاعلاً ومنسجماً ومتوافقاً مع بيئته المدرسية، ولديه دوافع عالية للإنجاز، في حين أن البيئة المدرسية المليئة بالإحباطات والسلبيات والتهديدات، أو تنظر للطلبة نظرات دونية، فقد تؤدي هذه العوامل إلى حدوث اضطرابات سلوكية ونفسية واجتماعية واتجاهات سلبية لدى الطالب نحو مدرسته ومعلميه وزملائه، ونحو الدراسة بشكل عام، وبالتالي تؤثر سلباً على

تقدمه الدراسي، وتدفعه نحو ممارسة بعض السلوكيات السلبية نحو البيئة المدرسية وزملائه والمعلمين (علي وعبد الجليل، 2022).

وقد عرض جودستاييم وجوزيف (Godstime & Joseph, 2019,40) مجموعة من تعريفات البيئة الصفية مثل تعريف زايس Zais الذي يرى أنها عبارة عن مكان للتعليم يتكون من إطار تفاعلي شامل يشتمل على "ورش العمل، والمكتبة، والحديقة، والمكاتب الإدارية"، كما عرفها ميلر وآخرون. Miller et al، بأنها عبارة عن مجموع المصادر البشرية والمادية التي يتفاعل المتعلم معها، والتي تشتمل على الطلبة، والمعلمين ومقدمي الورش والمدراء، كما تشتمل على جميع التسهيلات والخدمات المتاحة داخل المدرسة، والتي يمكن أن تؤثر على التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة". بينما عرفها أوكويل Okwelle، بأنها "مجموع التسهيلات التي تقدمها المدرسة من أجل التعليم، ويكون لها تأثير كبير على عملية التعليم والتعلم".

في حين تشير الصحة النفسية إلى حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً شخصياً وفعالاً واجتماعياً مع نفسه ومع بيئته، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية. ويكون سلوكه عادياً (الخواجة، 2012: 12). كما تعد بيئة الفصل الدراسي الإيجابية داخل المدرسة ضرورية لتكوين شخصية إيجابية لدى الطالب، لأنها تمكن الطلبة من أن يكونوا مستقرين، ومستكشفين، وقادة حقيقيين لتعلمهم، والبيئة المدرسية الإيجابية هي حيث يكون الطلبة قادرين على العمل كفريق واحد، ويحتفلون بإنجازات بعضهم البعض ويتعلمون من أخطائهم وأخطاء أقرانهم، خاصة حين يتم إعداده في بيئة مدرسية وهو آمن جسدياً، وأمن عاطفياً ونفسياً، حيث تعزز هذه البيئة بالأخلاق الحميدة لدى الطلبة، ودافعيتهم للمشاركة في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية، تعزز مستويات التوافق مع الآخرين لديهم، وتدعم تطورهم الاجتماعي والعاطفي والمعرفي والأكاديمي، وبالتالي تجعل الطلبة مستعدين أكاديمياً مستعدين أيضاً لأن يصبحوا مواطنين قياديين ومسؤولين في المستقبل. (Nakhaie et al, 2022)

حيث إن إنشاء بيئة مدرسية أكثر سعادة للطلبة تمنع حدوث العديد من المشكلات لديهم كما تشجع البيئة المدرسية الإيجابية على حضور الطلبة، وهو عامل يساعد في علاج العديد من مشاكل المدرسة، كما يساعد في تقليل التوتر لدى المعلمين والطلبة على حد سواء، ويعزز عقلية أكثر إيجابية لدى جميع المعنيين، كما أن المناخ المدرسي الإيجابي هو عامل رئيسي في تعزيز تحصيل الطلبة وتكيفهم مع المدرسة، وفي الاحتفاظ بالمعلمين أيضاً (Gierczyk & Pfeiffer, 2021).

كذلك تساعد البيئة الصفية الإيجابية على تعزيز قيم القيادة، والتحفيز الذاتي، والابداع وحل المشكلات لدى الطلبة في سن تكون فيها عقولهم منفتحة بما يكفي لاستيعاب أكبر قدر ممكن من المعلومات والمهارات والقيم، وبمجرد أن يختبر الأطفال أهمية القيم في المدرسة مثل: التعاطف، والنزاهة، والرحمة، فإنهم ينقلون تلك القيم إلى بيئتهم المجتمعية للتعايش معها طوال حياتهم، فالمدرسة تكون شخصياتهم، وتشكل معتقداتهم، وقيمهم، ونظرتهم لأنفسهم، وللبيئة من حولهم، وهذا يمنحهم الدافع الذاتي والثقة في المستقبل حتى يتمكنوا من التواصل بشكل فعال، ليس فقط بشأن ما يحتاجون إليه، ولكن أيضاً بشأن القضايا الملحة في بيئتهم الاجتماعية والأسرية (Bahar, 2022).

وفي دراسة أجراها شيلمي وآخرون (Shelemy et al., 2019) لغايات فهم احتياجات ورغبات المعلمين فيما يتعلق بالصحة النفسية في المدارس بأنه لا بد من العمل على محتوى تدريب المعلمين بدلاً من تقديم العلاج وأُعربت الدراسة عن قلق المعلمين لأنه من المتوقع أن يقوموا بدور المعالجين، مؤكدين أن أولويتهم يجب أن تبقى تعليمية، ومع ذلك كانت هناك رغبة لديهم في التمكن من تحديد المؤشرات الدقيقة التي تدل على وجود مشكلات في الصحة النفسية حتى يتمكنوا من الاستجابة بطريقة لا تؤدي إلى تفاقم الأمور، وأرادوا توجيهات بشأن الأشياء المناسبة لقولها وفعلها لمنع تدهور الصحة النفسية للطلاب، كما عبر المعلمون عن الحاجة إلى استراتيجيات واضحة وعملية الفصل الدراسي يمكنهم استخدامها حسب الحاجة، بدلاً من معلومات عامة غير مجدية حول الصحة النفسية، كما انتقدوا على أن التدريب على الصحة النفسية يجب أن يحظى باهتمام أكبر بحيث يكون قائماً على الأدلة ويقدمه خبير مختص وأنه يجب أن يشكل جزءاً من التطوير المهني المستمر للمعلم، كما تم اعتبار أن تطوير التواصل مع خدمات الصحة النفسية للأطفال والشباب أمراً حيوياً، سواء من حيث تقديم المشورة أو في طرق الإحالة للطلاب الذين تم تحديدهم، كما أكد المعلمون أهمية دعم الوالدين وطلبوا النصيحة فيما يتعلق بذلك.

وقد ذكر بالشرش (2020) دور الصحة النفسية في البيئة الصفية والتي تتمثل بما يلي:

- احتواء المناهج الدراسية بما يناسب قدرات وامكانيات الطلبة وأن تراعي حاجاتهم ومتطلباتهم على كما يجب أن تكون هذه المناهج مرتبطة بمواقف الحياة الطبيعية.
- ان يتمتع القائمين على العملية التعليمية بصحة نفسية جيدة ليتحقق الأمن والاستقرار النفسي لدى الطلبة، وأن يستخدم المعلمون الأسلوب الديمقراطي، وتوجيه سلوك الطلبة وتعليمهم مهارات التوافق المختلفة، وأن يلاحظ أي اضطرابات سلوكية ويحاول معالجتها لتحقيق الصحة النفسية للتلاميذ
- خلق المناخ المدرسي الأسري بأن يكون هناك تفاعل اجتماعي عن طريق تكوين العلاقات السوية بين المربين والتلاميذ وأن تتسم هذه العلاقات بالأبوية.
- تحقيق العلاقة السوية بين الطلبة من خلال الأنشطة التربوية المختلفة بالمدرسة، وأن تكون هناك صلة جادة بين المدرسة والأسرة، فإن هذه العوامل من شأنها أن تؤدي إلى حسن توافق الطلبة النفسي وشعورهم بالأمن مما يؤدي إلى النجاح والتفوق.
- ألا يقتصر دور المدرسة على اكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمعارف والمعلومات.... الخ. التي من شأنها تقوية الجانب العقلي على حساب إهمال الجانب المهاري والنفسي الذي يؤدي الاهتمام به إلى تكوين عادات سلوكية سليمة لديه مما يجعله متوافقاً مع نفسه ومجتمعه.
- الأخصائي المدرسي يشارك المعلم في العملية التعليمية عن طريق ملاحظة الطلبة واضطراباتهم وعدم توافقهم، مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية فدوره هو القيام بعلاج هذه الاضطرابات بقدر إمكاناته واستطاعته وفي الحالات التي يصعب عليه علاجها أن يوجهها للعيادات النفسية.

وفي دراسة أجراها محمد (2022) هدفت إلى التعرف على دور المعلمين الإرشادي في تحقيق بيئة نفسية آمنة لرعاية الطلاب الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية بمدارس "STEM" من وجهة نظرهم، وتكونت عينة البحث من جميع معلمي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وبلغ عددهم (137) معلماً ومعلمة، بواقع (75) معلماً، (62) معلمة، في عدد (11) مدرسة في مصر، وأظهرت النتائج أن دور المعلمين الإرشادي في تحقيق بيئة نفسية آمنة لرعاية الطلاب من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً بشكل كلي، حيث جاء بعد بناء العلاقات الإيجابية والقدرات العقلية

في الترتيب الأول، يليه بعد المناخ الأكاديمي الاستكشافي ثم بعد الإرشاد النفسي، ودعم الطلبة، وفي الترتيب الرابع والأخير بعد الصحة النفسية والجسدية، وتطبيق الأفكار، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق في تحقيق ذلك الدور في بعدي (المناخ الأكاديمي الاستكشافي، ومجال الصحة النفسية والجسدية وتطبيق الأفكار)؛ ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، والفروق لصالح مجموعة الدراسات العليا، كذلك وجدت فروق في تحقيق ذلك الدور في جميع الأبعاد الفرعية، ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث، وكذلك وجدت فروق تبعاً لاختلاف الخبرة، وكانت الفروق في جميع الحالات لصالح مجموعة الخبرة الأعلى، وأن دور المعلمين في تحقيق هذه البيئة كان يزداد بزيادة سنوات الخبرة.

كما بحثت دراسة بيامس وآخرون (Beames et al., 2022) في أدوار معلمي ومرشدي المدارس الأسترالية، وهدفت إلى استكشاف كيفية إدراك المعلمين والمرشدين لدور المدرسة في الصحة النفسية لدى الطلبة؛ واستكشاف وجهات نظرهم حول ما يتم القيام به عملياً في المدارس لتقديم هذا الدعم. أجاب (91) من معلمي المدارس الثانوية و(83) مرشداً على أسئلة المقابلة، وأظهرت النتائج بأنه قد أيد المرشدون البرامج القائمة على الأدلة في المدارس التي تستهدف بشكل مباشر الصحة النفسية للطلاب، أشارت النتائج إلى أن هناك حاجة إلى أدوار مهنية واضحة وجهد منسق لمعالجة الصحة النفسية للطلاب بشكل مناسب.

أما دراسة ماكلين ولو (Maclean & Law, 2022) هدفت إلى تحديد ومناقشة الحواجز المحتملة بين المعلمين الاسكتلنديين فيما يتعلق دورهم في دعم الصحة النفسية للأطفال، وذلك على (179) مدرسة ابتدائية اسكتلندية، تم إجراء فحص المسح الصحة النفسية والمخاوف التي لوحظت في الفصول الدراسية، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يعتقدون أن لديهم دوراً في دعم الصحة النفسية للأطفال. ومع ذلك، فإن المعلمين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يفتقرون إلى المعرفة ومهارات محددة لتعزيز الصحة النفسية الإيجابية، بالإضافة إلى وجود نقص في التدريب المناسب كحاجز أساسي في تقديم الدعم الكافي.

كما هدفت دراسة سلامة (2021) إلى التعرف على دور بيئة المدرسة الإيجابية في رفع مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة بيئة المدرسة الإيجابية من قبل الباحث، وتم توزيعها على (30) من مجتمع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى أن هناك دوراً مهماً للبيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميه، وتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة البحث تجاه دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص.

في دراسة أجراها شيلمي وآخرون (Shelemy et al., 2019) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية لتمكينهم من دعم وتنقيف طلابهم بشكل كاف حول الصحة النفسية. حيث تم إجراء تسع مجموعات تركيز تضم كل منها ما بين (4-8) مشاركين، مع معلمي المدارس الثانوية في المملكة المتحدة. وركزت المناقشات على احتياجات ورغبات المعلمين من حيث التدريب على الصحة النفسية وتوفير المشورة. كما أراد المشاركون التدريب على كيفية تحديد وتقديم الدعم المبكر للطلاب دون القيام بدور للمعالج. كما أكد المشاركون

على الحاجة القوية إلى التدريب العملي والتفاعلي بقيادة الخبراء الذي يوفر الموارد التي يمكن تكييفها مع الإعدادات الفردية.

وهدف بحث العجة (2018) أيضا إلى التعرف على العلاقة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة البحث من (144) من المعلمين والمعلمات في ولاية سنار في السودان. وتمثلت أدوات البحث في المقابلة المنظمة واستبانة البيئة المدرسية، وكلاهما من إعداد الباحثة، ودرجات الطلبة التحصيلية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي، حيث وجد أن موقع المدرسة المناسب يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي، وأن اهتمام مدير المدرسة بتهيئة البيئة المدرسية يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي بحثت حول الصحة النفسية لدى الطلبة لاحظت الباحثة أن دور المعلمين الإرشادي في تحقيق بيئة نفسية آمنة لرعاية الطلاب من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً (محمد، 2022)، في حين أظهرت دراسة شيلمي وآخرون ((Shelemy et al., 2019) أن المعلمين يؤكدون بأن أولويتهم يجب أن تبقى تعليمية، أما دراسة بيامس وآخرون (Beames et al., 2022) فقد بينت بأن هناك حاجة إلى أدوار مهنية واضحة وجهد منسق لمعالجة الصحة النفسية للطلاب بشكل مناسب. في حين جاءت دراسة ماكلين ولو (Macleane & Law, 2022) لتثبت بأن المعلمين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يفتقرون إلى المعرفة ومهارات محددة لتعزيز الصحة النفسية الإيجابية، بالإضافة إلى وجود نقص في التدريب المناسب كحاجز أساسي في تقديم الدعم الكافي للطلبة. وعليه، تبين أهمية العمل على سد الفجوة العلمية وإجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية حول موضوع الدراسة الحالية، حيث تتميز هذه الدراسة في طرحها لموضوع غاية في الأهمية ويسهم في تطوير قدرات المعلمين وتلبية احتياجات الطلبة وبالتعالى النهوض بالعملية التعليمية والارتقاء بين الدول.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته لأهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن الدور الإرشادي للمعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث يُسهم هذا المنهج في وصف الظاهرة المدروسة كما هي موجودة في الواقع.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة جميع المدارس الحكومية في مديرية تربية عمان الثانية، تكونت عينة الدراسة من (80) من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في منطقة مديرية تربية عمان الثانية في العاصمة عمان، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة ويوضح الجدول (1) خصائص هذه العينة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الفئات	التكرار	النسبة
نكر	40	50%
أنثى	40	50%
المجموع	80	100

أداة الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقياس خاص، وقد تم إعداده بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والبحوث النظرية التي تناولت بشكل مباشر أو غير مباشر دور المعلمين في تحقيق الصحة النفسية في البيئة المدرسية، حيث تناول المقياس أربعة أبعاد وبعد تحكيم المقياس من قبل خبراء من ذوي الاختصاص، أصبحت فقرات المقياس بعد عدة تعديلات 40 فقرة توزعت على أربعة أبعاد تناولتها الدراسة ولكل بعد 10 فقرات وهي كالتالي:

- **بعد دور المعلم في توفير بيئة داعمة وآمنة وتعزيز التعاطف والاهتمام:** ويتمثل في مساهمة المعلم في خلق بيئة صفية يشعر فيها الطلاب بالأمان والدعم، وإنشاء علاقات إيجابية وبناء ثقة الطلاب وتحفيزهم للبحث عن المساعدة عند الحاجة.
- **بعد دور المعلم في تعزيز الوعي النفسي والانفتاح على الحوار:** ويتمثل في تمكين المعلم من تشجيع الطلاب على التحدث عن مشاكلهم ومشاعرهم، ودعم الحوار الصحي، وأن تكون النقاشات حول الصحة النفسية جزءاً من المناهج التعليمية، مما يساعد في تشجيع الوعي والفهم.
- **بعد دور المعلم في تعزيز مهارات التحكم في الضغوط والتوتر:** ويتمثل في قدرة المعلم على تقديم استراتيجيات للتعامل مع التوتر والضغوط النفسية، مثل التنفس العميق أو التمارين البسيطة للاسترخاء.
- **بعد دور المعلم في تشجيع النشاط البدني والتغذية الصحية:** ويتمثل في تعزيز النشاط البدني من خلال الأنشطة الرياضية في الفصل أو توجيه الطلاب إلى الأنشطة البدنية خارج الفصل.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة خبراء ومحكمين في الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية وأشارت نتائج التحكيم إلى صدق الأداة بنسبة 90% وتم التأكد من ثبات الأداة عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمته 95% وتدل على ثبات أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الدراسة، وقد تم تحديد قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة بالطريقة التالية: مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة

$$1.33 - 1 = 3/4 = 3/1 = \text{مدى الاستجابة} = 5$$

وبذلك تكون القيم على النحو الآتي :

$$0.5 - - \text{عالية عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي} = 3.68$$

$$3.67 - - \text{متوسطة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي} = 2.34$$

$$2.33 - - \text{قليلة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي} = 1$$

النتائج ومناقشتها

سؤال الدراسة: ما هو دور المعلمين الإرشادي في تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الدراسة

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد دور المعلمين في تعزيز الصحة النفسية في البيئة المدرسية

الأبعاد	العدد	المتوسط حسابي	الانحراف معياري	المستوى	الرتبة
دور المعلم في توفير بيئة داعمة وآمنة وتعزيز التعاطف والاهتمام	80	3.23	1.01	متوسط	1
دور المعلم في تعزيز مهارات التحكم في الضغوط والتوتر	80	3.09	.88	متوسط	2
بعد دور المعلم في تعزيز الوعي النفسي والانفتاح على الحوار	80	3.01	.86	متوسط	3
بعد دور المعلم في تشجيع النشاط البدني والتغذية الصحية	80	2.60	.84	متوسط	4
الكلي	80	2.96	.77		

يبين الجدول (2) أن دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية في البيئة الصفية (الكلي) جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (2.96)، وكذلك على جميع المجالات الفرعية، وربما يعزى هذا إلى أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب على جميع المجالات والأبعاد الإرشادية وهناك قصور في إعداد المعلمين من الجانب الإرشاد النفسي والمدرسي في برامج إعداد المعلمين، وتفسر الباحثة النتيجة الحالية لكل بعد على حدة وذلك كما يلي:

البعد الأول: دور المعلم في توفير بيئة داعمة وآمنة وتعزيز التعاطف والاهتمام

ويتمثل هذا البعد في مساهمة المعلم في خلق بيئة صفية تشعر فيها الطلاب بالأمان والدعم، وإنشاء علاقات ثقافية إيجابية وتشجيع التعاون بين الطلاب يمكن للمعلم إدراك الطلاب الذين يعانون من ضغوط نفسية أو صعوبات، وتقديم الدعم والمساعدة اللازمة، مع إمكانية وجود دور التوجيه والدعم الفردي للطلاب الذين يحتاجون إلى ذلك، سواء عبر الاجتماعات الشخصية أو الدعم النفسي الإضافي، حيث يعتبر المعلم نموذجًا للتعاطف والاهتمام، وهو يمكن أن يلعب دورًا حيويًا في بناء ثقة الطلاب وتحفيزهم للبحث عن المساعدة عند الحاجة. من خلال التفاعل الإيجابي والتعامل الودي مع الطلاب، يمكن للمعلم أن يشجع الطلاب على تطوير شعور بالانتماء والقبول يمكنه التعاون مع مستشاري المدرسة أو الأهل لتقديم الدعم الشامل للطلاب، كما يمكن للمعلم أن يستخدم تقنيات التعليم الإيجابي لتعزيز سلوك إيجابي لدى الطلاب، ويشجعهم على الاحترام المتبادل والتعاون والمشاركة الفعالة في الصف.

وقد أظهرت نتيجة هذا البعد المتمثل بدور المعلم في توفير بيئة داعمة وآمنة وتعزيز التعاطف والاهتمام بمستوى متوسط، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سلامة (2021) في أهمية دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس، ودراسة العجبة (2018) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي، حيث وجد أن موقع المدرسة المناسب يؤثر إيجابًا على التحصيل الدراسي، وأن اهتمام مدير المدرسة بتهيئة البيئة المدرسية يؤثر إيجابًا على التحصيل الدراسي. بينما تختلف مع دراسة محمد (2022) أن دور المعلمين الإرشادي في تحقيق بيئة نفسية آمنة لرعاية الطلاب من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعًا بشكل كلي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يكون الوقت المتاح للمعلمين قليلًا لإنشاء الارتباط الشخصي مع كل طالب بشكل فردي، إذ قد يكون الفصل مزدحمًا جدًا، مما يجعل من الصعب إدارة الوقت لتلبية احتياجات كل طالب على حدة، وتوفير فترات مناقشة مفتوحة للطلاب للتحدث عن مشاكلهم الشخصية أو الصفية، كما قد يكون هناك نقص في الوعي لدى المعلمين بأهمية إنشاء بيئة صفية داعمة وآمنة، ويحتاجون إلى تدريبات عملية لفهم كيفية خلق بيئة محفزة تشجع على التعاطف وتعزز الاهتمام بالطلاب.

البعد الثاني: دور المعلم في تعزيز مهارات التحكم في الضغوط والتوتر

ويتمثل هذا البعد في قدرة المعلم على تقديم استراتيجيات للتعامل مع التوتر والضغوط النفسية، مثل التنفس العميق أو التمارين البسيطة للاسترخاء.

تبين بأن دور المعلم في تعزيز مهارات التحكم في الضغوط والتوتر جاء بدرجة متوسطة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أجراها شيلمي وآخرون ((Shelemy et al., 2019 ركزت على احتياجات ورغبات المعلمين من حيث التدريب على الصحة النفسية وتوفير المشورة. كما أراد المشاركون التدريب على كيفية تحديد وتقديم الدعم المبكر للطلاب دون القيام بدور للمعالج. كما أكد المشاركون على الحاجة القوية إلى التدريب العملي والتفاعلي بقيادة الخبراء الذي يوفر الموارد التي يمكن تكييفها مع الإعدادات الفردية.

وتعزو الباحثة ظهور هذا البعد بدرجة متوسطة إلى أن المعلمون قد يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتدريب الطلاب على هذه الاستراتيجيات. قد يكون الفصل مرهقاً لدرجة أن المعلمين يجدون من الصعب العثور على الوقت لتنفيذ أنشطة تدريبية بناءة للطلاب، كما أن تحتاج إلى تخصص وخبرة أكثر من قبل المرشدين، إلا أنه يمكنهم إدماج فترات قصيرة من التمارين البدنية في جدول الصف لتحفيز الطلاب على النشاط البدني وتقليل التوتر.

حيث أن إنشاء بيئة مدرسية أكثر سعادة للطلبة يمكن أن يساعد في منع حدوث العديد من المشكلات لديهم كما تشجع البيئة المدرسية الإيجابية على حضور الطلبة، وهو عامل يساعد في علاج العديد من مشاكل المدرسة، كما يساعد في تقليل التوتر لدى المعلمين والطلبة على حد سواء، ويعزز عقلية أكثر إيجابية لدى جميع المعنيين، كما أن المناخ المدرسي الإيجابي هو عامل رئيسي في تعزيز تحصيل الطلبة وتكيفهم مع المدرسة، وفي الاحتفاظ بالمعلمين أيضاً (Gierczyk & Pfeiffer, 2021).

البعد الثالث: دور المعلم في تعزيز الوعي النفسي والانفتاح على الحوار

ويمثل هذا البعد في تشجيع المعلم الطلاب على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية. يوفر بيئة غير حاكمة حيث يشعر الطلاب بالراحة في مناقشة قضاياهم الشخصية.

وتعزو الباحثة ظهور هذا البعد في المستوى المتوسط إلى أوجه القصور والتي قد تتمثل في عدم المام المعلمين بتقنيات التوجيه والارشاد النفسي، بالإضافة إلى قلة التوعية من قبل المعلمين وعدم إتاحة المجال أو الفرصة للطلاب بالتحدث والانفتاح على الحوار مما يجعل من الصعب عليهم تقديم الدعم اللازم للطلاب الذين يواجهون تحديات نفسية. قد تكون ثقافة المدرسة أو المجتمع تحول دون فتح الحوار بشكل فعال حول القضايا النفسية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بيامس وآخرون (Beames et al., 2022) التي أظهرت بأنه المرشدون أيدوا الحاجة إلى البرامج القائمة على الأدلة في المدارس التي تستهدف بشكل مباشر الصحة النفسية للطلاب، كما أشارت النتائج إلى أن هناك حاجة إلى أدوار مهنية واضحة وجهود منسق لمعالجة الصحة النفسية للطلاب بشكل مناسب.

كما تتفق مع دراسة ماكلين ولو (Maclean & Law, 2022) التي أشارت النتائج إلى أن المعلمين يعتقدون أن لديهم دوراً في دعم الصحة النفسية للأطفال. ومع ذلك، فإن المعلمين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يفتقرون إلى المعرفة ومهارات محددة لتعزيز الصحة النفسية الإيجابية، بالإضافة إلى وجود نقص في التدريب المناسب كحاجز أساسي في تقديم الدعم الكافي.

البعد الرابع: دور المعلم في تشجيع النشاط البدني والتغذية الصحية

ويمثل البعد الحالي في تعزيز النشاط البدني من خلال الأنشطة الرياضية في الفصل أو توجيه الطلاب إلى الأنشطة البدنية خارج الفصل.

وقد جاء النتيجة في هذا البعد أيضاً متوسطة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2022) حيث جاء بعد الصحة الجسدية في المستوى الرابع وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يكون الوقت المتاح في الفصل غير كافي للقيام بأنشطة رياضية بما يكفي. قد يكون من الصعب على المعلمين توفير المعلومات الغذائية الصحيحة بطريقة يمكن للطلاب استيعابها وفهمها.

بينما من الممكن تنظيم فصول تعليمية عن أهمية التغذية الصحية والأطعمة الغذائية المفيدة، بالإضافة إلى تنظيم أنشطة رياضية داخل وخارج الصف تشجع على الحركة البدنية والنشاط البدني، والعمل على إدماج فترات قصيرة من التمارين البدنية بما يلبي احتياجات الطلبة.

التوصيات

- العمل على تطوير برامج تدريبية شاملة تشمل جوانب الصحة النفسية والإرشاد، وتعزيز التواصل بين المدارس والمراكز الإرشادية المحلية لتقديم الدعم والموارد للمعلمين.
- تأهيل المعلمين من خلال دورات تخصصية في الصحة النفسية.
- تشجيع المعلمين على حضور دورات تدريبية مستمرة لتطوير مهاراتهم في مجال الصحة النفسية.
- تكثيف الجهود لنشر ثقافة الصحة النفسية داخل وخارج المؤسسات التعليمية.
- تهيئة بيئة صفية تراعي شروط الصحة النفسية من العاملين في المؤسسات التربوية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

بوالشرش، نور الدين. (2020). دور المدرسة في الصحة النفسية للتلميذ. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، 2 (4)، 257-269.

الخواجة، عبد الفتاح (2012) *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

سلامة، محمد صبيح (2021) دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (5)، 1-52.

العجبة، إشراق العجبة. (2018) واقع البيئة المدرسية ودورها في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة تعليم الأساس بولاية سنار من وجهة نظر معلمي مدارس وحدة أبو حجار (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين.

علي، نصر سالم وعبد الجليل، مريم سالم (2022). دور البيئة المدرسية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى طلاب الشهادة الثانوية بالقسمين الأدبي والعلمي) دراسة مقارنة مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية، 16 (16) 246-267.

الفزيع، فاطمة أنور أحمد، الجراح، عبد الناصر ذياب ذيب، والخزعلي، تيسير محمد. (2022). *البيئة الأسرية والبيئة الصفية والتنظيم الذاتي كمنبئات بالانحسار الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

محمد، صلاح محمد محمود. (2022). دور المعلمين الإرشادي في تحقيق بيئة نفسية آمنة لرعاية الطلاب الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية بمدارس. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 119 (1)، 3-71.

المراجع الأجنبية

Bahar, M. (2022). The implementation of Ushul-Fiqh learning in the school environment to form moderate students' religious character. *Journal Basicedu*, 6 (3), 3245-3256.

Beames, J. R., Johnston, L., O'Dea, B., Torok, M., Boydell, K., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2022). Addressing the mental health of school students: Perspectives of secondary school teachers and counselors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10 (1), 128-143.

Díaz, C. N. (2020). Students' Mental Health: The importance of the teacher's role and training. *Revista Educación las Américas*, 10 (2), 277-287.

- Gierczyk, M., & Pfeiffer, S. 1. (2021). The impact of school environment on talent development: A retrospective view of gifted British and polish college students. *Journal of Advanced Academics*, 32 (4), 567-592.
- Maclean, L., & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools*, 59 (11), 2359-2377.
- Nakhaie, R., Ramos, H., & Fakihi, F. (2022). School environment and academic persistence of newcomer students: The roles of teachers and peers. *Journal of Teaching and Learning*, 16 (1), 64-84.
- Reyberg, R., Her, S., Tekin, D., Madill, R., Kelley, C., Thompson, J. & Gabriel, A. (2020). Measuring school climate: Validating the education department school climate survey in a sample of urban middle and high school. *Child Trends*, 6 (3), 1-21.
- Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2019). Supporting students' mental health in schools: what do teachers want and need?. *Emotional and behavioural difficulties*, 24 (1), 100-116.

تصميم برنامج إرشادي قائم على استراتيجية ضبط النفس وأثره في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك

د. عائشة البياضة / الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على استراتيجية ضبط النفس وأثره في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (18) طالباً من الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس السلوك العدواني في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الكرك وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية تكونت من (9) طلاب تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً قائم على استراتيجية ضبط النفس لخفض مستوى السلوك العدواني، والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (9) طلاب لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي، وبعد انتهاء التطبيق مباشرة تم أخذ قياس مستوى السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروق على القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجية ضبط النفس، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية والذي يُعدّ مؤشراً على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية ضبط النفس، وأوصت الدراسة توجيه المرشدين التربويين في المدارس على استخدام استراتيجية الضبط الذاتي وتدريب الطلبة عليها، لما لها من أثر إيجابي في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي قائم على استراتيجية ضبط النفس، السلوك العدواني، طلاب الصف العاشر الأساسي، محافظة الكرك.

Counseling program based on a self-control strategy and its impact on reducing aggressive behavior among tenth grade students in Karak Governorate.

Abstract

The study aimed to design a counseling program based on a self-control strategy and its impact on reducing aggressive behavior among tenth grade students in Karak Governorate. The study sample consisted of (18) students who obtained high scores on the aggressive behavior scale at the King Abdullah II School for Excellence in Karak Governorate, and they were randomly distributed into two groups: The first experimental group consisted of (9) students, the members of whom received a guidance program based on a strategy. Self-control to reduce the level of aggressive behavior, and the second control group consisted of (9) students whose members did not receive any guidance program. Immediately after the end of the application, a measurement of the level of aggressive behavior was taken for the experimental group and the control group, and an associated analysis of variance (ANCOVA) test was conducted to examine the differences on the post-measurement of the aggressive behavior scale. The results indicated that there were statistically significant differences in the decrease in the level of aggressive behavior in favor of the experimental group that received the counseling program based on the self-control strategy. The results also indicated that there were statistically significant differences between the pre-test and the post-test of the aggressive behavior scale in favor of the post-measurement among the experimental group. Which is an indicator of the effectiveness of the program based on the self-control strategy, The study recommended directing educational counselors in schools to use the self-control strategy and train students on it, because of its positive impact in reducing aggressive behavior among students.

Keywords: counseling program based on self-control strategy, aggressive behavior, tenth grade students, Karak Governorate.

المقدمة وخلفية الدراسة النظرية

تعد ظاهرة السلوك العدواني من الظواهر التي بدأت تظهر في المدارس ولا سيم عند الطلبة المراهقين، حيث تعد هذه الفئة من الفئات المهمة التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والمساعدة بشتى الطرق والأساليب التدريسية المتنوعة، وتتمثل في اهتمام التربويين في البحث عن أفضل الاستراتيجيات وأساليب التدريس التي يمكن أن تساعد هؤلاء الطلبة على جذبهم للتعلم وزيادة دافعيتهم للتعليم وتعتبر الاستراتيجيات التي تراعي الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية لهذه الفئة من الوسائل التي قد تعمل على تعزيز المواقف التعليمية الخاصة لهم.

لذلك يترتب على أولياء الأمور والمعلمين أهمية اكتشاف الصعوبات التي تواجه الطلبة في حياتهم عموماً وفي المدرسة خصوصاً، والتي من شأنها أن تؤثر في شخصياتهم وسلوكياتهم والتي قد تكون عدوانية في أغلبها، ووفقاً لنظرية الإحباط العدوان فإن انخفاض المستوى التعليمي للفرد يعد واحداً من المحركات الرئيسة للعدوان؛ لأن الإحباط الذي يواجهه الفرد في حياته اليومية يستلزم جهداً كبيراً من التحمل النفسي ومواجهة الصعاب التي تعترض حياته، بحيث لا يستطيع أن يصمد أمامها إلا الأفراد الذين مروا في خبرات الحياة وأحسنوا التعامل معها، بينما الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من التعليم، لديهم مهارات الإدارة الفاعلة للمواقف الاجتماعية حيث يمتلك هؤلاء القدرة على مواجهة الإحباط وتحمله دون الشعور الشديد بالغضب وإيذاء الآخرين والضرر بهم (النعمي، 2007).

والعدوان يمثل ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم أجمع، ولم يعد مقصوراً على الأفراد، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، إذ يمكن ملاحظته في سلوك الطفل الصغير وسلوك الراشد وسلوك الإنسان السوي والإنسان المضطرب وإن اختلفت أهدافه ونتائجه (أبو هاشم، 2007)، وبناءً عليه فإن إنسان هذا العصر يعيش في جو مليء بالانفعالات والصراعات والتوترات فالتطورات الحديثة والتي نجحت في تحقيق الكثير من أسباب الراحة المادية للإنسان بما توصلت إليه من تقنيات حديثة فإنها قد أدت إلى الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية ومن أهم هذه المشكلات النفسية والسلوكية عدم التخلي عن ممارسه السلوك العدواني، فالسلوك العدواني وظاهرة واسعة تكاد تميز هذا العصر نتيجة لتلك الصراعات والتوترات التي تتعرض لها منطقتنا والتي تؤدي إلى الخوف والقلق والإحباط بين طلابنا في المدارس، مما يجعل الأجواء مهياً لمزيد من السلوكات العدوانية على مستويات مختلفة (صالح، 2018).

وتتعدد المشكلات التي تواجه إنسان هذا العصر، والتي تجعل منه إنساناً له شخصية عدوانية عندما يجد صعوبة في مواجهة هذه المشكلات وتُعد المشكلات السلوكية من أكثر المشكلات انتشاراً بين الطلاب من الأطفال والمراهقين، فالطالب في هذه المرحلة النمائية والتي تبدأ من سن (13) عام يمر بتجربة العديد من التغيرات الجسمية والانفعالية وينشأ عن ذلك تقلبات انفعالية لاختلاف السرعات النسبية للنمو العضوي والنفسي للفرد (أبو رياح، 2006).

ويعرف العقاد (2001) العدوان: "بأنه شعور داخلي بالغضب ويظهر في صورة تصرفات أو سلوكيات من شخص أو جماعة ويكون الهدف منه إيذاء فرد أو مجموعة من الأشخاص أو الذات أو الممتلكات ويتمثل في صور وأشكال مثل الضرب والتشاجر والتدمير وإتلاف الأشياء، والعدوان اللفظي يتمثل في الكيد والتشهير والفتنة والتهديد والغمز واللمز والنكتة اللاذعة والإيذاء النفسي".

وحتى يستطيع الإنسان أن يتعلم بشكل جيد ويكون قادراً على أن يتحكم في سلوكه وتصرفاته لا بد أن يتم تعليمه وتدريبه على بعض الأساليب السلوكية التي تساعده على تعزيز الدافعية للتعلم وخفض السلوك العدواني، ومن تلك الأساليب أسلوب الضبط الذاتي والذي يُعدُّ من الأساليب الناجعة في التعامل مع السلوك العدواني، كالتعزيز والنمذجة والتصحيح الزائد أو العزل والإقصاء (أبو هاشم، 2007).

كما أن اكتشاف وتشخيص هذه الحالات يعتبر بالغ الأهمية، إلى جانب أهمية تقديم الخدمات والأساليب التدريسية لهذه الفئة والتي تراعي طبيعة هذه الفئة وخصائصها وتأثيرها على تعلمهم ومراعاة الحالة النفسية لهم والاجتماعية والأكاديمية، وتعتبر استراتيجية الضبط الذاتي من الاستراتيجيات التي تراعي الحالة الانفعالية والسلوكية للطلبة وتعمل على السيطرة على هاتين الناحيتين لتمكينهم من السيطرة على تعلمهم وإنجازهم الأكاديمي، والذي يأتي محصلة لضبطهم لذاتهم كتعديل للسلوك والانفعالات الغير سوية لديهم (Glaser & Brunstien, 2007).

وقد تطور الأدب المتعلق بالضبط الذاتي خلال بداية السبعينيات كجزء من أدب تعديل السلوك نتيجة للاهتمامات التي أظهرها السلوكيون في تطوير الضبط الذاتي لدى المسترشدين (معالي، 2015)، ويعرف الضبط الذاتي بأنه قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال ضبط نفسه وبيئته، ومن خلال إستراتيجية الضبط الذاتي يتعرف الفرد إلى العوامل التي توجهه وتقوده وتنظم سلوكه والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو ثوابع معينة (2007 Goldfried).

فالضبط الذاتي "عملية يقوم بها المسترشدون مباشرة بتغيير سلوكهم من خلال استخدام استراتيجيات علاجية أو باستخدام مجموعة من الأساليب المشتركة، وحتى يحدث الضبط الذاتي، على المسترشد أن يأخذ جزءاً من المعالجة على مسؤوليته، بالإضافة إلى السيطرة على المتغيرات الداخلية والخارجية والتي تؤدي إلى التغيير المرغوب، وعلى المرشد تدريب المسترشد على إجراءات الضبط الذاتي على أن يتولى المسترشد القيام بعملية التحكم وتنفيذ الإجراءات بنفسه" (Shelton, 2008). ويعتمد الضبط الذاتي على قوة الإرادة الذاتية والتي تتم بحرية واختيار وتتحكم في الدوافع بطريقة شعورية، وهو يوجه الذات والسلوك المنضبط وتنمية الذات للوصول إلى الأهداف، وقوة الإرادة تحتاج إلى مبادأة وجهد ومثابرة لتعزيز السلوك المرغوب وتعديل السلوك غير المرغوب (زهران، 2002)، واستخدام إستراتيجية الضبط الذاتي تؤدي إلى التحكم في الانفعالات وذلك؛ لأن الفرد لديه القدرة على أن يفهم نفسه بنفسه ويتعرف إلى قدرته في كيفية السيطرة على انفعالاته (Peper, 2002). وضبط النفس عن طريق تنظيم الأفكار وأثرها على الجوانب الفسيولوجية والانفعالية يقود إلى تنظيم أحسن لانفعال الغضب المتمثل في السلوك العدواني (Robinson & Bradon, 2010).

ويعتبر تعزيز الذات من المراحل الأساسية والهامة في عملية ضبط الذات وهي تشمل على عمليات دافعية إما أن يحصل الفرد على مكاسب نتيجة لسلوكه الصحيح ويقوم بتعزيز ذاته أو يعاقب ذاته نتيجة فشله في تحقيق أهدافه (Axelrod & Halt, 2009). ويمكن الإشارة إلى أن المشكلات التي يمكن أن يستخدم فيها الضبط الذاتي تقع في إحدى الفئتين الآتيتين (Rimm & Master, 2010):

الأولى: انهماك الفرد في سلوكات هازمة للذات مثل العزلة، وشرب الكحول، والمخاوف المرضية، والعلاج في هذه الحالة احتمالية خفض حدوث المشكلات عن طريق ضبطها وتخفيفها من قبل المسترشد.

الثانية: معاناة الفرد بسبب عدم قدرته على القيام بسلوكات مرغوبة ونقص المهارة فيها وتتمثل في نقص المهارات الاجتماعية أو عدم القدرة على الدراسة، حيث يكون الهدف من العلاج مساعدة الفرد من خلال ضبط الذات على التقليل من احتمالية حدوث هذه السلوكات، فإذا كان الفرد يقوم بهذه السلوكات وحدها فإننا نحاول دمجها في مجموعات إرشادية لمساعدته على التخفيف من هذه السلوكات.

تتميز إستراتيجية ضبط الذات عن غيرها من الاستراتيجيات أنها تتم من قبل الفرد نفسه ولا تحتاج إلى تكلفة مادية، فالفرد إذا اكتسب هذه الإستراتيجية فإنه يصبح لديه القدرة على التحكم في انفعالاته ومشاعره وأفكاره الخاصة ومن ثم يستطيع تطبيقها في مواقف عديدة، يساعد على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي لها أثر في أدائه وزيادة فاعلية الفرد في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للإحداث (الرمادي، 2006).

هناك بعض المهارات الأساسية تستخدم في الضبط الذاتي والتي يمكن وصفها على النحو مراقبة الذات وهي أن يقوم الفرد بملاحظة ذاته وتسجيل معلومات تتعلق بالأفكار والمشاعر والتصرفات المرتبطة بالسلوك المراد تعديله، وضبط المثيرات أن يقوم الفرد بترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض السلوك موضوع الضبط، وتعزيز الذات بأن يقوم الفرد بتقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة ويجب أن تتوافر ثلاث مهمات في عملية ضبط الذات وهي الدافع، الرغبة، الإرادة (الخالدي، 2008).

ويستند الضبط الذاتي إلى المبادئ الأساسية أما أن الضبط الذاتي هو مهارة متعلمة يستخدمها الفرد للتحكم بسوابق وتوابع السلوك موضع الضبط، وأن يعي الفرد أهمية ملاحظة الذات، وضبط المثيرات البيئية، وتحديد المنبهات التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة في السلوك غير المرغوب والعمل على تقوية العلاقة بين سلوك معين والسلوك المرغوب، وأن يحدد المسترشد ما هي الاستجابات التي تقف عائقاً أمام السلوك المرغوب حتى يعمل على أضعافها، كما ويقرر ما هي الاستجابات التي يمكن أن يستبدلها بدلاً من السلوك غير المرغوب لكي يتم تقويتها.

وقد تناولت عدد من الدراسات المحلية والأجنبية موضوعات ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم عرضها وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

اجرى بوفيك (Povie, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الإرشاد الجمعي القائم على الضبط الذاتي لدى عينة من طلاب المدارس الذين يعانون من سلوكات عدوانية، تألفت عينة الدراسة من (40) طالباً وزُعموا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي دون الضابطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية الذين لديهم سلوكات عدوانية قد انخفضت مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي.

وقام أبو هاشم (2007) بدراسة هدفت لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارة الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، تكونت عينة الدراسة من (45) حدثاً من الأحداث الجانحين الذكور، حيث تم استخدام مقياس السلوك العدواني واستبيان التعرف إلى مهارات الضبط الذاتي لدى عينة الدراسة بالإضافة إلى برنامج إرشادي للتدريب على مهارة الضبط الذاتي حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العشوائية القصدية من الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس السلوك العدواني ووزعت عينة الدراسة

إلى مجموعة تجريبية تلقت تدريباً على مهارة الضبط الذاتي في حين المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب، وأظهرت نتائج الدراسة أثر البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية التي تلقت معالجة.

أما الدراسة التي أجراها بيرى وريشارد (Perri & Richard, 2009) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي لخفض مستوى الخجل لدى طلبة الصف العاشر حيث اشتملت عينة الدراسة على (20) طالباً قسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريباً على مهارة الضبط الذاتي في حين المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب ولفحص دلالة تلك الفروق استخدم اختبار (ت) المستقل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامجاً تدريبياً في حين لم تظهر نتائج للمجموعة الضابطة سوى ضعف الدافعية والإنسحابية، مما يدل على أن أسلوب الضبط الذاتي هو نموذج يمكن أن يساعد على تخفيض السلوكيات الاجتماعية عند الطلبة.

أجرت العوران (٢٠١٣) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين التحكم الذاتي والتوافق الاجتماعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من: (٤٠) طالبة من مدرسة المزار الأساسية؛ قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي المكون من (١٤) جلسة إرشادية، وضابطة لم تخضع إلى أي تدخل إرشادي واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس التحكم الذاتي (إعداد الباحثة)، ومقياس التوافق الاجتماعي (إعداد الباحثة، البرنامج الإرشادي الجمعي إعداد الباحثة). وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي في تحسين التحكم الذاتي، والتوافق الاجتماعي.

وهدف دراسة صالح (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس السلوك العدواني ودرجات متدنية على مقياس الدافعية للتعلم في مدرسة تل الثانوية للبنين في مدينة نابلس وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً لخفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى الدافعية للتعلم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي.

وقد أجرى التخاني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج بالفن في تنمية الضبط الذاتي والحد من السلوكيات التمردية لدى عينة من الطلاب العنيدون في الصف الخامس. وتكونت عينة الدراسة من: (٢٥) طالباً من طلاب الصف الخامس في مدارس محافظة الكرك، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية (١٣) طالباً، وضابطة (١٢) طالباً. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس الضبط الذاتي إعداد الباحث، مقياس أعراض التمرد لدى الطلبة في الصف الخامس الأساسي (إعداد الباحث البرنامج الإرشادي إعداد الباحث، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم علي العلاج بالفن في تنمية الضبط الذاتي، وتخفيض السلوكيات التمردية.

من خلال العرض السابق لبحوث ودراسات المحور الأول نجد أنها تنوعت من حيث الأهداف فقد ركزت بعض الدراسات على التعرف على الضبط الذاتي من خلال إعداد برامج تدريبية خاصة لهذا الغرض، في حين

اتجهت بعض البحوث والدراسات الأخرى إما لوصف وتحديد الضبط الذاتي، أو لدراسة معاملات الارتباط بين الضبط الذاتي مع متغيرات أخرى، وقد اتفقت جميع البحوث على مدى أهمية الضبط الذاتي لدى طلبة هذه المرحلة؛ واتفقت هذه الدراسة من حيث الهدف مع دراسة كل من بوفيك (Povie, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الإرشاد الجمعي القائم على الضبط الذاتي لدى عينة من طلاب المدارس الذين يعانون من سلوكيات عدوانية، ودراسة أبو هاشم (2007) التي هدفت لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارة الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني، دراسة صالح (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التخانية (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج بالفرن في تنمية الضبط الذاتي والحد من السلوكيات التمردية.

في حين هدفت دراسة بيرى وريشارد (Perri & Richard, 2009) إلى معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي لخفض مستوى الخجل، كما هدفت دراسة العوران (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين التحكم الذاتي والتوافق الاجتماعي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها فئة لم تتناولها الدراسات السابقة وهي طلاب الصف العاشر الأساسي، كما تميزت بعينيتها والبيئة التي تم تطبيق الدراسة فيها وهي منطقة الكرك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

السلوك العدواني من أخطر السلوكيات البشرية التي تؤثر سلباً على الأفراد والمجتمع، يرجع خطورها إلى حقيقة أنها إجراء يؤدي إلى الصراع مع الآخرين دون الاعتراف برغبتهم وحقوقهم، فتكمن أهميتها لأنها تعتبر واحدة من المشاكل التي تواجه المؤسسات التعليمية في مجتمعنا الأردني، ومن هنا سنتطرق لأنه يظهر اهتمام مسؤولي التعليم في السلوك العدواني للطلبة، والذي يشكل عام له تأثير سلبي عليهم، ويعتقد الباحثون أيضاً أن السلوك العدواني هو أحد مشاكل التنمية البشرية ويميل إلى خلق الانتقام والتحدي والصراع، خاصة في مرحلة المراهقة المبكرة، حيث يلجأ الطلبة إلى ممارسة السلوك العدواني ولا يعني أن سلوك هؤلاء الطلبة يمكن أن يؤدي بهم إلى جرائم، حيث يجب أن يكون هناك دافع للحد من هذا السلوك العدواني وتصحيح مسارهم إذا لم يتم توجيههم لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي المناسب لهم، وكذلك تدريبهم وتعليمهم حول الأساليب والطرق العلمية التي من شأنها مساعدتهم على كيفية التعامل مع هذا السلوك دون توجيه، إذ إن إحدى هذه الطرق للمساعدة في الحد من هذه الظاهرة هي طريقة ضبط النفس، حيث تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتقليل من مستوى السلوك العدواني وتحسين العلاقة بين الطلبة، ويتم استخدام هذه الاستراتيجية مع الطلبة لتمكينهم من أن يفهموا أنفسهم وأفعالهم، والذي قد يساهم في تعزيز ضبط النفس الفردي وفي تعزيز التزام المجتمع مع تطور القدرات، ويمكن تحسين ردود الفعل المختلفة في المواقف التعليمية والحياتية، حيث يتعلق الأمر بالتحكم في المشاعر السلبية والتفكير بطريقة إيجابية، لتولد قوة داخلية تتحرك وتحفز الإجراءات نحو الهدف. لذلك جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على استراتيجية ضبط النفس واستقصاء أثره في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك. وبشكل محدد فإن مشكلة الدراسة تتلخص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج الإرشادي؟

2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ما بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي واستقصاء اثره في خفض مستوى السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.

أهمية الدراسة:

تطوير قدرات المشاركين على مهارات الضبط الذاتي بالإضافة إلى أساليب سلوكية وذلك من خلال الجماعة الإرشادية التي تهدف إلى تكوين علاقات اجتماعية سليمة قوية بين أفرادها يسودها الحب والتقبل والاحترام غير المشروط وتبادل الخبرات الأكاديمية بين أفرادها والتعرف إلى البدائل الممكنة من خلال التجارب والخبرات التي تشجعهم على اتخاذ قرارات سليمة ومساعدتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وبناء وتطوير بعض الأدوات التي يمكن للمرشدين استخدامها في تدخلاتهم المختلفة والمتمثلة في البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية الضبط الذاتي، كما تستمد الدراسة أهميتها من خلال إكساب المشاركين في البرنامج الإرشادي مهارات الضبط الذاتي التي تساعدهم في مواجهة العديد من المشكلات السلوكية في المواقف المختلفة والوصول بهم إلى أفضل مستوى من التوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي، ومساعدة المتدربين في الإرشاد التربوي على الاستفادة من تطبيقات الدراسة الحالية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الضبط الذاتي (Self-control): ويعرفه الخالدي (2008) بأنه "أسلوب يعمل فيه الفرد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تغييرات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك ويتألف من مراقبة الذات، ضبط المثيرات، تعزيز الذات، ويجب أن تتوفر ثلاثة نقاط مهمة في عملية ضبط الذات وهي الدافع، والرغبة، والإرادة".

ويعرف إجرائياً: بأنه برنامج منظم على شكل (8) لقاءات إرشادية تعمل فيه الباحثة على إحداث تغيير في سلوك طلاب الصف العاشر عن طريق إحداث تغييرات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك ويتألف من مراقبة الذات، وضبط المثيرات، وتعزيز الذات، حيث إن كل لقاء يستمر مدة (75) دقيقة ويتضمن كل لقاء تمارين وأنشطة لتحقيق الهدف المطلوب.

السلوك العدواني (Aggressive Behavior): هو كل فعل يؤدي إلى إيذاء للذات وللغير، ويتضمن هذا القول أو الفعل عدواناً موجهاً للذات وللزملاء وللوالدين وللأسرة وللأبنية وللأدوات وللنظام المدرسي ويتطلب التخريب والتعمد بإلحاق الضرر (صالح، 2019).

ويعرف إجرائياً: هو كل فعل يعتمد به طلاب الصف العاشر الأساسي بإلحاق الضرر في المدرسة أو إيذاء للذات أو للغير، عن طريق القول أو الفعل وتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تصميم برنامج إرشادي قائم على استراتيجية ضبط النفس واستقصاء أثره في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لمديرية تربية الكرك.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2024م.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) لملائمته أهداف الدراسة.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الكرك وذلك بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني على جميع طلاب الصف العاشر الأساسي والبالغ عددهم (52) طالباً، حيث تم اختيار أفراد المجموعة من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك العدواني والبالغ عددهم (18)، حيث تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين عشوائياً، المجموعة الأولى تجريبية تكونت من (9) طلاب والتي تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي، والمجموعة الثانية المجموعة الضابطة والتي تكونت من (9) طلاب أيضاً والتي لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي.

أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من ما يأتي:

أولاً: مقياس السلوك العدواني

قامت الباحثة باستخدام مقياس السلوك العدواني المستخدم في دراسة صالح (2018) وهو مكون من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: (العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والغضب، والعدائية)، حيث تمت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس حسب تدرج خماسي متدرج (1، 2، 3، 4، 5) حيث مثلت الدرجة (1) لا تنطبق السمة على الطالب، والدرجة (5) عندما تنطبق السمة على الطالب بدرجة كبيرة جداً.

صدق مقياس السلوك العدواني:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية في تخصص الإرشاد، والمقياس والتقويم، وعدد من المرشدين التربويين، بهدف التحقق من صدقه، كما طلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم في فقراته، من حيث تحقيقه لأهداف الدراسة، ومدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات المطلوبة.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني:

تم التحقق من تجانس فقرات المقياس داخلياً باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق صدق التكوين، حيث تم توزيع المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، وبلغ عددهم (22) طالباً من طلاب الصف العاشر، وتم إيجاد معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (1) معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
العدوان الجسدي	0.85*
العدوان اللفظي	0.59*
الغضب	0.76*
العدائية	0.68*

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يبين الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ ، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس السلوك العدواني:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، حيث تم التحقق من ثبات المقياس وأبعاده ودرجته الكلية باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية

الأبعاد	معامل الثبات
البعد	0.86
العدوان الجسدي	0.79
العدوان اللفظي	0.83
الغضب	0.85
الدرجة الكلية للمقياس	0.91

من خلال قيم معاملات الثبات المشار إليها في الجدول (2) يتضح أن أبعاد المقياس والمقياس ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وتعد هذه القيم جيدة ومقبولة لغايات هذه الدراسة.

ثانياً: البرنامج الإرشادي

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي بهدف خفض مستوى السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد اعتمد البرنامج على نموذج كانفر (KANFER) في الضبط الذاتي مستنداً على أساليب سلوكية، مراعيًا المرحلة العمرية لأفراد المجموعة وباستخدام طريقة الإرشاد الجماعي، وهو يحتوى على مجموعة من الأنشطة والمهارات المختلفة، حيث يتكون البرنامج من (8) جلسات إرشادية تتضمن تدريبات ومناقشات بهدف تعليم الطلاب مهارات تساعد على ضبط ذواتهم وخفض السلوك العدواني لديهم وكانت مدة الجلسة (75) دقيقة، حيث روعي فيها الاختيار المناسب للمهارات التي تتلاءم مع القدرات والإمكانات المحدودة للطلاب من ذوي السلوك العدواني.

مكونات ومحتوى البرنامج

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي السابق والذي يتعلق في مجال الضبط الذاتي قامت الباحثة بتصميم برنامج في ضوء أبعاد هذا المفهوم وخصائص الطلاب، حيث اشتمل البرنامج على مجموعة من الجلسات التدريبية تضمنت مجموعة من المهارات تساعد على الضبط الذاتي من أجل خفض مستوى السلوك العدواني، حيث قدم محتوى البرنامج في (8) جلسات تدريبية.

صدق البرنامج:

تم التأكد من صدق وكفاءة البرنامج الإرشادي وذلك بعرضه على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة العملية من أساتذة الجامعات الأردنية في تخصص الإرشاد، وعلم النفس، وعدد من المرشدين التربويين حتى يتم التأكد من مدى ملاءمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على عينة الدراسة، حيث تم بناء البرنامج في ضوء إستراتيجية الضبط الذاتي وبهدف خفض مستوى السلوك العدواني، كما طلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم في محتوى البرنامج ومناسبة عدد الجلسات والزمن المخصص لكل جلسة وقد تم الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات المطلوبة.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- 1- الحصول على الموافقات الرسمية في تطبيق الدراسة في المدرسة التي طبقت عليها الدراسة
- 2- إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي بهدف خفض مستوى السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، حيث يحتوي على مجموعة من الأنشطة والمهارات المختلفة، ويتكون البرنامج من (8) جلسات إرشادية تتضمن تدريبات ومناقشات بهدف تعليم الطلاب مهارات تساعد على ضبط ذواتهم وخفض السلوك العدواني لديهم وكانت مدة الجلسة (75) دقيقة، وتم التأكد من صدقه الظاهري.
- 3- استخدام مقياس السلوك العدواني المستخدم في دراسة صالح (2018) وهو مكون من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: (العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والغضب، والعدائية).

- 4- تطبيق مقياس السلوك العدواني على مجموعة استطلاعية، للتأكد من مناسبتها لأهداف الدراسة، بما يتناسب مع الفئة المستهدفة وتم إيجاد صدقه وثباته اعتماداً على النتائج.
- 5- اختيار أفراد الدراسة من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الكرك وذلك بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني على جميع طلاب الصف العاشر الأساسي والبالغ عددهم (52) طالباً، حيث تم اختيار أفراد المجموعة من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك العدواني والبالغ عددهم (18)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية، وضابطة).
- 6- البدء في تطبيق البرنامج الإرشادي على طلبة المجموعة التجريبية فقط من قبل الباحثة، حيث تمت الجلسات في مكتبة المدرسة مع توفير البيئة المناسبة لتطبيق البرنامج، وتجنباً للتشتت والملل الذين من المتوقع أن يحدثا نتيجة تنفيذ الجلسات، حيث استمر التطبيق لمدة أربعة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً بواقع (75) دقيقة للجلسة الواحدة.
- 7- وبعد نهاية تطبيق البرنامج تم تطبيق مقياس السلوك العدواني على المجموعتين (التجريبية والضابطة) وتم تصحيح ورصد الاستجابات للطلبة، وتفرغ البيانات وتحليلها إحصائياً وفقاً لنظام (SPSS).

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي

المتغير التابع: السلوك العدواني

المعالجات الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS على النحو الآتي:

- 1- اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، للكشف عن الفروقات في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني للمجموعتين (التجريبية والضابطة).
- 2- اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروقات في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني للمجموعة التجريبية.

النتائج والتوصيات

تم تحليل النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة وكانت كما يلي:

أولاً: نتائج السؤال الأول والذي ينص على "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج الإرشادي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقياس السلوك العدواني على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس السلوك العدواني

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	9	3.88	0.26	2.50	0.31
ضابطة	9	3.84	0.25	3.78	0.27

يتضح من البيانات المشار إليها في الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس السلوك العدواني، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
القبلي	0.65	1	0.65	12.50	*0.003
المجموعة	6.76	1	6.76	130.77	*0.000
الخطأ	0.78	15	0.05		
الكلية	8.52	17			

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

من خلال الجدول (4) تشير البيانات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس السلوك العدواني بدلالة قيمة (f)، ومستوى الدلالة المرافقة لها، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (2.50) ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (3.78) مما يشير إلى أن الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، التي طبق عليها البرنامج الإرشادي. وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجية ضبط النفس في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد تعزو الباحثة هذا التحسن إلى الخبرة الجمعية والمتمثلة في البرنامج الإرشادي وما تم استخدامه من تمارين وفنيات أثناء اللقاءات الإرشادية، كما أن الوجود المشترك في مجموعة إرشادية بكل ما يعنيه هذا الوجود من تفاعل مع الآخرين ومشاركة في المشاعر والخبرات فإن ذلك بكل تأكيد أدى إلى إيجاد نوع من الوعي الذاتي وقدرة أكبر على التفاعل الإيجابي مع الآخرين والذي يساعدهم على ممارسة الضبط الذاتي في المواقف الضاغطة، فالبيئة الجمعية تسهم في إيجاد تواصل فعال بين أعضاء المجموعة الإرشادية وهذا الاتصال يكون أكثر فاعلية بوجود شخص مؤهل ومدرّب مثل المرشد التربوي، يستطيع تنظيم عملية

الاتصال والتواصل داخل المجموعة الإرشادية، وإن التدريب على خفض مستوى السلوك العدواني من خلال الأنشطة المتنوعة المستندة إلى الضبط الذاتي والذي هو أحد الأساليب العلاجية المؤدية إلى التعليم بهدف زيادة كفاءة الأداء في المواقف الحرجة، ولذلك فإن تدريب الطلاب على برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الضبط الذاتي يراعي خصائصهم وحاجاتهم النفسية والتربوية ساهم في ظهور سلوكيات سوية في المجموعة التجريبية وهذا ظهر بشكل واضح في مشاركتهم للأصدقاء مما عكس أهمية التدريب على الضبط الذاتي، في خفض السلوك العدواني على الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة دراسة بوفيك (Povie 2006) ودراسة هاشم (2007) دراسة صالح (2018) ودراسة التخانية (٢٠١٩)، التي أشارت إلى فعالية استراتيجية الضبط الذاتي، في خفض السلوك العدواني على الطلاب، والحد من السلوكيات التمردية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ما بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي؟"

للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ما بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة في مستوى السلوك العدواني ما بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

المستوى	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	القبلي	9	3.88	0.26	8	-15.98	*0.000
	البعدي	9	2.50	0.31			

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى السلوك العدواني، بدلالة قيمة (ت)، ومستوى الدلالة المرافقة لها، الأمر الذي يشير إلى أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلاب من ذوي السلوك العدواني يتواجدون معاً أصلاً لساعات طويلة يومياً في المدرسة، إلا أن التواجد في مجموعة علاجية يحمل معنى آخر، فهذا المعنى له جوانب، فمن الجانب النفسي يدفع باتجاه جعل أعضاء المجموعة الإرشادية أكثر اهتماماً بالبرنامج وبما تم مناقشته أثناء الجلسات الإرشادية، ومن جانب آخر فإن التمارين والفنيات التي تم استخدامها وهي في معظمها تتعلق بمشكلات ومواقف يواجهها المشتركون في حياتهم اليومية أسهمت بالجزء الأكبر من هذا التحسن، كما أن السلوك العدواني بجميع أبعاده يمثل أخطر أنواع السلوكيات في التواصل مع الآخرين وأن الاضطراب الناتج

عنهما قد يؤدي إلى سلوكيات مؤذية للآخرين، لذا فقد تم تناول هذه الأبعاد بشكل كبير أثناء الجلسات والتركيز على الآثار السلبية المتمثلة في حدوث خلل في مثل هذا النوع من السلوكيات، كما أن هذه الأبعاد تتضمن سلوكيات وأفعالاً إضافة إلى أنماط تفكير وحدث تحسين فيهما يعني ذلك أن هذا التحسن قائم على قنوات أكثر منه تحسناً وقتياً بفعل خبرة مؤقتة، فالتحسن في الأفعال والسلوكيات يمثل أعلى درجات التحسن، وأفضل مخرجات الإرشاد والعلاج النفسي والتي تعكس حالة من الوعي التام والاستبصار بالمشكلة بكل جوانبها. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة صالح (2018) ودراسة التخانية (٢٠١٩)، التي أشارت إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجية الضبط الذاتي، في خفض السلوك العدواني على الطلاب، والحد من السلوكيات التمردية.

التوصيات

- 1- توجيه المرشدين التربويين في المدارس على استخدام استراتيجية الضبط الذاتي وتدريب الطلبة عليها، لما لها من أثر إيجابي في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة.
- 2- إجراء مزيد من الدراسات على الأساليب والاستراتيجيات التي قد تفيد في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة.

المراجع:

- أبو رياح، محمد (2006). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء، رسالة ماجستير منشورة، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أبو هاشم، أسعد (2007). فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين في دار الملاحظة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- التخينة، صهيب (2019). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج بالفن في تنمية الضبط الذاتي والحد من السلوكيات التمردية لدى عينة من الطلبة العنيدون في الصف الخامس، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 8 (3)، 149-189.
- الخالدي، عطالله (2008). إرشاد المجموعات الخاصة، عمان: دار الشفاء للنشر والتوزيع.
- الرمادي، نور (2006). فعالية برنامج إرشادي سلوكي جمعي يستخدم التدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية العلوم التربوية، 5 (9)، 281-312.
- زهران، حامد (2002). التوجيه والإرشاد النفسي ط (3)، القاهرة: عالم الكتب.
- صالح، رياض (2018). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- العقاد، عصام (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- معالي، إبراهيم (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، جامعة العلوم الإسلامية، 42 (1)، 325-360.
- العوران، رؤى (٢٠١٣). أثر برنامج إرشادي جمعي لتحسين التحكم الذاتي والتوافق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- النعيمي، خالد (2007). السلوك العدواني المتعلم وعوامل استثارته قراءة تحليلية في نظرية الإحباط العدوان، مجلة كلية التربية جامعة المستنصرية، 4 (9)، 240-250.
- Axelrod, S. Halt, R. (2009). **Behavior modification**, Basic Principles, Austin, Tx, Pro-Ed.
- Glaser, C. & Brunstien, J. (2007). Improving fourth-grade students composition skills: effec of strategy instruction and self-regulation procedures, **journal of psychology educational**, 99 (2), 297-310.
- Goldfried, M. (2007). **Behavioral change through self-control** Winston, Rinehart New York.
- Peper, E. (2002). **The relationship between school violence Childhood anger**, And the use of prevention and intervention in school, Ma Dissertation, University Of Wisconsin- Sout.
- Perri and Richard. (2009). Training counseling program on self control for shy students. **Journal of adolescent**, 2 (18), 253-270.
- Povic, R. (2006). Loneliness and contact, **Journal of Social Psychology**, 6 (22), 250-256.
- Rimm, D. Masters, J. (2010). **Behavior therapy** prentice-Hall New York.-

Robinson, M. Brandon, J. (2010). **A cognitive control perspective of self-control strength and its deletion**, Social and personality psychology compass, Fourth Edition, New York.

صورة الجسد وعلاقتها بالخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل

أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

أ.آية سامي ابراهيم عدم.

Email. Ayasamiadam1992@gmail.com

Palestine

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى صورة الجسد وعلاقتها بالخجل، والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل، إضافة للتعرف على ما هنالك فروق في صورة الجسد والخجل والتقبل الذاتي وفقاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، وحالة العمل، والمستوى التعليمي، وعدد مرات زيارات المركز، ومدة الاشتراك. وقد استخدمت الباحثة ثلاث مقاييس للدراسة، هي: مقياس صورة الجسد، ومقياس الخجل، ومقياس التقبل الذاتي. وقد وزعت على عينة عشوائية بسيطة قوامها (170) مشتركة، خلال النصف الثاني من العام 2020.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى صورة الجسد كان مرتفعاً، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات صورة الجسد وفقاً لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، وحالة العمل، والمستوى التعليمي، ومدة الاشتراك. بينما تبين وجود فروق وفقاً لمتغير عدد مرات زيارة المركز. كذلك كان مستوى الخجل منخفضاً، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الخجل وفق لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وعدد مرات زيارة المركز. بينما تبين عدم وجود فروق وفقاً لمتغيرات: حالة العمل، ومدة الاشتراك. بينما تبين أن مستوى التقبل الذاتي كان مرتفعاً، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التقبل الذاتي وفق لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، وحالة العمل، والمستوى التعليمي، وعدد مرات زيارة المركز، ومدة الاشتراك. الكلمات المفتاحية: مراكز التنحيف، صورة الجسد، الخجل، التقبل الذاتي.

Body Image and its Relationship to Shame and Self-Acceptance among Women Heading to Slimming Centers in the Hebron Governorate

Abstract

The study aims to identify the body image and its relationship with shame and self-acceptance of women heading to the slimming centers in Hebron Governorate, in addition to identifying whether there are differences in body image, shyness and self-acceptance according to variables: age, marital status, work status, educational level, and the number of times visited and the duration of the subscription. The researcher uses three scales for the study: the body image scale, the shyness scale, and the self-acceptance scale. They were distributed on a simple random sample of (170) joint, during the second half of the year 2020.

The results of the study show that the level of body image was high, while there were no statistically significant differences between the averages of body image according to variables: age, marital status, work status, educational level, and duration of participation. The results indicate that there are differences according to the variable number of times the center visited.

Also, the level of shyness was low, the results prove that there were statistically significant differences between the average shyness according to the variables: age, marital status, educational level, and the number of times visiting the center. The results indicate that there were no differences according to the variables: work status and subscription period.

The study results suggest that the level of self-acceptance was high, and that there were no statistically significant differences between the average self-acceptance according to variables: age, marital status, work status, educational level, number of times visiting the center, and duration of participation

The results also reveal that there is a statistically significant correlation between body image and shyness, and it results indicate that there is a statistically significant correlation relationship between body image and self-acceptance, They demonstrat that there is a statistically significant correlation relationship between shyness and self-acceptance.

Key words: slimming centers, body image, shyness, self-acceptance

مقدمة الدراسة وخلفيتها

تؤدي علاقة الفرد بجسده وكيفية إدراكه له دوراً رئيساً في صقل شخصيته، وتحديد سلوكه، وما يتبلور لديه من أفكار، ومعتقدات حول نفسه وصورة جسده. فصورة الجسد هي تلك الصورة الموجودة في عقل الشخص حول ما يبدو عليه جسده، إضافة إلى مشاعره تجاه هذه الصورة سواءً أكانت إيجابية أم سلبية، ومدى اعتقاده بملاءمة حجم أجزاء جسمه المختلفة وجاذبيته للمعايير التي استقاها وتشربها من منابع عدة كالأسرة وجماعة الأقران ووسائل الإعلام وغيرها (عباس والزبون، 2012).

يعد مظهر الجسد من الأمور الرئيسية التي تشغل بال كثير من الناس، ويظهر ذلك جلياً في النظرة الخارجية التي تختص بالتأثيرات الاجتماعية للمظهر، والنظرة الداخلية التي تشير إلى التجارب والخبرات الشخصية التي تختص بالبدن، أو بما يبدو عليه الفرد في الواقع، والنظرة الداخلية بمعناها الواسع هي ما أطلق عليه العلماء النفس بما يسمى بصورة الجسد *Bady Mage* والتميز بين النظرة الداخلية، والنظرة الخارجية، يعتبر ذا أهمية بالغة، لأننا لا نرى أنفسنا بالطريقة التي يراها بها الآخرون (الدسوقي، 2008).

ومن الطبيعي أن يكون الانشغال والقلق حول المظهر الجسدي شائعاً بين الإناث، حيث يرجع ذلك إلى النظرة الاجتماعية، وتأكيدها على الجاذبية الجسدية، واللياقة البدنية قد يؤدي إلى تكون صورة الجسد السلبية (Peters, M, A & Phelp, L, 2001).

كما تشير مييد ريني (*Maed Rany*) إلى أن رؤيتنا لأنفسنا تتأثر بما نعتقد حول رؤية الآخرين لنا، فإدراك الذات يتغير وفقاً لتقويم الآخرين الذين تتفاعل معهم، ويدل مصطلح تقبل الذات على مدى رضا الشخص عن نفسه بما فيها من إيجابيات وسلبيات، ومدى تقديره لخصائصها العامة، وتتضمن تقويمها شاملاً لكل جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وكلما انخفض تقبل الفرد لذاته، كان أقل رضا عن نفسه، وإن تقبل الذات يتضمن تقويم الشخص لنفسه سواء أكان تقويمه لها يدل على أنها نفس إيجابية أم نفس سلبية (Fleming and Watts, 1980).

وبناءً على هذه المعطيات واستشعار الباحثة هذه المشكلة من حولها، فقد لاحظت أن النساء اللاتي يتوجهن إلى مراكز التنحيف يكون صورة سلبية عن أجسادهن، خاصة عندما تكتسب وزناً زائداً، كما أنهن كن يملن إلى الخجل، وعدم تقبل ذواتهن من أشكال أجسادهن، كذلك لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية الخاصة بصورة الجسد وعلاقتها بالخجل والتقبل الذاتي مما يعطي الدراسة أهمية خاصة.

مشكلة الدراسة:

أصبحت صورة الجسد، والاهتمام بالمظهر والشكل الخارجي من أهم الأمور في حياة المرأة، حيث تسعى بكل ما هو متاح من وسائل، لتحصل على المظهر والشكل الأجمل، ومن خلال خبرة الباحثة بهذه المشكلة من المجتمع المحلي الذي تعيش فيه لذا حاولت في هذه الدراسة توضيح بعض المرتكزات والمواضيع الأساسية لهذا الموضوع، حيث أن عدم الرضا عن صورة الجسد لدى المرأة من المشكلات التي تواجد في المجتمع حالياً، فالمشكلة لا تكون في تزايد عدم الرضا فحسب. بل المشكلة الأكبر في الآثار السلبية التي تتجم عن ذلك حيث إن الخجل، وتقبل الذات لدى المرأة بشكل خاص إنما يبدأ في النظرة التي تحملها تجاه تكوينها البدني أو صورة جسدها، حيث إن العصر الذي نعيش به يسمى عصر الصورة أو الشكل نتيجة الاهتمام الذي توليه الثقافة بعناصرها المختلفة للفرد أثناء الحكم عليه في شتى المجالات، ولا ننسى لما لمواقع التواصل الاجتماعي والإعلام صدى وتأثير في فكر المرأة اتجاه نظرتها لجسدها أكثر من غيرها. ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

هل توجد علاقة بين صورة الجسد بالخلل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟

وتنبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟
2. ما مستوى الخلل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟
3. ما مستوى التقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟
4. هل توجد فروق بين متوسطات تقدير صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل باختلاف متغيرات: (العمر، الحالة الاجتماعية، حالة العمل، المستوى التعليمي، عدد مرات زيارة المركز بالأسبوع، مدة الاشتراك في المركز)؟
5. هل توجد فروق بين متوسطات تقدير الخلل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل باختلاف متغيرات: (العمر، الحالة الاجتماعية، حالة العمل، المستوى التعليمي، عدد مرات زيارة المركز بالأسبوع، مدة الاشتراك في المركز)؟
6. هل توجد فروق بين متوسطات تقبل الذات لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل باختلاف متغيرات: (العمر، الحالة الاجتماعية، حالة العمل، المستوى التعليمي، عدد مرات زيارة المركز بالأسبوع، مدة الاشتراك في المركز)؟
7. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين صورة الجسد والخلل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟
8. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين صورة الجسد وتقبل الذات لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟
9. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الخلل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى :

التعرف على درجة صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل. وعلى درجة الخلل لديهن إضافة للتعرف على درجة التقبل الذاتي والكشف عن العلاقة الارتباطية بين صورة الجسد والخلل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز والكشف عن العلاقة الارتباطية بين صورة الجسد والتقبل الذاتي لدى النساء لديهن، كذلك التعرف ما إذا هناك فروق دالة إحصائية في صورة الجسد لدى عينة من النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات: (العمر، المستوى التعليمي، العمل، الحالة الاجتماعية، مدة الاشتراك، عدد مرات زيارة المركز في الأسبوع).

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من الأمور التالية:

تعتبر الدراسة من الدراسات التي تناولت متغيرات لم تخضع للبحث والتمحيص مجتمعة مع بعضها البعض في مجتمع الدراسة، وهي: (صورة الجسد، الخلل، التقبل الذاتي) حسب علم الباحثة، وهي الدراسة الأولى على حد علم الباحثة-، وبالتالي تشكل مصدر الهام للباحثين والمهتمين

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل.

الحدود المكانية: مراكز التحفيف في محافظة الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام (2020-2021).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1-صورة الجسد (Body image): هي تلك الصورة التي يكونها الفرد في عقله عن جسده، أو الصورة التي يبدو بها الجسد لصاحبه (عادل، 29: 2010).

وتعرف صورة الجسد إجرائيًا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل على أداة صورة الجسد المطورة في الدراسة الحالية.

2-الخلج: يعرف بأنه "شعور ينتاب الفرد عند تعرضه لموقف اجتماعي معين يفقده القدرة على أن يستجيب استجابةً توافقيةً تجاه الموقف الذي يواجهه" (جعفر، 2007: 8).

ويعرف الخلج إجرائيًا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل على أداة الخلج المطورة في الدراسة الحالية.

3-التقبل الذاتي (Self-acceptance): حكم شخصي يصدره الفرد لقيمه، ويظهر باتجاهاته التي يحملها نحو ذاته ودرجة رضاه عن نفسه (طه وآخرون، 21: 2003).

ويعرف التقبل الذاتي إجرائيًا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل على أداة التقبل الذاتي المطورة في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة.

هدفت دراسة الراوي (Al Rawi 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وصورة الجسد، وطبيعة الآثار، وأحكامهن القيمية حول صورة أجساد الإناث، واتجاهاتهن نحو الجراحة التجميلية، وضمت العينة (204) مستجيبة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تتراوح أعمار عينة البحث في الغالب بين 18-28 سنة، يهتمون دائماً بمتابعة "الموضة" من "فاشنيستا"، أما دوافع الجراحة التجميلية فغالباً ما تتم لإرضاء أنفسهم، وفي المرتبة الثانية لإرضاء الناس، وفي المركز الثالث لإرضاء الأزواج، وفي المركز الرابع للحصول على زوج، وأخيراً، يفعلون ذلك للحصول على وظيفة.

بينما هدفت دراسة الحريري (2019) إلى تحديد نسبة انتشار الاستياء من صورة الجسد لدى النساء في منطقة مكة المكرمة، والكشف عن مدى تأثير تعرض النساء البالغات في منطقة مكة للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر، وتكونت عينة الدراسة من (718) امرأة من النساء في مكة المكرمة، واختيرت بطريقة عشوائية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي والارتباطي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد علاقة طردية متوسطة عند مستوى الدلالة بين الاستياء من صورة الجسد، ومدى التأثير من النموذج الإعلامي المثالي للمظهر، ولا يوجد فروق في

الاستياء في الاستياء من صورة الجسد، ولا يوجد فروق بين المتزوجات والغير متزوجات في الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر.

بينما حاولت دراسة القيسي (2018) قياس مستوى الخجل، مستوى العزلة النفسية، التعرف على العلاقة بين الخجل والعزلة النفسية، والتعرف على الفروق بين الخجل والعزلة النفسية لدى طلبة المرحلة الأولى المتوسطة. ولهذه الغاية تم اختيار عينة عشوائية قوامها (187) طالبا وطالبة للعام الدراسي (2016-2017) من بغداد / الرصافة، وخلصت الدراسة إلى أن العينة لديها مستوى متوسط من الخجل. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكر والأنثى فيما يتعلق بمتغيري العزلة النفسية والخجل.

كما هدفت دراسة بدارنة (2018) التعرف إلى علاقة تقدير صورة الجسد بتقبل الذات لدى طالبات كلية اربد، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ضمن مستويين دراسيين (مستوى البكالوريوس، ومستوى الدبلوم) واستخدم مقياسين للدراسة (مقياس تقدير صورة الجسد، ومقياس تقبل الذات)، وأظهرت النتائج أن درجة تقدير صورة الجسد لدى الطالبات كانت بدرجة متوسطة، أي أن غالبية الطالبات لديهن درجة متوسطة في تقدير أجسادهم، وقد وجد ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تقدير صورة الجسد وتقبل الذات، وعدم وجود اختلاف دال إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين تقدير صورة الجسد وتقبل الذات تعزى لأثر الدخل بين ذوات الدخل المتوسط والمرتفع، جاءت الفروق لصالح ذوات الدخل المرتفع.

بينما هدفت دراسة ثوبسون وولتس (Thompson & Waltz, 2018) إلى فحص العلاقة بين اليقظة، وتقبل الذات، واحترام الذات. تكونت العينة من 167 طالباً جامعياً، طبق عليهم مقياسان لليقظة الذهنية اليومية، ومقاييس احترام الذات وتقبل الذات. تم العثور على ارتباطات إيجابية بين اليقظة، واحترام الذات، وتقبل الذات

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تتبع الباحث للعديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة التي استندت إليها الدراسة الحالية، اتضح وجود تباين واضح بين هذه الدراسات حول مدى ممارسة العمل التطوعي، فبعض هذه الدراسات أشار إلى وجود ضعف واضح لممارسة الشباب للعمل التطوعي، في حين أشار البعض الآخر منها إلى وجود إقبال كبير عند الشباب في ممارسة العمل التطوعي، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف البيئات والثقافات والفئات المستهدفة لهذه الدراسات. كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، من أنها تتناول طلبة جامعة القدس المفتوحة كفئة مستهدفة لهذه الدراسة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وهو طريقة في البحث عن الحاضر ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة سلفاً بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي الارتباطي هو التعرف على " صورة الجسد وعلاقتها بالخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل"

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل والبالغ عددهم (448) امرأة وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021\2020.

عينة الدراسة تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل، والبالغ عددهن (448)، وذلك وفقاً لمصادر إحصائيات مراكز التحفيز في محافظة الخليل.

اختيرت عينة الدراسة من (170) من النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل، وقد اختيرت العينة بطريقة المعاينة العشوائية.

أدوات الدراسة: للتعرف على صورة الجسد وعلاقتها بالخلج والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة العربية والأجنبية، قامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات لتحقيق أهداف الدراسة وهي على النحو التالي:

أ: تم إعداد استبانة لقياس الصورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل، مستنداً إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن عينة الدراسة وهذه المعلومات هي على النحو التالي: (العمر، الحالة الاجتماعية، حالة العمل، المستوى التعليمي، مدة الاشتراك، عدد مرات زيارة المركز بالأسبوع). في حين اشتمل **القسم الثاني:** على مجموعة من العبارات لقياس الصورة الجسد وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (25) فقرة، وبعد إجراء عملية التحكيم أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (31) فقرة.

ب: تم إعداد الأداة الثانية وهي عبارة عن استبانة لقياس الخلج لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل مستنداً إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن عينة الدراسة وهذه المعلومات هي على النحو التالي: (العمر، الحالة الاجتماعية، حالة العمل، المستوى التعليمي، مدة الاشتراك، عدد مرات زيارة المركز بالأسبوع). في حين اشتمل **القسم الثاني:** على مجموعة من العبارات لقياس الخلج وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (22) فقرة، وبعد إجراء عملية التحكيم أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (24) فقرة.

ج: تم إعداد الأداة الثالثة وهي عبارة عن استبانة لقياس التقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل مستنداً إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن عينة الدراسة وهذه المعلومات هي على النحو التالي: (العمر، الحالة الاجتماعية، حالة العمل، المستوى التعليمي، مدة الاشتراك، عدد مرات زيارة المركز بالأسبوع). في حين اشتمل **القسم الثاني:** على مجموعة من العبارات لقياس التقبل الذاتي وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (27) فقرة، وبعد إجراء عملية التحكيم أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (30) فقرة.

أولاً: مقاييس الدراسة

1- صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين للمقاييس (الصدق الظاهري):** للتحقق من الصدق الظاهري للمقاييس عُرِضَتْ هذه المقاييس في صورتها الأولى على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين.

ب- صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقاييس

ثبات مقاييس الدراسة: للتأكد من معاملات ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق منها، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية فكان لمقياس صورة الجسد (0.93). وكان معامل الثبات لمقياس الخجل (0.95)، بينما كان معامل ثبات مقياس الخجل (0.94)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأدوات قابلة للتطبيق.

تصحيح المقياس:

أولاً- مقياس صورة الجسد: تكون مقياس صورة الجسد في صورته النهائية من (26)، فقرة كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت الفقرات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 13، 15، 16، 18، 23) الاتجاه الإيجابي لصورة الجسد بينما مثلت الفقرات (3، 8، 9، 10، 11، 12، 14، 17، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 26)، الاتجاه السلبي لصورة الجسد، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

ثانياً- مقياس الخجل: تكون مقياس الخجل في صورته النهائية من (24)، فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للخجل.

ثالثاً- مقياس التقبل الذاتي: تكون مقياس تقبل الذات في صورته النهائية من (27)، فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لتقبل الذات، باستثناء الفقرة (6) إذ عكست الأوزان عند تصحيحها.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته 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. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى شيوخ سمات صورة الجسد والخجل والتقبل الذاتي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}}$$
$$1.33 = \frac{5 - 1}{4}$$

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

جدول (6.3): درجات احتساب شيوع سمات صورة الجسد والخجل والتقبل الذاتي

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

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل؟ للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس صورة الجسد وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	البعد النفسي	3.96	0.788	79.2	مرتفع
2	1	البعد الإدراكي	3.84	0.694	76.8	مرتفع
3	4	البعد الاجتماعي	3.73	0.866	74.6	مرتفع
4	3	البعد السلوكي	3.58	0.724	71.6	متوسط
		الدرجة الكلية لصورة الجسد	3.82	0.631	76.4	مرتفع

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس صورة الجسد ككل بلغ (3.82) وبنسبة مئوية (76.4) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس صورة الجسد فتراوحت ما بين (3.58-3.96)، وجاء " البعد النفسي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.96) وبنسبة مئوية (79.2) وبتقدير مرتفع، بينما جاء "البعد السلوكي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبنسبة مئوية (71.6) وبتقدير متوسط.

وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مجتمعي العينة، وبالتالي تختلف وجهات النظر لمفهوم صورة الجسد بين فئات العينات، واختلفت مع دراسة الحريري

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل؟ للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس الخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس الخجل وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
البعد						
1	4	البعد الفسيولوجي	2.57	1.075	51.4	متوسط
2	1	البعد الانفعالي	2.30	0.959	46.0	منخفض
3	3	البعد السلوكي	2.25	0.866	45.0	منخفض
4	2	البعد المعرفي	2.14	0.972	42.8	منخفض
الدرجة الكلية للخجل			2.30	0.817	46.0	منخفض

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الخجل ككل بلغ (2.30) ونسبة مئوية (46.0) وبتقدير منخفض، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس الخجل تراوحت ما بين (2.14-2.57)، وجاء "البعد الفسيولوجي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.57) ونسبة مئوية (51.4) وبتقدير متوسط، بينما جاء "البعد المعرفي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.14) ونسبة مئوية (42.8) وبتقدير منخفض. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن انخفاض مستوى الخجل لدى النساء المتوجهات لمراكز التحفيز ينبع من قدرتهن على التكيف مع ذواتهن ومع الآخرين المحيطين بهن، كذلك المستوى التعليمي ويتبعه العادات والتقاليد والمستوى الاقتصادي قد يكون عاملاً مهماً وترى الباحثة أن أعراض الخجل تختلف من شخص لآخر وفقاً لاختلاف الظروف أو الأسباب التي أدت إليه، وكذلك وفقاً لطبيعة تكوين الشخصي، فإن معظم النساء لا يشعرن بالخجل نتيجة لصورة أجسادهن بل إنهن يفخرن بذهابهن لمراكز التحفيز للحفاظ على رشاقتهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (2017)،

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى التقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل؟ للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس التقبل الذاتي لدى النساء التوجهات إلى مراكز التحفيز في محافظة الخليل، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس التقبل الذاتي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
البعد						
1	2	البعد الاجتماعي	4.07	0.622	81.4	مرتفع
2	1	البعد الشخصي	3.93	0.569	78.6	مرتفع
3	3	البعد الانفعالي	3.86	0.849	77.2	مرتفع
4	4	البعد الجسدي	3.84	0.803	76.8	مرتفع
الدرجة الكلية لتقبل الذاتي			3.96	0.512	79.2	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التقبل الذاتي ككل بلغ (3.96) وبنسبة مئوية (79.2) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التقبل الذاتي تراوحت ما بين (3.84-4.07)، وجاء "البعد الاجتماعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.07) وبنسبة مئوية (81.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاء "البعد الجسدي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبنسبة مئوية (76.8) وبتقدير مرتفع.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن النساء المتوجهات لمراكز التنحيف في محافظة الخليل لديهن حياة اجتماعية أكثر صلابة وأكثر ترابطاً، من باقي المحافظات فهن يحافظن على العادات والتقاليد والتواصل الاجتماعي، وشعورهن بالرضا نحو ذاتهن وقدراتهن واستعدادهن، أن تقبل الذات يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي لديهن، فالمؤثرات الموجودة في البيئة كلها تؤثر في الضغوط الانفعالية، وضبط الذات كما أن التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد لها دور مهم في التأثير على مستوى تقبل الذات كذلك المستوى التعليمي والمثابرة من أجل الإنجاز ونمو الاهتمامات في مجالاتهن الخاصة كل هذه العوامل مجتمعة أدت إلى ارتفاع مستوى تقبل الذات لديهن في جميع مجالاته وأبعاده، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيف (2011)،

للإجابة عن السؤال الرابع حتى السؤال السادس قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

(1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. ومن أجل فحص الفرضية الأولى، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير العمر. والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز

التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الإدراكي	بين المجموعات	3.230	2	1.615	3.451	*.034
	داخل المجموعات	78.158	167	0.468		
	المجموع	81.388	169			
البعد النفسي	بين المجموعات	1.227	2	0.613	0.989	.374
	داخل المجموعات	103.625	167	0.621		
	المجموع	104.852	169			
البعد السلوكي	بين المجموعات	7.307	2	3.654	7.506	*.001
	داخل المجموعات	81.287	167	0.487		
	المجموع	88.594	169			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	.484	2	0.242	0.320	.726
	داخل المجموعات	126.245	167	0.756		
	المجموع	126.730	169			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.908	2	0.954	2.439	.090
	داخل المجموعات	65.307	167	0.391		
	المجموع	67.215	169			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية وبعدي: البعد النفسي، البعد الاجتماعي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لصورة الجسد وبعدي: البعد النفسي، البعد الاجتماعي، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. في حين جاءت قيمة مستوى الدلالة المحسوب على بعدي: البعد الإدراكي، البعد السلوكي، أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في بعدي: البعد الإدراكي، البعد السلوكي، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لبعدين: الإدراكي السلوكي، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (18.4) يوضح ذلك:

جدول (18.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على البعد الإدراكي، والبعد السلوكي، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر.

المتغير	المستوى	المتوسط	20-15 سنة	من 21 - 25 سنة	أكثر من 25 سنة
البعد الإدراكي	20-15 سنة	4.11			.37*
البعد السلوكي	20-15 سنة	4.02		.57*	.51*

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (18.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في البعد الإدراكي، تبعاً لمتغير العمر بين (20-15 سنة) و(أكثر من 25 سنة)، وجاءت الفروق لصالح (20-15 سنة). وتبين أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في البعد السلوكي، تبعاً لمتغير العمر بين (20-15 سنة) من جهة وكل من (21 - 25 سنة) و(أكثر من 25 سنة)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (20-15 سنة).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. ومن أجل فحص الفرضية الثانية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية. والجدول (4.20) يوضح ذلك:

جدول (20.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الإدراكي	بين المجموعات	1.590	2	0.795	1.664	.193
	داخل المجموعات	79.798	167	0.478		
	المجموع	81.388	169			
البعد النفسي	بين المجموعات	1.697	2	0.848	1.373	.256
	داخل المجموعات	103.155	167	0.618		
	المجموع	104.852	169			
البعد السلوكي	بين المجموعات	1.458	2	0.729	1.397	.250
	داخل المجموعات	87.136	167	0.522		
	المجموع	88.594	169			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	0.843	2	0.421	0.559	.573
	داخل المجموعات	125.887	167	0.754		
	المجموع	126.730	169			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.850	2	0.425	1.070	.345
	داخل المجموعات	66.365	167	0.397		
	المجموع	67.215	169			

يتبين من الجدول (20.4) عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لصورة الجسد والبعدين: النفسي، والاجتماعي، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، ووجود فروق في بعدين: الإدراكي، والسلوكي، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر، ووجود فروق دالة إحصائية في البعدين الإدراكي والسلوكي، تبعاً لمتغير العمر بين (15-20 سنة) و(أكثر من 25 سنة)، وجاءت الفروق لصالح (15-20 سنة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن النساء اللاتي تقع أعمارهن في فئة (15-20 سنة)، أنهن يقعن في فترة المراهقة المتأخرة وهذه الفترة لها تأثير هام يدفع النساء للاهتمام بمظهرهن أكثر من غيرهن فمنهن من يكن مقبلات على الزواج أو يتجهزن له لذلك يزداد الاهتمام بمظهرهن، وقد يتكون لدي المراهقة صورة جسم موجبة، ويصبح لديهن مفهوم للصورة العقلية للجسد أكثر إدراكاً، وهو مفهوم النساء عن كيفية رؤية الآخرين لهن وهو جزء مهم من مفهوم الإدراك لديهن لصورة الجسد، كما أن البعد السلوكي يركز بدوره على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الرضا والتعبير أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسمي، لذا نرى النساء من هذه الفئة العمرية وهي مرحلة المراهقة التي تظهر بها ملامح الشخصية ومعالمها وتبدأ بالثبات النسبي، وفيها يتقبلن التغيرات الجسمانية التي تحدث لهن وخاصة في مرحلة البلوغ، وتعتبر المراهقة فترة هامة في تطور صورة الجسم، حيث يحدث تطور ونمو للخصائص الجنسية، وكذلك نمو العلاقات الاجتماعية، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات تبين بأنها اختلفت مع دراسة (الحري، 2019)

(2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير حالة العمل. ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير حالة العمل، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (21.4) تبين ذلك:

الجدول (21.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير حالة العمل.

المجالات	حالة العمل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الإدراكي	أعمل	63	3.88	0.683	0.575	0.566
	لا أعمل	107	3.81	0.702		
البعد النفسي	أعمل	63	3.99	0.830	0.341	0.734
	لا أعمل	107	3.94	0.765		
البعد السلوكي	أعمل	63	3.54	0.708	-0.649	0.517
	لا أعمل	107	3.61	0.735		
البعد الاجتماعي	أعمل	63	3.83	0.908	1.127	0.261
	لا أعمل	107	3.67	0.839		
الدرجة الكلية	أعمل	63	3.84	0.665	0.428	0.669
	لا أعمل	107	3.80	0.612		

يتبين من الجدول (21.4) عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس صورة الجسد، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الاهتمام بصورة الجسد يشمل جميع حالات النساء سواء متزوجة أم عزباء أم مطلقة أم أرملة، وصورة الجسد متغير نفسي مهم لديهن، تشمل التصورات والإدراكات لجسد النساء، وترتبط بتقدير الذات والثقة في العلاقات بين الأشخاص والخبرات الجنسية، والاتزان الانفعالي، ويظهر ذلك جلياً في النظرة الخارجية التي تتعلق بالتأثيرات الاجتماعية للمظهر والنظرة الداخلية لهن التي تشير إلى التجارب أو الخبرات الشخصية التي مررن بها على مراحل العمر المختلفة والتي تتركز على المظهر الخارجي لديهن، وهذا يشير إلى أن النساء يملن بشكل عام للاهتمام بصورتهم الجسدية. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الحري، 2019).

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير المستوى التعليمي. ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير المستوى التعليمي. والجدول (4.21) يوضح ذلك: يتضح من خلال الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى

الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس صورة الجسد لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير مستوى التعليمي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الإدراكي	بين المجموعات	0.850	2	0.425	0.881	.416
	داخل المجموعات	80.539	167	0.482		
	المجموع	81.388	169			
البعد النفسي	بين المجموعات	3.292	2	1.646	2.707	.070
	داخل المجموعات	101.559	167	0.608		
	المجموع	104.852	169			
البعد السلوكي	بين المجموعات	1.225	2	0.612	1.171	.313
	داخل المجموعات	87.369	167	0.523		
	المجموع	88.594	169			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	3.760	2	1.880	2.553	.081
	داخل المجموعات	122.970	167	0.736		
	المجموع	126.730	169			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.908	2	0.954	2.439	.090
	داخل المجموعات	65.307	167	0.391		
	المجموع	67.215	169			

يتبين من الجدول (23.4) أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس صورة الجسد، لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل تعزى لمتغير حالة العمل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف لا يتأثرن بنوعية أو حالة العمل فهن يسعين للذهاب إلى مراكز التحنيف مهما اختلفت الفئة العمرية فنجد أن هناك طالبات يذهبن لمراكز التحنيف وأخرى عاملات في عدة مجالات مختلفة فطبيعة المرأة تختلف، ولكن دافعيتهن نحو الحصول على الجسد المثالي لا ترتبط بطبيعة العمل بوجوده أو عدمه. نلاحظ عدم وجود دراسة _ في حدود علم الباحثة _، تناولت أبعاد هذا المتغير لدى النساء المتوجهات لمراكز التحنيف في محافظة الخليل ليضيفي أهمية خاصة للدراسة الحالية.

5. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين صورة الجسد والخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل. للإجابة عن الفرضة التاسعة عشرة، استخرج معامل الارتباط

بيرسون (Person Correlation) بين الدرجة الكلية لمقياس صورة الجسد ولخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل، والجدول (52.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (52.4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على صورة الجسد والخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل. (ن=170)

مقياس الخجل				
البعد الانفعالي	البعد المعرفي	البعد السلوكي	البعد الفسيولوجي	الخجل ككل
معامل ارتباط بيرسون				
البعد الإدراكي	-.230**	-.083	-.230**	-.236**
البعد النفسي	-.430**	-.343**	-.491**	-.474**
البعد السلوكي	-.368**	-.282**	-.393**	-.393**
البعد الاجتماعي	-.427**	-.413**	-.465**	-.507**
صورة الجسد ككل	-.447**	-.339**	-.489**	-.492**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)

يتضح من الجدول (52.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) بين صورة الجسد والخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-.492) في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$). يتضح وجود علاقة ارتباط بين صورة الجسد والخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل، إذ جاءت العلاقة عكسية سالبة، بمعنى كلما ازدادت درجة صورة الجسد انخفض مستوى الخجل. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين صورة الجسد والخجل لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف في محافظة الخليل؛ إذ جاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة صورة الجسد انخفض مستوى الخجل.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن ما يدركه الفرد عن مظهره الخارجي وهيئته البدنية يؤدي دوراً كبيراً في مقدار ثقته بنفسه، وتوجهه نحو الآخرين، وإحساسه بالقبول الاجتماعي وتقديره لذاته، وهذا التقويم يشمل تقويم الفرد لوزنه وشكله ومظهره الخارجي، ويتطلب تحقيقها عن طريق الاسترخاء لمواجهة الضغوط النفسية وتطوير أساليب التعامل معها، وتستدعي في مرحلة لاحقة التدخل المعني لمعالجتها ومعالجة توابعها، مثل: الخجل، وتدني تقبل الذات، وتراجع العلاقات الاجتماعية. وتحرص المرأة على أن تتمتع بصورة جسمانية جذابة ومقبولة، وذلك وفقاً للصورة التي تحددها الثقافة، فالمرأة تبحث عن نوع الجسم أو الشكل الذي يعد جذاباً في وقت معين من الزمن وفي إطار ثقافة معينة. ومن الطبيعي أن يكون الانشغال والقلق حول المظهر الجسمي شائعاً بين الإناث، حيث يرجع ذلك إلى النظرة الاجتماعية، وتأكيداً على الجاذبية الجسمانية واللياقة البدنية، قد يؤدي إلى تكون صورة الجسد السلبية يتخللها الخجل من المظهر الخارجي.

لذا فإن الأشخاص الذين لديهم صورة الجسد سلبية، يكونون مشاعر مزعجة وسلبية عن أجسامهم، ويشعرون بالفشل والإحباط تجاه الشكل أو حجم الجسد، بالإضافة إلى الشعور بالخجل، وتأثير التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد التي تتميز بها المجتمعات المحافظة والتحلي بالقيم والأخلاق والتعاليم الدينية من شأنها أن تؤثر

على مستوى الخجل بشكل واضح لدى النساء . وإذا نظرنا إلى هذه النتيجة في ضوء الدراسات السابقة، نلاحظ عدم وجود دراسة _ في حدود علم الباحثة _، تناولت متغير الخجل مع صورة الجسد لدى النساء المتوجهات لمراكز التحنيف في محافظة الخليل ليضيفي أهمية خاصة للدراسة الحالية.

20.2.6. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين صورة الجسد والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل. للإجابة عن الفرضية العشرين، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الدرجة الكلية لمقياس صورة الجسد والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل، والجدول (53.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (53.4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على صورة الجسد والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل. (ن=170)

مقياس التقبل الذاتي					
البعد الشخصي	البعد الاجتماعي	البعد الانفعالي	البعد الجسدي	التقبل الذاتي	كل
معامل ارتباط بيرسون					
البعد الإدراكي	0.069	0.015	-0.030	0.125	0.063
البعد النفسي	0.200**	0.037	-0.012	0.112	0.121
البعد السلوكي	0.097	-0.077	-0.084	0.079	0.009
البعد الاجتماعي	0.107	0.061	-0.026	0.141	0.103
صورة الجسد ككل	0.160*	0.018	-0.039	0.138	0.100

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (53.4) وجود علاقة ارتباط غير دالة إحصائياً بين صورة الجسد والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التحنيف في محافظة الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.100). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة صورة الجسد ازداد مستوى التقبل الذاتي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط غير دالة إحصائياً بين صورة الجسد والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التعليم في محافظة الخليل، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت صورة الجسد ازداد مستوى التقبل الذات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التقبل الذات هو المصدر الأساس لتكيف الفرد، وهو مجموعة من المعتقدات والسلوكيات التي تؤدي إلى تقبل الفرد لذاته، وفيه يستطيع الفرد أن يتقبل نقاط قوته ونقاط ضعفه إن ما يدركه الفرد عن مظهره الخارجي وهيئته البدنية يؤدي دوراً كبيراً في مقدار ثقته بنفسه، وتوجهه نحو الآخرين، وإحساسه بالقبول الاجتماعي وتقديره لذاته، وتحرص المرأة على أن تتمتع بصورة جسمية جذابة ومقبولة، وذلك وفقاً للصورة التي تحددها الثقافة، فالمرأة تبحث عن نوع الجسم أو الشكل الذي يعد جذاباً في وقت معين من الزمن، في

إطار ثقافة معينة، إذ ترتبط صورة الجسد الموجبة بتقدير الذات المرتفع والثقة بالنفس، وصورة الجسد السالبة ترتبط بتقدير الذات المنخفض.

ولدى مقارنة نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة تبين أنها اختلفت مع دراسة (حمدان ودراغمة، 2017)، التي أظهرت ضعفها بين تقدير صورة الجسد وتقدير الذات لديهم. كما أنها اتفقت مع نتائج دراسة (بدارنة، 2018) التي أظهرت وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تقدير صورة الجسد وتقبل الذات.

7. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل. للإجابة عن الفرضية الحادية والعشرين، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الدرجة الكلية لمقياس الخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل، والجدول (54.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (54.4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على الخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل. (ن=170)

مقياس التقبل الذاتي					
البعد الشخصي	البعد الاجتماعي	البعد الانفعالي	البعد الجسدي	التقبل الذاتي	الذاتي
معامل ارتباط بيرسون					
مقياس الخجل	البعد الانفعالي	-0.272**	-0.162*	-0.038	-0.095
البعد المعرفي	-0.307**	-0.272**	-0.098	-0.122	-0.290**
البعد السلوكي	-0.241**	-0.195*	-0.039	-0.123	-0.220**
البعد الفسيولوجي	-0.145	-0.101	0.046	-0.008	-0.093
الخجل ككل	-0.281**	-0.209**	-0.038	-0.108	-0.237**

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (54.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-0.237) في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$). ويتضح وجود علاقة ارتباط بين الخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل، إذ جاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة الخجل انخفض مستوى التقبل الذاتي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط بين الخجل والتقبل الذاتي لدى النساء المتوجهات إلى مراكز التنحيف في محافظة الخليل، إذ جاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الخجل انخفض مستوى التقبل الذاتي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن ما يدركه الفرد عن مظهره الخارجي وهيئته البدنية يؤدي دوراً كبيراً في مقدار ثقته بنفسه، وتوجهه نحو الآخرين، وإحساسه بالقبول الاجتماعي وتقبله لذاته، بينما الأشخاص الذين لديهم انخفاض في تقبل الذات، يكونون مشاعر مزعجة وسلبية عن أجسادهم، ويشعرون بالفشل والإحباط تجاه الشكل أو حجم الجسد،

بالإضافة إلى الشعور بالخجل، وتحرص المرأة على أن تتمتع بصورة جسمية جذابة ومقبولة، وتعد النساء اللاتي يتوجهن إلى مراكز التحفيف يكونُ صورة سلبية عن أجسادهن، خاصة عندما تكتسب وزناً زائداً، كما أنهن كن يملن إلى الخجل، وعدم تقبل ذواتهن من أشكال أجسادهن.

ولدى مقارنة نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة تبين عدم وجود دراسة _ في حدود علم الباحثة _، تناولت متغير الخجل مع تقبل الذات لدى النساء المتوجهات لمراكز التحفيف في محافظة الخليل ليضيفي أهمية خاصة للدراسة الحالية.

التوصيات:

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

1. ضرورة العمل على وجود مرشد اجتماعي أو نفسي في كل مركز من مراكز التحفيف التي تتوجه إليه النساء، وذلك لتحقيق الصحة النفسية لهن.
2. عمل برامج إرشادية للنساء المتوجهات إلى مراكز التحفيف.
3. تنظيم برامج توعية حول أنشطة مراكز التحفيف، لبناء صورة إيجابية عن دورها في تحقيق الصحة النفسية والجسدية معاً.
4. عمل أبحاث تجريبية حول الدراسة.

المصادر والمراجع

- عباس، لينا والزبون، سليم. (2012). مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة الدراسات التربوية*، 2 (32): 467-452.
- بدارنة، مهدي. (2018). تقدير صورة الجسد وعلاقته بتقبل الذات لدى طالبات كلية إربد، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 1 (2): 1-60.
- الحريزي، ندى. (2019). الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الاعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير)، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- جعفر، فاتكة. (2007). الخجل الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية، " اطروحة دكتوراة"، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- طه، فرج عبد القادر. (2003). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، ط (2)، القاهرة: دار غريب.
- عايز، أمل. (2010). قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة، *مجلة الفتح* 12 (45): 120-245.
- مصاروة، عدي. (2020). مستوى قبول الذات لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)*. 34 (2) 125-165.
- ميرة، سهيلة وعويّنة، ياسمين. (2019). الخجل الاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات في مرحلة المتوسط، (رسالة ماجستير)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- Al Rawi, B. J. (2020). The Slogans of the Iraqi Demonstrators Demanding Reform Semiotics Study.. *AL-Bahith AL-A'alami*, 12 (47): 7-35
- Miller, R. (2015). On the nature of emearrassability shyness, social evaluation and social skill *Journal of Personality*, 316 – 339
- Shroff,H. (2004). **An Examination of Peer-Relted Risk and Protective Factors for Body Image Disturbance and Disordered Eating Among Adolescent Girls**, Diss from. Uncondi liond self acceptance and psychological Health
- Thompson, B. L., & Waltz, J. A. (2018). Mindfulness, self-esteem, and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26 (2): 119-126.
- Tiggemann, M., & Barbato, I. (2018). "You look great!": The effect of viewing appearance-related Instagram comments on women's body image. *Body Image*, 27: (561-66).

فاعلية الإرشاد النفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن آثار العدوان الصهيوني على غزة لدى
عينة من طالبات الصف التاسع في مدرسة الشهيد دلال المغربي

إعداد: أ. فاطمة السليمي (طالبة في برنامج الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي في جامعة القدس
المفتوحة)

أ. آيات وصوص (طالبة في برنامج الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي في جامعة القدس المفتوحة)

Email: fatimaslymia@gmail.com

Shebron.edu.ps@27113295

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير الإرشاد النفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن آثار العدوان الصهيوني على غزة عند عينة من طالبات الصف التاسع في مدرسة الشهيد دلال المغربي. تشكلت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع (أ) والبالغ عددهن 26 طالبة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وذلك لتواجدها في ميدان ومجتمع الدراسة حيث تم اختيار مجتمع الدراسة بأكمله. استخدمت الباحثة طرق وأدوات متنوعة لجمع وتحليل البيانات وهي الملاحظة، والمقابلة، بالإضافة لاستخدام مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين النسخة الثانية ترجمة وتقنين أ. د. عبد العزيز ثابت أستاذ الطب النفسي في جامعة القدس. يقيس المقياس ستة جوانب رئيسية وهي (والخوف من الأماكن المزدحمة، خوف الانفصال عن الأم، مخاوف الإصابة الجسدية، المخاوف الاجتماعية، الوسواس، القلق العام). تم تطبيق المقياس قبل وبعد تنفيذ جلسات الإرشاد بالكتابة الإبداعية للتأكد من فاعليته في خفض القلق عند الطالبات. أظهرت النتائج فاعلية الإرشاد بالكتابة الإبداعية في خفض أعراض القلق عند الطالبات بسبب العدوان الصهيوني على غزة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبالمجتمع المحيط بهم.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الإبداعية، العدوان على غزة، القلق

The effectiveness of psychological counselling through creative writing in reducing anxiety resulting from the effects of the Zionist aggression on Gaza among a sample of ninth grade female students at the Martyr Dalal Al-Maghribi School.

Abstract

The current study aimed to verify the effect of psychological counseling through creative writing in reducing anxiety resulting from the effects of the Zionist aggression on Gaza among a sample of ninth grade female students at the Martyr Dalal Al-Maghribi School. The study sample consisted of all 26 students in the ninth grade. The researcher used the descriptive survey method due to her presence in the field and community of the study, where the entire study community was selected. The researcher used various methods and tools to collect and analyze data, namely observation, interviews, in addition to using the Spence Anxiety Scale for Children and Adolescents, Second Edition. The scale was translated and codified by Dr. Abdel Aziz Thabet, Professor of Psychiatry at Al-Quds University. The scale measures six main aspects: (fear of crowded places, fear of separation from the mother, fears of physical injury, social fears, obsessiveness, and general anxiety). It was applied before and after implementing creative writing counseling sessions to determine the effectiveness of creative writing in reducing anxiety among students. The results showed the effectiveness of creative writing guidance in reducing symptoms of anxiety among female students due to the Zionist aggression on Gaza and enhancing their confidence in themselves and in the community surrounding them.

المقدمة

لم يكن العدوان الصهيوني على غزة الأول من نوعه، ولكنه الأعنف والأكثر دموية والذي جاء بعد عملية طوفان الأقصى التي نفذتها المقاومة الفلسطينية بتاريخ السابع من تشرين أول من عام 2023 والتي كانت بمثابة حق شرعته الديانات السماوية وتكفلت به والقوانين الدولية والإنسانية. إن القصف المستمر والذي استخدم فيه أسلحة وقنابل محرمة دوليا والذي استهدف وبشكل متعمد الأماكن السكنية والشعبية المزدهمة بالمواطنين. راح ضحية هذا القصف الغاشم ارتقاء عشرات الآلاف من الشهداء معظمهم من النساء والأطفال والشيوخ، بالإضافة لعشرات الآلاف من الجرحى والمفقودين وأكثر من مليون نازح نتيجة التدمير الكامل لمساكنهم وللبنية التحتية واستحالة العيش نتيجة الخطر المستمر لزخات الصواريخ والقنابل. هذا البحث سيسلط الضوء على الضحايا الأحياء من الأطفال الذين راقبوا عن كثب فظاعة المشهد والأثار النفسية للعدوان عليهم. مما لا شك فيه إن الحروب تترك أثار سلبية هدامة على الصحة النفسية والعقلية والاجتماعية، ورغم إن هناك أثار تظهر مباشرة كالهلع والقلق والتوتر إلا إن هناك أثار تظهر فيما بعد وتكون على شكل اضطرابات نفسية واجتماعية وانحرافات سلوكية وقد تستمر لسنوات (الفتني، 2017).

شهد أطفال فلسطين عدوان مستمر بدأ عام 1948 عندما أصبح الكيان الصهيوني واقع مرير وبذلك فأن أطفال فلسطين وبدون استثناء هم ضحايا وشهود أعيان لمعاناة مستمرة لأجيال (العبيوني، 2020). فهم يعيشون ويراقبون أدق التفاصيل عن قرب أو من خلال الشاشات حيث تخلف تلك المشاهد القاسية جروحا عميقة في نفوسهم تتمثل في الخوف والقلق الدائم والاكتئاب وعدم الشعور بالأمان، بالإضافة لاضطرابات سلوكية ودود فعل عدائية وعدم القدرة على الاندماج في المجتمع وبناء علاقات عاطفية (الشوبع، 2021). لذلك يقع على عاتق المؤسسات الرسمية والشعبية التي تعنى بالصحة النفسية والإرشاد التربوي العمل على تفعيل برامج إرشادية تحد من الأثار السلبية على الصحة النفسية والبدنية لأطفال فلسطين. وبالتالي فان هذه الدراسة تهدف إلى تخفيض القلق الناتج عن العدوان الصهيوني على غزة عند طالبات الصف التاسع باستخدام الكتابة الإبداعية. وتعد الكتابة من اهم وسائل الاتصال الإنساني حيث تتحول الأفكار والصور والمعاني المجردة إلى رموز مكتوبة توصل معنى للقارئ (نصر، 2008). كما أن الكتابة الإبداعية تعد من اهم أنواع الكتابة التي تساعد الطلبة على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وأحاسيسهم وبالتالي يمكن اكتشاف من يجول بخاطرهم (سيد واخرون، 2023).

مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الملحة بضرورة تكثيف والبرامج الإرشادية التي تستهدف الأطفال الفلسطينيين ضحايا العدوان الصهيوني الذي بدأ عام 1948 وما زال مستمرا، بل وطور في أساليب الظلم والاضطهاد وتفنن في أساليب القتل والتشريد، وبذلك وجب دق ناقوس الخطر واستثمار كل ما توفر لحماية أطفال فلسطين والعمل على مساعدتهم لتخطي تلك المحن وما نتج عنها من أثار سلبية على صحتهم النفسية والبدنية تمثلت بالشعور بالخوف والقلق الدائم، بالإضافة لشعور العجز والإحباط واضطرابات سلوكية تتمثل في العنف والفوضى. من خلال تلك الدراسة تحاول الباحثة التأكد من فاعلية الإرشاد النفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن أثار العدوان الصهيوني على غزة لدى عينة من طالبات الصف التاسع في مدرسة الشهيد دلال المغربي.

بالاستناد إلى ما تقدم تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما هي الآثار النفسية للعدوان الإسرائيلي على غزة على طالبات الصف التاسع في المدرسة؟
- 2- ما أثر تطبيق برنامج إرشادي نفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن آثار العدوان الصهيوني على غزة لدى عينة من طالبات الصف التاسع في المدرسة؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء سؤالي الدراسة السابقين يجرى اختبار الفرضيتين التاليتين:

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف التاسع في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين.

*توجد علاقة بين تطبيق برنامج إرشادي نفسي بالكتابة الإبداعية على طالبات الصف التاسع وتخفيض القلق عندهن نتيجة العدوان الصهيوني على غزة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الآثار النفسية السلبية المتمثلة بالقلق والتوتر نتيجة العدوان الصهيوني على قطاع غزة على طالبات الصف التاسع في المدرسة، وقياس فاعلية تطبيق برنامج إرشادي نفسي قائم على الكتابة الإبداعية في تخفيض القلق والتوتر عندهن.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من تعالي الأصوات التي تؤكد على أهمية توفير بيئة آمنة وصحية للأطفال من أجل الحفاظ على صحتهم النفسية والجسدية من أجل أعدادهم لمواجهة تحديات الحياة، ولذلك يمكن تلخيص أهمية الدراسة في ناحيتين:

الأهمية النظرية:

أولاً: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة الموضوع الذي تناولته والمتمثل بفاعلية تطبيق برنامج إرشادي نفسي قائم على الكتابة الإبداعية في تخفيض القلق عند طالبات الصف التاسع نتيجة العدوان الصهيوني على غزة، حيث يعد هذا من اسمي مبادئ الإرشاد النفسي التي تسعى إلى إعداد فرد سوي نفسياً، معتدا بذاته وقادر على مواجهة تحديات الحياة.

ثانياً: هذه الدراسة تسلط الضوء على أهمية استخدام الكتابة الإبداعية في الإرشاد النفسي التربوي وضرورة التدريب عليها واكتساب مهارتها من قبل المرشدين النفسيين كأسلوب إرشادي في تخفيض القلق والتوتر عند المسترشدين.

الأهمية التطبيقية:

1- تزود هذه الدراسة المرشدين والتربويين بأسلوب إرشادي فعال يتمثل بالكتابة الإبداعية وكل ما يتعلق بها من مهارات وأدوات تمكنهم من تقديم إرشاد نفسي فعال.

2- تسلط هذه الدراسة الضوء على الآثار النفسية السلبية عند الطلبة والناتجة عن العدوان الصهيوني وأهمية تطبيق البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية لتخفيض تلك الآثار.

3- الباحثون في مجال التربية والإرشاد التربوي في الجامعات.

مصطلحات الدراسة:

الكتابة الإبداعية

التعريف الاصطلاحي: معظم التعريفات التي تناولت مصطلح الكتابة الإبداعية أجمعت على إنها فن من فنون الكتابة العربية يعبر بها الكاتب عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخواطره بأسلوب لغوي راق وشيق يتسم بالوضوح (كاظم، 2013).

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة الكتابة الإبداعية بأنها نتاجات ما توصلت إليه طالبات الصف التاسع والتي تعبر عن أحاسيسهن وأفكارهن نتيجة العدوان الصهيوني على غزة بأسلوب يسمح لهن بالتعبير عن ذواتهن بطريقة واضحة وشيقة.

العدوان على غزة

التعريف الاصطلاحي: العدوان الذي بدأ في السابع من أكتوبر 2023 بعد إن شنت المقاومة الفلسطينية هجوما على المستوطنات الصهيونية في غلاف غزة وسمته عملية (طوفان الأقصى). بدأ الهجوم الإسرائيلي بإطلاق الآلاف من الصواريخ والقنابل برا وبحرا وجوا وتزامن ذلك مع إرسال الولايات المتحدة حاملتي طائرات لمساندة إسرائيل كما وأعلنت دول أوروبية كثيرة دعمها لإسرائيل أيضا (الجزيرة، 2024/4/24).

<https://2u.pw/yAYDTUF4> رابط الجزيرة

أدى الهجوم من ذلك التاريخ وحتى إعداد هذا البحث أي ما يقارب 200 يوم إلى ارتقاء 34356 شهيد معظمهم من النساء والأطفال، بالإضافة لإصابة أكثر 77368 وتدمير أكثر من 70% من القطاع (وفا، 2024/4/26).

<https://www.wafa.ps/pages> رابط وفا

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة العدوان الصهيوني في الدراسة الحالية بأنه العدوان الذي بدأ بإعلان إقامة الكيان الصهيوني على أرض فلسطين عام 1948 وضل مستمرا من ذلك الوقت وحتى يومنا هذا وتجلت سطوته في العدوان الأخير على غزة والذي بدأ في السابع من أكتوبر 2023 والذي راح ضحيته عشرات الآلاف ما بين شهيد وأسير ومصاب. تسبب العدوان الصهيوني في انتشار الاضطرابات النفسية وخاصة بين الأطفال سواء من كان منهم ضحية مباشرة للعدوان أو من وقف شاهدا أو مراقبا للإحداث المفزعة للعدوان على مدار الساعة.

القلق

التعريف الاصطلاحي: يعتبر القلق أحد المشاعر في تكوين النفس البشرية وهو شعور يدل على الإحساس بالخطر وعدم الاطمئنان، وهو حالة انفعالية غير سارة، وتتشكل لدى الفرد عندما نتيجة للتهديد، قد يكون تهديد داخليا أو خارجيا، كما وتعتبر درجة من القلق أمرا صحيا ودافعا للعمل والنجاح لمواجهة تحديات الحياة، ولكن ازدياد الشدة يعتبر خطرا (زعت، 2010).

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة القلق في الدراسة الحالية بأنه الأثار النفسية السلبية عند طالبات الصف التاسع نتيجة العدوان الصهيوني على قطاع غزة وتتمثل تلك الأثار بالخوف من المستقبل وعدم الشعور بالأمان، ومشاكل في النوم، وقلة التركيز وفقدان الشغف.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع طالبات الصف التاسع في مدرسة الشهيد دلال المغربي الأساسية المختلطة.

المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدرسة الشهيد دلال المغربي الأساسية المختلطة في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

الزمانية: طبقت في العام الدراسي 2023\ 2024

المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (الكتابة الإبداعية، العدوان الصهيوني على غزة، القلق)

الحدود الإجرائية: مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين النسخة الثانية، برنامج إرشادي قائم على الكتابة الإبداعية، الملاحظة والمقابلة، وبالتالي اقتصرت الدراسة على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها.

الإطار النظري:

يتضمن هذا الجزء عرض عن متغيرات الدراسة الرئيسية المتمثلة في: الكتابة الإبداعية، العدوان الصهيوني على غزة، القلق.

أولاً: الكتابة الإبداعية

تعريف الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية هي الكتابة التي يعبر بها الفرد عن أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته وعواطفه ووصف الطبيعة من حوله بأسلوب مقنع للعقل (مذكور، 2007)، وهي نوع من الكتابة الأدبية التي يستطيع الفرد بواسطتها التعبير عما يجول بخاطرهم بأسلوب شائق ومثير (الخصاونة، 2009). وفي السياق نفسه أشار فضل الله (1998) إلى إن الكتابة الإبداعية تظهر من خلال التعبير الذي يعكس أحاسيس ومشاعر الفرد التي يترجمها إلى عبارات منقاة وبلغة سليمة وشيقة تؤثر في نفس القارئ وتتيح له المشاركة الوجدانية مع الكاتب.

أهمية وفوائد الكتابة الإبداعية:

تعد الكتابة الإبداعية من المهارات المهمة التي يحتاج إليها في جميع المراحل وخاصة مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة بناء معرفي وثقافي ونمو لغوي عندهم (الشمري والربعي، 2022)، ويمكن تلخيص فؤاد وأهمية الكتابة الإبداعية بما يلي:

- 1-توسع أفق الطالب وتتيح له توظيف العبارات المكتوبة واختيار الألفاظ والأساليب البلاغية لترتيب الأفكار (فهمي، 2012).
- 2-تعزز ثقة الطالب بنفسه من خلال تأكيد الرضا الداخلي لديه وذلك بتقديم نص يعبر عن أفكاره ومشاعره ويكسر حاجز العزلة بينه وبين محيطه (قورة، 2015).
- 3-تمنح الكتابة الإبداعية الطلبة فرصة كبيرة للتخيل والتصور وإدراك الواقع وتحويل ذلك إلى نصوص مكتوبة (قورة، 2015).
- 4-أشار لافي (2015) إلى إن الكتابة الإبداعية تساعد الطلبة على تبادل الأفكار وحل المشكلات وتقديم مقترحات.
- 5-تمنح الكتابة الإبداعية الطلبة الحرية للتعبير عن القضايا المتصلة بالواقع من حولهم وتتيح لهم الفرصة للمشاركة في حوارات ومناقشات هادفة (الشمري والربعي، 2022).
- 6-تساعد الكتابة الإبداعية المعلم والمرشد على كشف ما يجول في خاطر الطلبة ومساعدتهم على التعبير عنها من خلال توجيههم لإخراج أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم المكبوتة (كاظم، 2013).
- 7-توفر الكتابة الإبداعية فرصة للمعلم والمرشد للكشف عن المواهب وتقديم الدعم والتشجيع لتنمية تلك المواهب (كاظم، 2013).

أسس الكتابة الإبداعية:

يجب مراعاة الأسس التالية عند تفعيل مهارة الكتابة الإبداعية مع الطلبة:

- 1-الأسس النفسية: وتتمثل في مراعاة ميول الطلبة وتشجيعهم وتحفيزهم على المشاركة ماديا ومعنويا (رجب، 2011).
- 2-الأسس التربوية: وتكمن في إعطاء الطالب الحرية في اختيار الموضوع الذي يريد التعبير عنه وبالأسلوب الذي يستطيع التعبير من خلاله (النجار، 2013).
- 3-الأسس اللغوية: وذلك من خلال تنمية لغة الطلبة وإثرائها بالمفردات المناسبة للموضع قيد الطرح وتذليل العقبات التي تواجههم أثناء الكتابة (الخصاونة، 2009).
- 4-الأسس المعرفية: وتتمثل في الحس الإدراكي للطالب وقدرته على التعبير عن القضايا والمشكلات التي تتصل بالواقع من حوله (الشمري والربعي، 2022).

مجالات الكتابة الإبداعية:

أشار الكندري وعطا (1996) إلى أهم مجالات الكتابة الإبداعية والتي تشتمل على ما يلي:

1-كتابة المقالات.

2-كتابة اليوميات والمذكرات.

3-كتابة الشعر والوصف.

4-كتابة القصص والمسرحيات.

5-كتابة التراجم.

6-التعبير عن المعاني والقيم الإنسانية.

7-الخطب التي تلقى في الطابور الصباحي.

8-آمال الطلبة وتطلعاتهم.

9-مجلة الحائط في الصف أو المدرسة.

10-موضوعات حرة.

ثانيا: العدوان الصهيوني على غزة

شهد قطاع غزة ومنذ انسحاب الكيان المحتل منه عام 2005 سلسلة من الاعتداءات بدأت بفرض الحصار الشامل على غزة عام 2007 بالإضافة مروراً بمجموعة من الاعتداءات العنيفة التي ترتقي إلى جرائم ضد الإنسانية ووصولاً إلى الاعتداء الأخير والذي ما زال مستمر منذ الثامن من أكتوبر من 2023 وحتى تاريخ إعداد هذه الدراسة. وقد أشار تقرير أعدته قناة الجزيرة الفضائية بتاريخ الحادي عشر من أكتوبر 2023 إلى أبرز الاعتداءات الصهيونية على قطاع غزة منذ انسحابها وهي كالتالي:

رابط القناة <https://2u.pw/Zrxpws>

1-عملية الرصاص المصبوب/ معركة الفرقان 2008-2009

شن الكيان الصهيوني في 27 كانون الأول 2008 حرباً على قطاع غزة أطلقت عليها اسم (عملية الرصاص المصبوب)، وتصدت لها المقاومة الفلسطينية في القطاع بعملية سمتها معركة الفرقان).

واستخدم فيه الاحتلال أسلحة محرمة دولية مثل الفسفور الأبيض واليورانيوم المنضب، والآلاف من أطنان المتفجرات. ارتقى في هذا العدوان أكثر من 1430 شهيد من بينهم 400 طفل و240 امرأة وأكثر من 5400 جريح ودمرت الآلاف من المنازل كلياً أو جزئياً.

2-عمود السحاب/ حجارة السجيل عام 2012

أطلق عليها الكيان الصهيوني (عمود السحاب)، وردت عليها المقاومة الفلسطينية بمعركة (حجارة السجيل). بدأت في 14 نوفمبر واستمرت 8 أيام. كان الهدف من هذا العدوان القضاء على المقاومة الفلسطينية في القطاع. ارتقى في هذا العدوان نحو 180 فلسطينياً، بينهم 42 طفلاً و11 امرأة، وجرح نحو 1300 آخرين.

3-الجرف الصامد/ العصف المأكول 2014

أطلق الكيان الصهيوني في السابع من يوليو عملية سماها (الجرف الصامد)، وردت عليها المقاومة الفلسطينية بمعركة (العصف المأكول)، أعلن الكيان الصهيوني أن الهدف منها تدمير شبكة الأنفاق تحت قطاع غزة والقضاء على المقاومة. ارتقى في هذا العدوان 2322 شهيدا و11 ألف جريح، وارتكاب مجازر بحق 144 عائلة.

4- معركة صيحة الفجر 2019

بدأت بشن الكيان الصهيوني عدة غارات جوية على قطاع غزة بهدف اغتيال قيادات في المقاومة الفلسطينية. أدى العدوان إلى ارتقاء 34 فلسطينيا وإصابة أكثر من 100 مواطن.

5-حارس الأسوار/ سيف القدس 2021

أطلق الكيان الصهيوني (حارس الأسوار) على هذا العدوان. بدأ العدوان عندما استولى مجموعة من المستوطنين الصهاينة على بيوت مقدسين في حي الشيخ جراح تخلله اقتحام للمسجد الأقصى، حيث ردت المقاومة الفلسطينية بإطلاق الصواريخ على بلدات ومستوطنات بعملية أطلقت عليها (سيف القدس). أسفر هذا العدوان عن ارتقاء نحو 250 شهيدا فلسطينيا وأكثر من 5000 جريح.

6-الفجر الصادق/ وحدة الساحات 2022

أطلق الكيان الصهيوني اسم (الفجر الصادق) على هذا العدوان الذي استهدف المقاومة الفلسطينية بينما أطلقت المقاومة اسم (وحدة الساحات) عليه. وبحسب بيانات وزارة الصحة الفلسطينية فقد ارتقى 24 شهيدا وأصيب 203.

7-طوفان الأقصى/ السيوف الحديدية 2023

جاء العدوان الصهيوني بعد إن قامت المقاومة الفلسطينية بشن هجوم أسمته (طوفان الأقصى) على المستوطنات في غلاف غزة وجاء ذلك الهجوم ردا على الانتهاكات الصهيونية في المسجد الأقصى. أطلق الكيان الصهيوني اسم (السيوف الحديدية) على هذا العدوان والذي ما زال مستمرا ومنذ أكثر من سبعة شهور وأسفر حتى الآن عن ارتقاء عشرات الآلاف من الفلسطينيين بالإضافة لعشرات الآلاف من الجرحى والمعتقلين وتدمير أكثر من ثلثي الأبنية والبنية التحتية قطاع غزة بشكل كامل أو جزئي.

الأثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال:

يتميز وقتنا الحالي بفلسطين بضخامة الضغوط النفسية والاجتماعية والتربوية الناتجة عن العدوان الصهيوني فلسطين بشكل عام وعلى قطاع غزة بشكل خاص. ومما لا شك فيه إن جميع فئات الشعب الفلسطيني وخاصة فئة الأطفال والمراهقين تعاني من ضغوط نفسية وتوتر وقلق مستمر بسبب هذا العدوان.

أولاً: الأثار النفسية للحرب: وهي من الأثار التي قد ترافق الطفل سنوات وحتى بعد انتهاء الحرب والتي تأخذ شكل الاضطرابات النفسية والسلوكية والتي تصل في كثير من الأحيان إلى الصدمة. وقد أشارت الفتى (2017) إلى أهم الأثار النفسية للحرب على الأطفال ومنها:

1-الشعور الدائم بالخوف، والقلق، والحزن، الاكتئاب واللامبالاة.

2-علاقات متوترة مع الأسرة وصعوبة الاندماج في المجتمع ورفض القيام بالأعمال الروتينية.

3-الشعور بالم جسدي مع عدم وجود سبب واضح للألم.

4-كوابيس واضطرابات النوم.

5- اضطرابات في الأكل وفقدان للشهية.

ثانيا: الآثار الاجتماعية للحرب: لا تقتصر آثار الحرب على الطفل نفسه، بل تساهم في صعوبة الاندماج في المجتمع وعدم قدرة على بناء علاقات وروابط اجتماعية. إن ضغوط الحرب تترك أثارها السلبية على الوالدين وقد تؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار بينهما وبالتالي ينعكس ذلك سلبا على علاقتهم بأطفالهم ويساهم في خلق بيئة اجتماعية تتسم بسوء التكيف (حمودة، 2007).

ثالثا: الآثار التربوية للحرب: أشارت الفتني (2017) إلى اهم الآثار التربوية للحرب على الأطفال والتي تتمثل بما يلي:

1-تدمير المدارس وإغلاق عدد كبير منها ونقص في عدد المعلمين المؤهلين.

2-تعرض المناهج للاختصار والتخلي عن أجزاء منها وحصر التدريس في المواد الأساسية فقط.

3-تقليل ساعات التدريس مما يساهم في تشتت الطلاب وزيادة نسبة الأمية، والغياب، والتسرب من المدرسة.

4-عدم الالتزام بأداء الواجبات المدرسية وتدني احترام المعلمين وارتفاع نسبة الغش.

5-حرمان نسبة كبيرة من أبناء المهجرين واللجوء إلى المدارس كمراكز إيواء يرفع نسبة المحرومين من التعليم ويساهم في خلق سوء التكيف المدرسي.

ثالثا: القلق الناتج عن العدوان الصهيوني على غزة

القلق: يعتبر القلق مظلة الأمراض النفسية والعقلية ويعتبر العرض الجوهري المشترك في النفسية والعقلية وفي كثير من الأمراض العضوية كثيرة (أبو فاخرة، 2021). ويعرف القلق بأنه خبرة انفعالية غير سارة نتيجة شعوره بالخوف أو التهديد مع عدم القدرة على تحديد مصدرة التهديد في اغلب الأحيان ويرافق ذلك علامات فسيولوجية مثل فقدان الشهية، غثيان، تعرق، صعوبة في النوم، زيادة ضربات القلب، شعور بالاختناق، بالإضافة لعدم القدرة على التركيز وأداء المهام. ويعد القلق من اهم خصائص الاضطراب النفسي وأبرز سمات الاضطرابات السلوكية والذهانية.

تصنيفات القلق:

بحسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية

American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder

(DSM-IV) تم تصنيف القلق إلى ما يلي:

1- اضطراب القلق الانفصالي: شعور الفرد بالخوف المفرط المتعلق بتوقع الانفصال عن البيت والأسرة أو أشخاص يتعلق بهم.

2- الصمت الانتقائي: عجز ثابت عن الكلام في مواقف اجتماعية محددة مثل المدرسة.

3- الرهاب النوعي: خوف ملحوظ أو قلق حول شيء أو موقف محدد مثل الركوب بالمصعد أو القطار أو رؤية الدم.

4- القلق الاجتماعي: وهو الخوف إن يصبح الفرد محط أنظار الآخرين وبالتالي يتجنب التواجد في المواقف الاجتماعية.

5- اضطراب الهلع: نوبات هلع مفاجئة واندفاع مفاجئ للخوف الشديد أو الانزعاج الشديد، ولا يعزى هاذ الاضطراب لأسباب فيسيولوجية أو تأثير لعقاقير.

6- رهاب الساح: وهو خوف ملحوظ من الأماكن التي يكون الهرب منها صعبا والتي لا تتوفر فيها المساعدة الكافية للهرب والحماية مثل الأماكن المغلقة والقطارات والتواجد خارج المنزل.

7- اضطراب القلق المعمم: وهو قلق وانشغال زائد يحدث اغلب الوقت لمدة 6 شهور ويتعلق بأحداث وأنشطة مثل الأداء في العمل أو المدرسة، ويعاني فيه الفرد من الخوف الزائد والمستمر لتوقعه حدوث الأسو.

8- اضطراب القلق المحدد بمادة/ دواء: يسبب هذا الاضطراب تدني ملحوظ في الأداء الاجتماعي والمهني ومجالات الأداء الأخرى.

9- اضطراب القلق بسبب حالة طبية: تسيطر في هذا الاضطراب الأعراض المميزة لاضطراب القلق، والتي تسبب إحباطا سريريا هاما أو ضعفا في الأداء الاجتماعي والمهني وغيرها.

10- اضطراب قلق محدد آخر: يصنف في الحالات التي يختار فيها الطبيب إيصال سبب محدد، أي أن الأعراض لا تلبي التشخيص وهو من فئة اضطرابات القلق.

11- اضطراب قلق غير محدد: يتم استخدامه في الحالات التي يختار فيها الطبيب عدم إيصال سبب محدد إن التظاهرات الحالية لا تلبي المعايير المحددة لتشخيص أي من الاضطرابات من فئة اضطراب القلق.

رأي الباحثة: من المؤكد إن هناك علاقة قوية وطردية بين الحروب وبين انتشار الاضطرابات النفسية الناتجة عنها والتي يعتبر القلق أهمها والتي تعصف بكافة فئات المجتمع وخاصة الأطفال كونهم الفئة الأقل نضجا عقليا والأكثر حساسية لمظاهر العنف، وبالتالي فإن وجود برامج إرشادية تستهدف هذه الفئة ستساعد في التخفيف من حدة القلق عندهم وتساعدهم على مواجهة مخاوفهم. وبالرجوع إلى تعريف الكتابة الإبداعية وفوائدها استخدامها في البرامج الإرشادية وخاصة إنها تتيح للمسترشد فرصة للتعبير عن أفكاره وعواطفه وتساعد المرشد على فهم وتشخيص مشكلة المسترشد وبالتالي مساعدته على تخطي تلك المشكلة، لذلك ربطت الباحثة بين العدوان الصهيوني على غزة كمثير أدى إلى حدوث استجابة عند الطالبات تمثلت في اضطراب القلق وبناء على ذلك طورت برنامج إرشادي قائم على الكتابة الإبداعية للحد من القلق عندهن.

الدراسات السابقة:

هذا الجزء يتناول عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب النظري. تم عرض الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات العربية التي تناولت موضوع الكتابة الإبداعية:

هدفت دراسة سلامة (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والكتابة الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، بالإضافة للكشف عن الفروق الفردية بين الذكور والإناث على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس مهارات الكتابة الإبداعية عند الطلبة الموهوبين، اشتملت عينة الدراسة على 50 طالباً واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي إعداد عفاف دانيال ومقياس مهارات الكتابة الإبداعية الذي أعدته الباحثة. أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير الإيجابي ومهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج فروق بين الذكور والإناث في مقياس التفكير الإيجابي ومقياس مهارات الكتابة الإبداعية لصالح الذكور. وأكدت الدراسة تأثير الكتابة الإبداعية في مساعدة الطلبة في التعبير عن أفكارهم تنمية التفكير التأملية عندهم للوصول إلى المعاني الضمنية وتمييز تلك المعاني.

أما دراسة السيد (2023) فهدفت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الفائقين بالصف الأول ثانوي باستخدام برنامج إثرائي قائم على أبعاد المعجم العقلي. طبق البرنامج على 23 طالباً، واستخدم المنهج الوصفي وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وإعداد أدوات البحث والبرنامج القائم على إعداد المعجم العقلي، وتفسير ومناقشة النتائج. فيما استخدم المنهج التجريبي وذلك فيما يتعلق بإجراء تجربة البحث لقياس أثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين واستخدام التصميم شبه التجريبي (المجموعة الضابطة والتجريبية) بتطبيق القياس القبلي والبعدي. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على أبعاد المعجم العقلي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المجموعة التي طبق عليها البرنامج.

وهدف دراسة الحوراني، وآخرون (2022) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نموذج ماير وسالوفي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحوها. ومن أهداف البرنامج القائم على نموذج ماير وسالوفي، أولاً: تنمية قدرة الطالبات على التعبير عن الانفعالات وإدراكها وتمييز الصادق منها من المزيف. ثانياً: إكساب الطالبات مهارة الانتباه إلى المعلومات والانفعالات المهمة وكيفية التعبير عن أحكامهن على الانفعالات المتقلبة. استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة واعتمدت نظام المجموعتين، وزعت مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) بطريقة عشوائية وتكونت كل مجموعة من 30 طالبة. تم تطبيق اختبار لقياس مهارات الكتابة الإبداعية قبل وبعد تنفيذ البرنامج بالإضافة لتطبيق مقياس للاتجاهات لمعرفة أثر البرنامج. أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي أكدت فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطالبات واتجاهاتهن نحوها.

ثانياً: الدراسات العربية التي تناولت موضوع العدوان الصهيوني على غزة بشكل خاص والآثار السلبية للحروب على الفرد بشكل عام:

هدفت دراسة أبو سويرح (2022) إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة الجامعة بغزة في ظل الحروب والأزمات التي يتعرض لها قطاع غزة. اعتمدت الدراسة

المنهج شبه التجريبي على مجموعة تجريبية من 30 طالب ومجموعة ضابطة من 30 وتم التطبيق على 3 جامعات بغزة وطبق عليهم مقياس الضغوط من إعداد الباحثة وبرنامج إرشادي أيضا من إعداد الباحثة. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم لخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة الجامعة واستمرار فاعليته بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

فيما حاولت دراسة العبويني (2020) تقييم فاعلية السيكو دراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال (8-10 أعوام) في محافظة غزة. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (32) طفل وتم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). طبق برنامج السيكو دراما على المجموعة التجريبية، وبرنامج ترفيهي على المجموعة الضابطة. استخدمت الدراسة أدوات متعددة لقياس أثر البرنامج، طبقت الباحثة استبانة تأثير الحدث الصادم واستبانة المزاج والمشاعر، كذلك استبانة لقياس رضى الأطفال والأهل والأخصائيين النفسيين عن السيكو دراما كطريقة علاجية. أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية السيكو دراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال، حيث كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الأعراض الكلية لاضطراب ما بعد الصدمة في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية..

وهدفت دراسة الفتني (2017) إلى تسليط الضوء على الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحروب على الأطفال. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع وتحليل البيانات لإعطاء التفسيرات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث. توصلت الدراسة إلى مجموعة من الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية التي الأطفال وبحق مجتمعاتهم.

فيما حاولت دراسة أبو هدرس (2012) التأكد من فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الأطفال المتضررين من الحرب الإسرائيلية في المناطق الحدودية بقطاع غزة. استخدمت الباحثة مقياس الرهاب الاجتماعي من تأليف رولين وي وتعريب "الدسوقي" وتقنيته على البيئة المصرية، ثم قامت الباحثة بتعديله وتقنيته على البيئة الفلسطينية، كما وطورت الباحثة برنامج إرشادي. تكونت عينة الدراسة من (40) طفلا أعمارهم ما بين (13 . 15) سنة، ممن تضرروا من حرب الإسرائيلية على قطاع غزة في محافظة خان يونس، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة)، (20) لكل مجموعة، أجرت الباحثة اختيار قبلي للتأكد من تقارب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط درجاتهم على مقياس الرهاب الاجتماعي، ثم طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، في حين لم تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريب على البرامج، وبعد انتهاء البرنامج تم تطبيق الاختبار البعدي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a \geq 0.05$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من الاختبار البعدي، واختبار المتابعة في مستوى الرهاب الاجتماعي، حيث أظهرت المجموعة التجريبية انخفاضا في مستوى الرهاب الاجتماعي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي.

التعليق على الدراسات السابقة:

1- لم تجد الباحثة دراسة تشبه الدراسة الحالية، من حيث تطبيق برنامج إرشادي قائم على الكتابة الإبداعية لتخفيض القلق الناتج عن آثار العدوان الصهيوني على غزة عند الطالبات.

2- اتفقت معظم الدراسات التي تناولت موضوع العدوان على غزة بشكل خاص أو الحروب بشكل عام أكدت أن الحروب تخلف أثار نفسية واجتماعية وتربوية سلبية على الفرد والمجتمع.

3- اتفقت معظم الدراسات التي تناولت موضوع الكتابة الإبداعية على دور الكتابة الإبداعية في مساعدة الطلاب في التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم وعواطفهم وفي التعبير عن الانفعالات وإدراكها وتمييز الصادق منها من المزيف.

4- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة وتحديد الهدف واختيار أدوات القياس المناسبة وتطوير البرنامج الإرشادي.

5- قدمت الدراسات السابقة معلومات ومفاهيم نظرية استفادت منها الباحثة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع وعينة الدراسة جميع طالبات الصف التاسع (أ) في مدرسة الشهيد دلال المغربي الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية جنوب الخليل.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين:

ترجمة وتقنين أ. د. عبد العزيز ثابت أستاذ الطب النفسي في جامعة القدس. يقيس هذا الاختبار ستة جوانب مختلفة: (الانفصال عن الأم، مخاوف الإصابة الجسدية، المخاوف الاجتماعية، الوسواس، القلق العام والقلق الزائد). يتكون من (45) فقرة، ولكل فقرة أربع بدائل، ولكل بديل درجة على النحو التالي (لا= صفر، أحياناً=1، عادة=2، دائماً=3)، استنتجت الباحثة الفقرة (45) والتي تتطلب الإجابة بنعم أو لا. وعليه فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (44-132) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع نسبة القلق عند الطالبات.

طبق هذا المقياس قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لقياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق.

ثانياً: المقابلة: من خلال تنفيذ مقابلات مع الطالبات لمعرفة مدى شيوع ظاهرة القلق وأثارها على الطالبات وتم استخدام الفقرة (45) من مقياس سبنس للقلق وهي (هل هناك أشياء تخافي منها؟ وإذا كانت الإجابة نعم ما هي؟)

ثالثاً: الملاحظة: استخدمت الباحثة الملاحظة كأداة لجمع البيانات لتحديد المشكلة وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي لمعرفة مدى فاعليته. تم جمع البيانات من أربع عدسات ملاحظة وهي عدسة المرشدة التربوية، عدسة مربيات الصفوف، وعدسة أولياء الأمور، وعدسة الإدارة المدرسية ومن ثم تحليل ما تم جمعه للحصول على بيانات وصفية للمشكلة قيد الدراسة.

رابعاً: البرنامج الإرشادي القائم على الكتابة الإبداعية:

الهدف العام للبرنامج: التحقق من فاعلية الإرشاد النفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن أثار العدوان الصهيوني على غزة عند طالبات الصف التاسع في مدرسة.

الأهداف الإجرائية:

- 1- التعرف على مفهوم القلق والأثار النفسية والتربوية والاجتماعية السلبية له على الفرد.
- 2- تعريف الطالبات بمفهوم الكتابة الإبداعية كوسيلة تساعدن في التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار وتساعد في تخفيض القلق.
- 3- تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وخاصة الكتابة الحرة عند الطالبات لمساعدتهن في التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن لمواجهة مشاعر القلق.
- 4- تدريب الطالبات على نقد وتفسير ووصف أفكارهن وانفعالاتهن من خلال الكتابة الإبداعية.
- 5- تدريب الطالبات على استخدام مهارات الكتابة الإبداعية الحرة لدحض الأفكار والانفعالات الخاطئة واستبدالها بأفكار وانفعالات صحيحة.
- 6- تدريب الطالبات على التفكير التأملي لمساعدتهن على تحديد المشكلة للوصول لحل مناسب لها.
- 7- تعزيز ثقة الطالبات بأنفسهن من خلال إعطاء الفرصة لهن للتعبير عما يجول بخاطرهن بالكتابة الإبداعية الحرة والتي لا يتم تقيدها بقواعد الكتابة المتعارف عليها.

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

- 1- **العصف الذهني:** ويعد من اهم أساليب التفكير الإبداعي ويستخدم هذا الأسلوب لمساعدة الطالب على توليد أفكار جديدة يمكن استخدامها في حل المشكلات ومواجهة التحديات (الطيبي، 2004).
- 2- **الاكتشاف الموجه (الحوار السقراطي):** وهي مجموعة من الأسئلة التي تساعد إجابتها على الوصول لحل للمشكلة (أبو اسعد والازايذة، 2015). ويتم ذلك من خلال فحص أفكار ومعتقدات الطالب غير التكيفية واختبارها في الواقع ومساعدة الطالب على تطوير أفكار ومعتقدات تكيفية واستخدامها في الحياة اليومية لمواجهة تحديات وضغوط الحياة.
- 3- **لعب الدور:** تسمح عملية لعب الدور بحرية المتابعة والتبادل الديناميكي بين المرشد أو المعلم والطالب لتجربة سلوكيات جديدة في مواقف مشابهة ويستخدم هذا الأسلوب للكشف عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس (أبو اسعد والازايذة، 2015).
- 4- **أسلوب التدريب على حل المشكلات:** تساعد هذه الفنية الطالب على استحضار خبراته ليستخرج منها طرق وأساليب تساعد على حل المشكلات ومواجهة التحديات. وتسير هذه العملية في خطوات والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة ومن ثم تعريفها وتحديدتها وإعطاء البدائل وبعد ذلك اتخاذ القرار والتنفيذ (أبو اسعد والازايذة، 2015).

5-توكيد الذات: توجيه المسترشد للتعبير عن أفكاره ومشاعره دون الاعتداء على الآخرين. ويؤكد لازاروس إن توكيد الذات قدرة يمكن تطويرها وتدريبها وهي تتمثل في التعبير عن النفس والدفاع.(Lazarus,1990) عنها في حال تم الاعتداء عليها

6-الكتابة الحرة: هي الكتابة دون توقف لفترة زمنية محددة من عشر إلى 15 دقيقة حول موضوع ما، دون التقيد بقوانين الكتابة (الإملاء أو علامات الترقيم أو القواعد)، المهم التعبير عما يجول بالخاطر وإسقاطه مباشرة على الورقة دون الاهتمام باختيار الكلمات أو الأفكار
(2007). Li. L. Y. وطريقة ترتيبها

7-التدريب على التأمل والاسترخاء: بتدريب المسترشد تمارين الاسترخاء خلال الجلسة أو تزويده بأفلام وتسجيلات مناسبة للتدريب عليها في المنزل.

9-قبعات التفكير الستة: وهي استراتيجية تعليمية يتم استخدامها لتنظيم أنماط التفكير المختلفة والتي تقسم إلى ستة أنماط، حيث يعتبر كل نمط قبعة تلبس أو تخلع حسب طريقة التفكير، ولكل قبعة لون حتى يتم تمييز نمط التفكير الخاص بها عن غيرها (دوبونو، 2011).

الحدود الإجرائية للبرنامج:

الحدود الزمنية: استغرق تطبيق البرنامج شهر ونصف، بواقع (10) جلسات إرشادية وبمعدل جلستين في الأسبوع وكل جلسة (45) دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية. كما تم تطبيق جلسة تتبعه بعد 6 أسابيع من تنفيذ البرنامج الإرشادي للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق عند الطالبات.

الحدود المكانية: طبق البرنامج في مدرسة الشهيد دلال المغربي الأساسية.

الحدود البشرية: طبق البرنامج على جميع طالبات الصف التاسع في المدرسة البالغ عددهن 26 طالبة.

تنفيذ البرنامج: يحتوي الجدول التالي على محتوى وعدد ومدة جلسات البرنامج:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة	المدة الزمنية
الأولى	تعارف وبناء العلاقة الإرشادية	حوار ومناقشة، محاضرة، لعب دور تعزيز	45 دقيقة
الثانية	عرض محتوى البرنامج والهدف منه في خفض القلق عندهن	الحوار والمناقشة، لعب الدور، عصف ذهني، الواجب البيتي، التعزيز	
الثالثة	على هذه الأرض ما يستحق الحياة. (تعزيز قيمة التمسك بحق الشعب الفلسطيني في البقاء على أرضه)	عصف ذهني، كتابة حرة خاصة، حوار ومناقشة، الواجب البيتي، التعزيز	
الرابعة	الاستشهاد، هدم البيوت، الاعتقال	حوار ومناقشة، الكتابة الإبداعية، الكتابة الحرة الخاصة، الواجب البيتي، التعزيز	
الخامسة	نحو حياة كريمة وأمنة / ماذا نحتاج من اجل حياة آمنة وكريمة؟	حوار ومناقشة، كتابة حرة مركزة، الكتابة من صورة، الواجب البيتي، التعزيز	
السادسة	توكيد الذات (التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والانفعالات والخبرات)	الحوار السقراطي، الكتابة التأملية، الكتابة الحرة الخاصة، الواجب البيتي، التعزيز	

المادسة	التدريب على التأمل والاسترخاء	النمذجة، الكتابة التأملية الحرة المركزة، مناقشة، الواجب البيتي، التعزيز
السابعة	تعزيز مفهوم الذات لمواجهة القلق والتوتر	حوار ذاتي +كتابة حرة خاصة، الكتابة الإبداعية في موقف مشير، الواجب البيتي، التعزيز
الثامنة	تنمية مهارات حل المشكلات لمواجهة القلق	حوار ومناقشة، كتابة حرة تأملية مركزة، القبعات الست في التفكير، الواجب البيتي، التعزيز
التاسعة	تصويب الحوار الداخلي للتخلص من القلق والتوتر	حوار ومناقشة، كتابة حرة خاصة، لعب دور مكتوب، الواجب البيتي، التعزيز
العاشرة (الختامية)	مراجعة، تلخيص، تقييم وإنهاء	حوار ومناقشة، كتابة حرة مركزة، كتابة إبداعية تأملية، استرخاء، تعزيز
جلسة تتبعه	بعد 6 أسابيع من تنفيذ البرنامج الإرشادي للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق عند الطالبات وذلك بإعادة تطبيق مقياس سبنس للقلق.	

تقويم البرنامج:

1-تكويني: في نهاية كل جلسة للوقوف على مدى تحقق الهدف المنشود من الجلسة وذلك بتقييم الجلسة على معيار من (1-10).

2-ختامي: في نهاية البرنامج الإرشادي وذلك بتوزيع استبانة على الطالبات لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي. **النتائج والمناقشة:**

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

1-ما هي الآثار النفسية للعدوان الصهيوني على غزة على طالبات الصف التاسع في المدرسة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل نتائج الملاحظات والمقابلة وكانت كما يلي:

أولاً: تفسير الملاحظات: تم تحليل ما تم جمعه من ملاحظات من قبل الهيئة الإدارية والتدريسية والمرشدة التربوية بالإضافة للتغذية الراجعة من أولياء الأمور وجود مشكلة حقيقية تتمثل في ارتفاع نسبة القلق والتوتر عند الطالبات نتيجة العدوان الصهيوني على غزة، وأظهرت سجلات المرشدة التربوية والتغذية الراجعة من مربيات الصفوف إن أكثر من 85% من المشاكل المتمثلة بتراجع التحصيل الدراسي والتغيب عن المدرسة والتمارض ناتج القلق والتوتر الناتج عن الأحداث اليومية للعدوان الصهيوني على غزة.

ثانياً: نتائج المقابلة:

أظهرت نتائج المقابلة ارتفاع وشيوع ظاهرة القلق عند الطالبات، حيث أظهرت الإجابة عن السؤال الفقرة (45) من مقياس سبنس للقلق وهي (هل هناك أشياء تخافي منها؟ وإذا كانت الإجابة نعم ما هي؟) إن أكثر من 85% من الطالبات أكدن الإجابة بنعم والسبب الرئيسي يقف وراء المخاوف العدوان الصهيوني على غزة والخوف من زحفه التدريجي اتجاه الضفة وما يترتب على ذلك من قتل واعتقال وتهديم للبيوت وحصار، وهنا أورد اقتباس للطالبة بيسان "نعم أنا اشعر بالقلق...كوابيس بالليل...بخاف أفقد أي حد من أسرتي...بخاف بيتنا ينهدم...بخاف من صوت الزنانة ومن صوت الانفجارات وبتخيل نفسي معاقة بدون أطراف... والله بخاف".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر تطبيق برنامج إرشادي نفسي بالكتابة الإبداعية في خفض القلق الناتج عن أثار العدوان الصهيوني على غزة لدى عينة من طالبات الصف التاسع؟ تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال ما يلي:

أولاً: تفسير الملاحظات:

والتي أظهرت تحسن ملحوظ في سلوك الطالبات وانخفاض في نسبة المشكلات التي ترجع أسبابها للشعور بالقلق الإنترنت وتشير سجلات المرشدة أن نسبة المشكلات الناتجة عن القلق تراجعت إلى اقل 46% في حين تجاوزت 80% قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي القائم على الكتابة الإبداعية. ترتب على التحسن ارتفاع في التحصيل الأكاديمي وتراجع نسبة التغيب عن المدرسة وهذا أيضاً ما وثقته سجلات الأداء الأكاديمي للطالبات.

ثانياً- تحليل نتائج مقياس سبنس للقلق القبلي والبعدي:

جدول رقم (1) تحليل نتائج مقياس سبنس للقلق القبلي والبعدي

رقم المستجيب	قبل التطبيق	بعد التطبيق	رقم المستجيب	قبل التطبيق	بعد التطبيق
1	89	69	14	87	68
2	71	49	15	74	69
3	112	81	16	118	79
4	97	44	17	94	40
5	64	31	18	97	75
6	122	77	19	63	30
7	59	30	20	126	81
8	58	21	21	56	39
9	121	70	22	89	72
10	102	69	23	82	48
11	62	37	24	66	37
12	63	28	25	114	66
13	92	71	26	116	65
المجموع				2294	1446
المتوسط				88.2	55.6

من خلال نظرة سريعة وفاحصة على معطيات الجدول رقم (1) أعلاه، نلاحظ أن نتائج تطبيق البرنامج الإرشادي وفق مقياس سبنس للقلق، فقد سجلت القراءات تغيراً ملحوظاً في النتائج، حيث كان متوسط درجة الاستجابات في التطبيق القبلي 88، 2 وهو متوسط عال ويعطي مؤشراً للخطر بين الطالبات مجتمع الدراسة والبالغ عددهن (26). وقد كانت القراءات بعد إجراء الجلسات المطلوبة، وتطبيق مقياس سبنس للقلق مختلفة كلياً وأظهرت استجابة للجلسات من خلال واقع ملموس حيث تم تسجيل متوسط 55، 6.

تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف التاسع في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين.

أظهرت نتائج الاختبار القبلي كما هي موضحة في الجدول رقم (1) أعلاه ارتفاع على مقياس سبنس للقلق بنسبة 88، 2 وهي نسبة مرتفعة. وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في النسبة والتي تراجعت إلى 55، 6، وعليه تم قبول الفرضية التي أكدت وجود فروق متوقعة متوسط درجات طالبات الصف التاسع في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس سبنس للقلق.

الفرضية الثانية: توجد علاقة بين تطبيق برنامج إرشادي نفسي بالكتابة الإبداعية على طالبات الصف التاسع وتخفيض القلق عندهن نتيجة العدوان الصهيوني على غزة.

وأشارت النتائج ضمناً إلى قبول هذه الفرضية أيضاً حيث أفرزت النتائج اختلافاً في نسب الاستجابة لمقياس سبنس والتي عكست التراجع الواضح في مشكلة القلق من 88، 2 إلى 55، 6. وعليه يمكن التأكيد على فعالية التجربة واستجابة مجتمع الدراسة للجلسات الإرشادية في إطار تخفيض مستوى القلق التي سجلت آنفاً بمعدل صادم، وبالتالي هناك نتائج محققة للدراسة تثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التنفيذ القبلي والتنفيذ البعدي لأداة الدراسة المبنية على مقياس سبنس للقلق.

التوصيات:

1-تكثيف برامج الدعم النفسي للطلبة في المدارس ونشر الأفكار الإيجابية بين الطلبة ونشر روح الأمن والأمل والتفاؤل بينهم.

2-توجيه المرشدين والمعلمين في المدارس لاستخدام الكتابة الإبداعية الحرة لمساعدة الطلبة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم لمساعدتهم على التخلص من الضغوط النفسية.

3- اعتماد البرنامج القائم على الكتابة الإبداعية لتخفيض القلق الناتج عن العدوان الصهيوني وتعميمه على المرشدين العاملين في المدارس والمؤسسات التي تهتم بالأطفال.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً: المراجع باللغة العربية

أبو اسعد، احمد والازيد، رياض. (2015). الأساليب الحديثة في الارشاد النفسي والتربوي، عمان، الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير.

أبو سويرح، رندة. (2022). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى طلبة الجامعة بغزة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (120): 589-623.

أبو فاخترة، ياسمين. (2021). القلق وعلاقته بالطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مجلد (27). عدد (2): 239-274.

أبو هديوس، ياسرة. (2012). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الأطفال المتضررين من الحرب الإسرائيلية في المناطق الحدودية بقطاع غزة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مجلد (12). عدد (1): 72-92.

حمودة، منتصر. (2007). حماية الطفل في القانون الدولي العام والإسلامي، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.

الحوراني، رشا وآخرون. (2022). أثر برنامج تعليمي قائم على انموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحوها، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (37). عدد (4): 93-136.

خصاونة، رعد. (2009). أسس تعليم الكتابة الإبداعية. الأردن: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ادوارد، دويونو. (2011). تحسين التفكير بطريقة القبعات الست (ترجمة د. عبد اللطيف الخياط)، عمان، الأردن: دار الاعلام.

رجب، ثناء. (2011). استراتيجيات متعددة المسارات لتنمية مهارات التعبير الكتابي في مجالات المفضلة لدى طالبات الصف الأول ثانوي، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (167): 90-136.

زعتري، نور الدين. (2010). القلق، ط1، الجزائر: دار الاوراسية للنشر والتوزيع.

السيد، مسعد. (2023). برنامج اثرائي مقترح قائم على ابعاد المعجم العقلي لتنمية فنون الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الفائزين بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (121): 1623-1661.

سلامة، هالة. (2023). التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مجلد (38). عدد (85): 127-158.

الشمري، متعب والربيعي، محمد. (2022). تقييم مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في ضوء معايير تعلم اللغة العربية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مجلد (6). عدد (28): 511-546.

الشويع، نبيلة. (2021). أثر الحرب النفسية والسلوكية على الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن "منطقة بني الحارث في أمانة العاصمة نموذجاً"، مجلة الاندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (8). عدد (47).

الطبيطي، محمد. (2004). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. العبويني، اسراء. (2020). تقييم فاعلية السيكو دراما في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال (8-10 أعوام) في محافظة غزة، (رسالة ماجستير)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الفتني، رويدا. (2017). الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال، مجلة التربوي، جامعة المرقب، عدد (11): 106-126.

فضل الله، محمد. (1998). الاتجاهات العربية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة: عالم الكتب. فهمي، أسماء. (2012). فاعلية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، عدد (18): 63-106.

قورة، حسين. (2015). منطلقات أساسية في تعليم اللغة العربية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد (25). عدد (117): 105-115.

الكندري، عبد الله وعطا، إبراهيم. (1996). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. ط2، بيروت: مكتبة الفلاح. كاظم، رباب. (2013). تنمية الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بغداد، مجلد (2). عدد (205): 255-268.

لافي، سعيد. (2015). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته اتجاه الذات والمجتمع، بحث منشور بالمؤتمر الدولي لتنمية المجتمع تحديات وافاق - الجامعة الإسلامية: ماليزيا.

مذكور، علي. (2007). تدريس فنون اللغة العربية، الكويت: مكتبة الفلاح.

النجار، عايش. (2013). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نصر الله، نجاح. (2008). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفاوض والتشاور لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- American Psychiatry Association. (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**. 4ED. Rev. DSM_IV.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13. doi: 10.1207/s15327965pli0101_1

Li, L. Y. (2007). Exploring the Use of Focused Freewriting in Developing Academic Writing. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4 (1), 46-60. <https://doi.org/10.53761/1.4.1.5>

(دور وفاعلية الإرشاد النفسي علاجياً من خلال التغيير الإدراكي)

فاعلية برنامج إرشاد نفسي علاجي بأسلوب الإرشاد الفردي في علاج ذوي الصدمة النفسية
من طلبة الجامعة

الأستاذ الدكتور عياد إسماعيل صالح

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة البصرة

ملخص البحث

يتشكل السلوك الفردي في وعاء عام يمثل الشخصية الفردية لكل منا، ويختلف محتوى هذا الوعاء تبعاً لطبيعة الخبرات التي نعيشها، سواء كانت خبرات جينية بفعل عمليات الوراثة ومنذ اللحظات الأولى للولادة، أو الخبرات البيئية التي نكتسبها وتعلمها، إذ يكون السلوك بمثابة التعبير العملي عن الطريقة التي يستبصر بها الفرد لما يدور حوله، فضلاً عن كونه يمثل استجابة مناسبة لوجهة نظره تبعاً للوقت والمكان والموقف الذي يتواجد فيه.

وتناول البحث الحالي بوصفه دراسة ميدانية تطبيقية دور وفاعلية الإرشاد النفسي علاجياً بوصفه شكلاً من أشكال العلاج النفسي غير المادي أو الدوائي في علاج الأفراد الذين تعرضوا للصدمة النفسية للفترة من بداية شهر كانون الثاني عام 2023 ولغاية نهاية شهر حزيران من عام 2023 وبأسلوب الإرشاد الفردي بهدف تحقيق التعديل والتغيير الإدراكي.

وقد تم استخدام كل من فئتي الحوار السقراطي والإقناع في تغيير أو تعديل الضغوط معرفياً الناتجة من الصدمة النفسية لدى أفراد عينة البحث من طلبة جامعة البصرة بمختلف التخصصات العلمية والإنسانية ومن خلال التشخيص والإحالة من قبل مركز الإرشاد النفسي والرعاية النفسية التابع لجامعة البصرة والبالغ عددهم طيلة ستة أشهر بحدود (48) مريضاً ومن خلال (3) معالجين نفسيين تم أعدادهم وتدريبهم على هذا الأسلوب، وهذه الفنيات في دورة تدريبية أمدها (3) أسابيع، إذ يتم التشخيص من خلال الفحص النفسي من قبل طبيب مختص، بالإضافة إلى الفحص والتشخيص بالاختبارات النفسية والاجتماعية ممثلاً باختبار كاليفورنيا للصدمة النفسية، ومقياس الصحة النفسية والعلاقات الأسرية والاجتماعية الذي يطبق على المريض-الطالب.

وبعد انتهاء البرنامج ومعالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج فاعلية وأثر إيجابي في هذا التكنيك الإرشادي والعلاجي، ومن التحسن الإيجابي الفردي لكل مريض على حدة، أو لعينة البرنامج في درجاتهم قبل تنفيذ البرنامج وبعده، الأمر الذي يمكن الاستنتاج من خلاله بجذوى هذا الأسلوب الإرشادي في علاج اضطرابات الضغوط الصدمية تدريجياً ومن خلال السلوك والإدراك والشخصية، إذ قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة:

يشكل العلاج النفسي الحديث صورة من صور وأساليب العلاج النفسية الإيجابية والفعالة للاضطرابات النفسية المتعددة التي تحدث على مستوى المدركات أو المشاعر أو الشخصية فتتحرف بالفرد وبنائه النفسي وأنماطه السلوكية إلى مستويات من الضعف والوهن الأمر الذي يتطلب توظيف الأساليب العلاجية التي تساعد على استعادة توازنه النفسي وثباته الانفعالي، ونشاطه الشخصي، والمهني، والاجتماعي.

ولما كان الإرشاد النفسي هو احد فرع علم النفس الأساسية والذي يطلق عليه اسم علم النفس الإرشادي، بل هو المجال أو الميدان التطبيقي والعملي لعلم النفس بجميع فروع وأنواعه الأمر الذي يمكن من خلاله توظيف الرؤى والأفكار والمسلمات والنظريات النفسية والإرشادية في المجال العلاجي غير المادي، أي غير الدوائي بصور وأنماط

وأساليب علاجية مستندة لهذه النظريات النفسية أولاً، ومتخذة ميداناً أو مجالاً جديداً وحديثاً من ميادين العلاج النفسي الحديث ثانياً، ومقدمة إضافة جديدة للعلم والمعرفة الإنسانية برمتها ثالثاً ألا وهو الإرشاد العلاجي غير المادي وغير التداخل الجراحي أو الدوائي.

ولما كان الإرشاد النفسي بأكمله يستند إلى الأسس والأطر النظرية الفكرية والفلسفية والمعرفية التي قدمتها مدارس علم النفس المتعددة، فإنه من الطبيعي في أساليبه العلاجية للاضطرابات النفسية والسلوكية والأسرية تكون مدارس علم النفس الأساسية هي المصدر والمعين الذي يؤسس ويقدم ما ينبغي تقديمه من حلول ومساعدة أو معالجات للمريض أو المضطرب نفسياً وهذا قد ولد وشكل لدينا المناهج العلاجية المتعددة والمتباينة في رؤيتها وتعاملها للفرد ونوع الاضطراب ومسبباته واليات التعامل معه والطرائق العلاجية التي من الممكن أن تساعد وتعيده إلى وضعه الطبيعي والاعتيادي، إذ نشأت ونمت وتطورت أساليب الإرشاد السلوكي والإرشاد المعرفي والإرشاد العقلاني الانفعالي وغيرها من أنواع الإرشاد التي ترتقي إلى مستوى العلاج النفسي، فأخذت صوراً ومسميات علمية مثل العلاج السلوكي والعلاج المعرفي والعلاج الواقعي وغيرها. إذ يستند كل نوع من أنواع وصور العلاجات هذه إلى استراتيجيات وأنشطة نفسية وسلوكية، وفتيات وأساليب إدراكية ومعرفية أو وجدانية انفعالية قادرة على إحداث التعديل والتغيير المطلوب سلوكياً أو عقلياً معرفياً أو انفعالياً، إذ تعتبر من أساليب تعديل السلوك والأداء نحو الأفضل.

ويحاول البحث الحالي بيان دور وفاعلية الإرشاد النفسي علاجياً، ومن خلال أسلوب الإرشاد الفردي، وباستخدام فنية الحوار السقراطي، والإقناع في تعديل المدركات لدى الأفراد المتعرضين لاضطرابات ما بعد الصدمة تحولاتهم والأخرين والمواقف والأحداث في حياتهم العامة.

إن اضطرابات وضغوط ما بعد الصدمة عادة ما تظهر أعراضها وتبدو واضحة أثارها على الشخص الذي كان الضحية في الموقف الصدمي، أو الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين شاهدوا أو حضروا بصورة عرضية أحداثاً صادمة وقعت على الآخرين وأثرت على بنائهم النفسي والبدني فأصبحوا ضحية لموقف صادم شاهده، وفي كلا الحالتين فإن الأفراد يصبحون من المضطربين انفعالياً وسلوكياً وبدنياً بسبب هذه الأحداث الصادمة، إذ تبدو عليهم الأعراض مباشرة بعد أسبوع أو أكثر بقليل من الموقف أو الحدث الصدمي.

ولقد أشار التشخيص الطبي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية في عام 2013 إلى أن الأحداث الصدمية تتمثل بالأحداث والمواقف الآتية سواء كانت بصورة مقصودة، أو بصورة عرضية أو ضمن سياقها الطبيعي والاعتيادي في الحياة العامة مثل موت أو فقدان عزيز، أو الأعاصير والكوارث والحروب وما ينتج عنها من دمار متمثلاً بالحرائق أو الفيضانات والغرق، أو الحالات المقصودة مثل العنف الأسري والزواجي حد الإيذاء والإيذاء النفسي والجسدي، وحالات الخطف أو السجن والتهديد والقتل أو التهديد بالقتل، أو حالات الاغتيال وحوادث الطرق، وصولاً إلى حالات الاعتداء الجسدي، أو الاغتصاب والاعتداء الجنسي، وهتك الأعراض والشرف والحياء، إذ يكون الشخص المصدوم -الضحية في هذه المواقف عادة ما يفكر وبنسبة تزيد عن (90%) بالموت والانتحار بإرادته لكون مستوى شدة وقوة الحدث والموقف الصادم فوق مستوى إدراكه، أو تصويره والحديث عنه الأمر الذي أصبح من أساسيات التكنيك العلاجي هذا وأول متطلباته هو مساعدة المريض - الضحية في التخلص من فكرة الانتحار والموت.

مشكلة البحث

وان المبرر الرئيسي لإجراء هذه الدراسة وما تطلب تهيئته وإعداده من متطلبات مالية وكوادر علمية وإدارية وإشرافيه مدربة وقادرة على إجراء هذا النوع من التكنولوجيا العلاجي لهذه الفئة من الأفراد كان نتيجة طبيعية لما تعرض له العالم بأسره إلى هزة عنيفة تمثلت بتعطل وشل الحركة والحياة ومتطلباتها من خلال **كوفيد 19** وما نتج عنها من إحداث مخيفة ومهددة للحياة تمثلت بالموت وفقدان الحياة في أية لحظة الأمر الذي ولد شعورا بالخوف والهلع لما يعتري البشرية من أحداث مهددة لوجودهم الإنساني بأكمله.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى بيان دور وفاعلية برنامج إرشاد نفسي علاجي بأسلوب الإرشاد الفردي في علاج الأفراد المصابين باضطرابات الضغوط ما بعد الصدمة من طلبة الجامعة.

حدود البحث:

لقد تحدد البحث الحالي بالجوانب الآتية:

- 1- الحد المكاني: مركز محافظة البصرة في جنوب العراق.
- 2- الحد الزمني: من شهر كانون الثاني من عام 2023 ولغاية نهاية شهر حزيران من عام 2023.
- 3- الحد البشري: الأفراد من عمر 18 سنة فما فوق من كلا الجنسين الذكور والإناث، ممن يشخصون طبيا ونفسيا بأنهم يعانون من اضطرابات ما بعد الصدمة، وقبلهم طوعية في الاشتراك بالبرنامج العلاجي المطبق في مركز الإرشاد والرعاية النفسية التابع إلى جامعة البصرة.
- 4- الحد الموضوعي: فنيي الحوار السقراطي والإقناع بأسلوب الإرشاد الفردي وفق منهجية الإرشاد النفسي العلاجي أو العلاج من خلال التغيير الإدراكي.

مصطلحات البحث:

- 1- **الإرشاد:** هو عملية تقديم مساعدة مهنية علمية متخصصة بين شخصين، أحدهما قادر على تقديم هذه المساعدة ويسمى المرشد أو المعالج والآخر بحاجة لهذه المساعدة ويسمى المسترشد أو المريض، (حجازي، 2010، ص11).
- 2- **الإرشاد العلاجي:** هو أسلوب أو تقنية علاجي قائم على التقبل والحوار والفهم، ولا يتطلب تدخلا ماديا أو دوائيا. (كوران، 2012، ص3).
- 3- **الإرشاد العلاجي المعرفي:** هو الأسلوب أو الطريقة أو التكنولوجيا العلاجي المستند إلى فنيات واستراتيجيات النظرية المعرفية الحديثة في الإرشاد والعلاج الإرشادي، وما يتطلبه من إجراءات وأداءات من قبل كل من المعالج والمريض. (مصطفى، 1999، ص15).

4-**الإرشاد الفردي:** وهو أسلوب إرشادي يتحقق من خلال الجلسة الإرشادية المخصصة لفرد واحد، أي مسترشد أو مريض واحد فقط لا تزيد مدتها عن (45) دقيقة، إذ تتم ما بين المرشد أو المعالج والمريض أو المسترشد انفراديا، ودون معرفة أو اشتراك الآخرين بمهامها أو متطلباتها. (نبيل، 2012، ص34).

5-**الصدمة النفسية:** اضطراب نفسي انفعالي على مستوى الإدراك والأداء والسلوك إذ يضعف من قدرة الفرد البدنية الصحية، ومستوى صحته النفسية وتوافقه نتيجة موقف أو حدث صدمي ضاغط ومؤذ للفرد بصورة واضحة. (عبد الرحيم، 2006، ص18).

6-**فنية الحوار السقراطي:** هي فنية الكلام والمحاورة ما بين المريض والمعالج تعتمد بالدرجة الأساس على ما يقدمه المريض من تصور أو عرض أو كلام لموضوعه ومعاناته. (العزي، 2006، ص34)

7-**فنية الإقناع:** هي فنية علاجية حوارية ما بين المعالج والمريض تهدف إلى تشكيل قنوات راسخة وصحيحة لدى المريض بأدلة قادرة على إحداث التغيير الإدراكي المطلوب وخاصة في مدركاته وتصوراته. (عليان، 2009، ص 11)

8-**الفاعلية:** وهو مقدار التغيير والتحسين الذي يطرأ على الوضع العام الصحي والنفسي للمريض قبل مشاركته بالبرنامج العلاجي وبعده، إذ يتم قياسها إحصائيا ورياضيا.

الجانب النظري من البحث:

سوف يتناول الباحث في هذا الفصل عرضا نظريا لمتغيرات البحث ممثلة بكل من الإرشاد العلاجي وفقا للمدرسة المعرفية في علم النفس، والإرشاد العلاجي الفردي، وفنية الحوار السقراطي، والإقناع بالإضافة إلى اضطراب الضغوط ما بعد الصدمة، أو ما يسمى أحيانا بالقلق بعد الشدة، وكما يلي:

1- الإرشاد العلاجي:

تشكل المداخل المعرفية في علم النفس والإرشاد النفسي طرعا جديدا وفعالا في آليات ومناهج تعديل وتغيير السلوك المضطرب أو غير السوي وإعادته إلى الوضع والصورة الطبيعية والاعتيادية في متطلبات الحياة السوية وفعاليتها وذلك من خلال العمل على تعديل وإعادة تنظيم البناء والتركيب المعرفي عند.

ولما كان العمود الفقري لمكونات البناء المعرفي هي كل من المدركات وأنماط وأساليب التفكير فانه وبكل تأكيد فان الأساليب والأطر الإرشادية والعلاجية التي تتخذ من المنحى المعرفي أساسا لها، فانه عادة ما تتناول الإدراك والتفكير بالفحص والتشخيص النفسي الإكلينيكي لها، ومن ثم العمل على تعديلها الأمر الذي يوضح وبصورة قاطعة لمعظم أساليب الإرشاد والعلاج المعرفي في تناولها لعمليات الإدراك والتفكير لدى الأفراد المضطربين نفسيا وسلوكيا وهذا يعني أن الإدراك المشوش أو الخاطئ عادة ما ينتج مدركات وتصورات خاطئة يبني الفرد عليها فهمه وتفكيره إزاء الأشخاص الآخرين أو نفسه أو المواقف والإحداث من خلاله وبصورة أوضح فان التفكير السلبي أو غير العقلاني وغير السليم في المشكلات أو المواقف والإحداث السلبية والضاغطة وغير المتزنة هي التي تخلق استمرارية تواجد المشكلة وسيطرتها على مستوى وعي الفرد وبالحالة التي تنتج من خلالها مشاعرا متذبذبة ومشوشة وهذا بطبيعة الحال يوضح الأهمية القصوى التي يعتمدها الإرشاد والعلاج المعرفي في أساليبه ومدارسه العلاجية

بالدرجة الأساس على كل من الإدراك والتفكير ومكوناتهما ومن ثم قدرة هذين العمليتين على إنتاج المشاعر والأحاسيس بصورتها الطبيعية السليمة. (كوران، 2012، ص 65).

لقد كانت إسهامات المدرسة المعرفية في هذا الجانب إضافة نوعية وإيجابية متقدمة لعلم النفس والإرشاد النفسي أولاً، وللمناهج والأساليب العلاجية ثانياً خاصة إذا ما عرفنا بأن المداخل السلوكية انتكست بالطبيعة الإنسانية للفرد وتعاملت معه على أنه مثير واستجابة وما يصدر من سلوك عند الكائن الحي (الفرد) م هو إلا نتاج هذه العلاقة التي ترتبط ما بين المثير والاستجابة، لتأتي بعدها المداخل التحليلية في علم النفس على يد (فرويد) وإتباعه والتي تنظر إلى الفرد على إن سلوكه ما هو إلا نتاج لغرائز وطاقة غير مرئية في عوالم اللاوعي الأمر الذي ذهب بالكائن الإنساني (الفرد) إلى متاهات طوباوية يصعب التعرف عليها أو التعامل معها أو إدراكها وتشخيصها لتتعلق بعدها المدرسة الإنسانية- الاجتماعية في علم النفس على يد كل من (مازلو وروجرز) والمدرسة المعرفية الحديثة على يد كل من (ميكنوم وبيك وريمي) في التعامل مع الفرد وسلوكياته من منطلق إدراكي واع يهدف بالارتقاء بذاته إلى مديات أفضل وخاصة على مستوى حياته الشخصية الاجتماعية والأسرية والمهنية مكونة بذلك صورة أكثر وضوحاً وأكثر فهماً للكائن الإنساني وفق هذين المدرستين.

وفي جميع الأحوال، فإن البرامج العلاجية المعرفية الحديثة والقائمة على مفهوم التغيير الإدراكي (CPT) من خلال المريض ذاته عادة ما تعمل من خلال فنيات متعددة على تعديل الفهم الخاطئ أو التصور الخاطئ للحدث أو الواقعة في ضوء فهم وتفسير المريض لها، ومن ثم الانطلاق من هذا الفهم باتجاه التعديل والتغيير، وهذا بطبيعة الحال يستند إلى فكرة مفادها بأن ما تعرض له المريض من حدث مؤذ وصادم قد أصبح جزءاً من الماضي، ولا يمكن له العودة أو الظهور مرة أخرى أو مرة ثانية الأمر الذي يحفز لدى المريض الرؤية والاستبصار في تعديل تصورات ومدرجاته إزاء الحدث ومن ثم تعديل أساليب أو صيغ وصور التفكير به أو عنه وبالحالة التي لا تثير خوفاً أو قلقاً أو تهديداً نفسياً مؤلماً للفرد وسلوكه وفعالياته اليومية الاعتيادية وعلى المستوى الصحي والبدني والنفسي.

ولما كانت البرامج والمداخل العلاجية تستند على طيف واسع من الفنيات الإرشادية العلاجية والمطورة من الفهم والرؤية والتفسير الفكري والمعرفي العلمي والموضوعي للفرد ومسببات مشكلاته واضطرابه، فإن هذه الوسائل تصبح بمثابة الأدوات التي يوظفها المرشد- المعالج في الجلسة العلاجية مع المريض ويتوسل بها لتحقيق أهدافه العلاجية تجاه الحالة ألسبب للاضطراب أو المرض. (نبيل، 2012، ص44).

2-فنية الحوار السقراطي:

إن واحداً من فنيات الإرشاد العلاجي من خلال التغيير الإدراكي المستخدمة بأسلوب الإرشاد الفردي هي فنية الحوار السقراطي التي تتم محاولة المريض في ضوء ما يقدمه من فهم أو تفسير أو أفكار تجاه حالته ووضعه الصحي والنفسي في ضوء أسئلة قصيرة ومركزة جداً من قبل المعالج للمريض ومن ثم يقوم المعالج بمحاورة المريض اعتماداً على إجابته بمحاورة سقراطية، أي محاورة بأسئلة وجمل قصيرة من المعالج يتم بنائها وتكوينها من خلال إجابات المريض حيث تتحول إلى أسئلة تعود للمريض بصور ومعاني جديدة تعينه على الاستبصار والوضوح الواعي لما يمكن أن يقوله هو بذاته أو يسمعه من المعالج. وهذه الفنية بطبيعة الحال تتطلب تدريباً عالياً على كيفية استخدامها أولاً، ومستوى عال من الثقافة والمعرفة مع المقدرة من قبل المعالج على إدارة وتوجيه الجلسة العلاجية، ودون إن يغفل منه زمام الأمور وتتحوّل إلى جلسة اجتماعية شخصية، أو أن يضعف المعالج في

الجلسة فيقوم بتوجيهها المريض بدون وعي منه أو كيفما يشاء الأمر الذي يتطلب إعدادا وتدريباً متقننا لمن يقوم باستخدام هذه الفنيات العلاجية. وإن التمكن العلمي من توظيف هذه الفنية العلاجية تسهم وبصورة مباشرة في تشكيل أو تأسيس بدايات الإقناع القائمة على الجدل والتمحيص، أي الجدل المقنع أو الإقناع الجدلي الذي يستند إلى أدلة تدحض وتنفذ أفكار ومدرجات المريض حول عوالمه ومدرجاته إزاء نفسه والآخرين والأحداث بصورة عامة. (العزي، 2016، ص34)

3- فنية الإقناع:

إن استخدام هذا النوع من الفنيات يتطلب من المريض حينما يتحدث مع المعالج في الجلسة العلاجية أن يكون على وعي تام ويمتلك إلى حد ما حالة من الهدوء والاستقرار النفسي والانفعالي، وأما المعالج، فإنه ينبغي أن يكون على مستوى واضح من المعرفة والثقافة والفهم لكي يكون قادراً على محاوره المريض في الجلسة العلاجية في ضوء أفكار المريض وتصوراته واستجابته لمتطلبات الحديث ومن ثم القدرة على تشكيل الإقناع التدريجي عند المريض لحالته اعتماداً على تأسيس القناعة والقبول لما يتم التوصل إليه في الجلسة العلاجية من تصورات جديدة بشأن حالة المريض، وقناعته أو قدرته على التعامل مع الأحداث والمواقف الجديدة، إذ يتم تأسيس مواقف وقناعات أخرى لاحقة اعتماداً على وضوح وقبول المريض للأفكار والخبرات الجديدة مع إمكانية الاستمرار للجلسات العلاجية اللاحقة وعدم العودة والانتكاس بصورة ارتدادية لمواقف سابقة. (عليان، 2009، ص89).

4- اضطراب القلق بعد الشدة:

إن اضطراب الضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) أو يُطلق عليه أحياناً اسم القلق بعد الصدمة أو اضطراب القلق بعد الشدة يبدأ بعد التعرض لحادث شديد، والحادث الشديد هو عندما نرى أن حياتنا في خطر، أو هناك تهديد جدي لحياتنا، أو عندما نرى أن هناك أشخاصاً يموتون أو يتعرضون إلى الإصابة من بعض الحوادث الشديدة كان تكون حوادث الطرق الشديدة أو العمليات العسكرية أو التعرض إلى هجوم شخصي عنيف مثل العدوان والعنف والإيذاء الجسدي أو السرقة أو الهجوم والاعتداء الجنسي أو الاعتداء الإرهابي أو الخطف والقتل والإعاقة أو الأخذ كرهينة أو الكوارث الطبيعية أو التي من صنع الإنسان أو عند سماعه خبر إصابة غير متوقعة أو مفاجئة لأحد أفراد عائلته أو صديق مقرب منه مما يسبب له اضطراب القلق بعد الشدة.

إن أعراض اضطراب القلق بعد الشدة عادة ما تظهر بعد أسابيع أو حتى أشهر بعد حدوث أو سماع الحادث المؤثر، إذ يشعر الفرد بالحزن والكآبة والشعور بالذنب والخوف والعصبية بعد التعرض إلى الحدث والتجربة الشديدة، وهناك ثلاثة أعراض أساسية تستنتج من هذه التجربة تتمثل بالأعراض الآتية:

1-الرجوع إلى الماضي والكوابيس، وهذا يعني بأن المريض قد يجد نفسه يعيش مع الحدث مراراً تكراراً، وهذا يتحول بالرجوع إلى الماضي في النهار ويتحول إلى كوابيس عند النوم.

2- الاجتناب والحذر، وهو محاولة المريض التعامل مع الم المشاعر من خلال محاولته بعدم الشعور بأي شيء وإن يصبح عاطفياً متحذراً، وإن يتواصل بقلّة مع الأشخاص، وهم يجدون صعوبة العيش والعمل معه،

3- البقاء حارساً، وهذا يعني بأن المريض يجد نفسه مستيقظاً كل الوقت عندما يحدث خطر أو يتوقع حدوث خطر، ولا يستطيع الاسترخاء، وهذا يدعى باليقظة الزائدة، إذ يشعر المريض بالقلق ويجد صعوبة في النوم، إذ سيلاحظ الآخرين عدم استقرار المريض وتقفزه من صورة وحالة لأخرى.

إن الأعراض الجسمية للمريض بهذا الاضطراب عادة ما تكون بصورة أو يشعر المريض بآلام في العضلات، وعدم انتظام دقات القلب والشعور بالصداع والذعر مع الكآبة أو شرب كميات كبيرة من الكحول والاستخدام المفرط والتجربة للأدوية ومن ضمنها مسكنات الألم.

إن الحادث الشديد يولد صدمة نفسية نتيجة وجود شعور داخلي بأن الحياة جميلة وأمنة، وبأنه نحن نعيش بأمان، والتجربة الشديدة تجعلنا نفكر بأننا ممكن أن نموت في أي وقت، وإن ردة فعل الاضطراب بعد الشدة هي طبيعية لتجنب الموت.

إن المعالج في الجلسات العلاجية عادة ما يبحث عن الحدث الأكثر سوءاً في حياة المريض التي شكلت أساس الصدمة، ومن خلال هذه الحدث الأكثر سوءاً في حياة المريض التي كانت أساساً في تكوين أو تشكيل الحالة المرضية الصادمة، يقوم المعالج بالبحث عن النقطة العالقة ((Stick Point التي تشكل مركز النقل والألم والاضطراب في الحدث الصادم، إذ يعمل المعالج على تقطيع هذه النقطة حوارياً مع المريض، أو من خلال الحوار والإقناع يعمل على تقوية البناء النفسي عند المريض حينما يتذكر المريض هذه النقطة أو يتطرق إليها في حديثه مع المعالج لا تشكل خوفاً أو تهديداً نفسياً أو شداً عصبياً وخوفاً عنده. (الرحيم، 2006، ص 53).

إن البناء النفسي - الاجتماعي، وهذه طبيعة فطرية أو موروثية إلى حد ما تجعل الأفراد لا يفضلون الحديث والتكلم عن المواقف والأحداث المؤثرة على المشاعر والتي تشكل لديهم تهديداً وقلقاً نفسياً مستمراً، وهذا يعني بأنهم لا يحبذون الاعتراف بأنه لديهم أعراض وتؤخذ عليهم من قبل الناس بأنهم ضعفاء، أو غير مستقرين نفسياً أو عقلياً، الأمر الذي يجعل الأطباء والمختصين نفسياً وإكلينيكياً هم الذين يقدرون حالة المريض أو شعوره بعدم الارتياح عند التكلم بالأحداث المخيفة أو المزعجة.

دراسات سابقة:

من خلال اطلاع ومحاولة استقراء ومعرفة مدى توافر دراسات سابقة تناولت متغيرات البحث مجتمعة، وخاصة الإرشاد العلاجي بالمدخل المعرفي، أي من خلال التغيير الإدراكي حصراً لذوي الصدمة النفسية، لم يعثر الباحث على دراسة سابقة على مستوى العراق والوطن العربي، إلا أنه توجد دراسات بأسلوب العلاج الجماعي وليس الفردي لعينات من ذوي الصدمة النفسية وبأعمار مختلفة في العراق ومصر والسودان وفلسطين، وبمنهجية العلاج السلوكي، أو العلاج السلوكي - المعرفي أو العلاج الموقفي متعدد الفعالية.

وعلى مستوى دول العالم الأخرى، هناك دراسات أجريت في مجتمعات تعرضت كلياً أو جزئياً بمكوناتها المادية والبشرية إلى الأحداث والمواقف الصادمة، مثل صربيا وأفغانستان ورواندا وجنوب أفريقيا، واستخدمت هذه الدراسات منهجية العلاج من خلال التغيير الإدراكي لذوي الصدمة النفسية الناجين من التعذيب، ولكن بفنيات علاجية غير فنيات البحث الحالي والتي هي فنياتي الحوار السقراطي، والإقناع الجدلي، إذ استخدمت تلك الدراسات فنيات الأمل والتفاؤل، وفنية المحاكاة مع الذات لتأسيس قناعات جديدة وتصورات مغايرة، وفنيات اللعب والمرح وغيرها، إذ أشارت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية العلاج من خلال التغيير الإدراكي في تخفيف حدة الاضطرابات الناتجة

من الأحداث الصادمة وتعديل في مدركات الأفراد المصدومين حول ذواتهم والآخرين والعالم الخارجي، الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة الحالية، والرائدة في هذا المجال على مستوى العراق والوطن العربي.

إجراءات البحث ومنهجيته:

تمثل إجراءات البحث جميع الخطوات العملية التطبيقية والتنفيذية التي يقوم بها الباحث، أو مجموعة الباحثين لتحقيق أهداف البحث الأساسية، والتي يروم إلى قياسها أو تشخيصها أو تقليل أثرها، أو معرفة حجمها وتأثيراتها، وغيرها من الأهداف التي يروم إلى تحقيقها، وقبل الشروع بالعمل والإجراءات والتنفيذ، متمثلاً بتحديد كل من مجتمع البحث والعينة وأداة أو أدوات البحث، ومدى قدرة وصلاحيّة هذه الأدوات من استمارات أو مقاييس واختبارات أو عقد لقاءات وجلسات، وغيرها من الأدوات التي تكون في متناول يد الباحث أو الفريق البحثي الذي يروم إلى تحقيق الهدف الأساسي من البحث، فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستخدمة والتي من خلالها تتم عملية معالجة البيانات، والنتائج والمؤشرات المتحصلة منها، الأمر الذي يجعل من هذه الإجراءات بمثابة العمود الفقري له، وتمثلت إجراءات البحث الحالي بالجوانب الأساسية الآتية، وكما يلي:

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي بجميع الأفراد من الجنسين الذكور والإناث وممن تزيد أعمارهم عن (18) عاماً فما فوق من الذين تعرضوا في حياتهم إلى صدمة نفسية واحدة أو أكثر، وعانوا من جرائها، وظهرت عليهم آثارها وأعراضها على شكل اضطرابات وضغوط نفسية وصحية واجتماعية تمثلت بمخاوف شديدة هلعية، أو اضطراب النوم والكلام أو اضطراب الأكل والحركة فضلاً عن ضعف البدن وفقدان الشهية والهزال وصولاً إلى الاكتئاب الواضح والتفكير بالموت أو الإقدام على الموت من خلال التفكير بالانتحار من طلبة الجامعة للفترة من بداية عام 2023 ولغاية نهاية شهر حزيران من عام 2023. وبذلك فإن مجتمع البحث يصبح من المجتمعات اللامحدودة.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث الحالي بطلبة الجامعة الذين راجعوا مركز الإرشاد والرعاية النفسية التابع إلى جامعة البصرة، والذين تم توجيههم لاعتماد العلاج النفسي من خلال الإرشاد النفسي غير المادي أو اللادوائي، ومن كلا الجنسين الذكور والإناث الذين بلغ عددهم (48) طالباً جامعياً تطبيق البرنامج للفترة من كانون الثاني 2023 ولغاية نهاية شهر حزيران من العام ذاته 2023، ومن الذين يقبلون الاشتراك في برنامج الإرشاد النفسي العلاجي بعد تشخيصهم على أنهم من ضحايا الصدمة النفسية وآثارها أنهم يمثلون عينة لا محدودة لكون الاشتراك بالبرنامج العلاجي هو طوعي وليس قسري الأمر الذي يجعل من عينات هذا النوع من الأبحاث عينات قصدية مطلقة وغير محددة.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث بالأدوات الآتية:

- 1- التشخيص والفحص الطبي من قبل طبيب مختص.
- 2- العقد العلاجي للمشاركة بالبرنامج العلاجي مع المريض.

3- مقياس دراسة الفعالية لجنوب العراق (ملحق رقم 2) ويتضمن الآتي:

فرع (أ): مقياس إمكانية وقدرة المريض على أداء وظائفه، ويتكون من (42) فقرة بميزان خماسي من (صفر إلى 4).

فرع (ب): مقياس وسيلة أو طريقة تقييم الأعراض، (قائمة فحص الأعراض لجامعة هوبكنز): ويتكون من (20) فقرة بميزان خماسي من (صفر إلى 4).

فرع (ج): استبيان جامعة هارفارد للصدمة- الأعراض- ويتكون من (29) فقرة بميزان خماسي يأخذ التقديرات من (صفر إلى 4).

فرع (د): استبيان المشكلات المتعلقة بالناجين من التعذيب وعوائلهم ويتكون من (17) فقرة بميزان رباعي يأخذ التقديرات من (صفر إلى 3).

4- استبيان أنواع الصدمات التي تعرض لها المريض: ويتكون من (8) أنواع من الصدمات حدثت للمريض شخصياً، أو شاهدها تحصل للآخرين في حياته. وإن هذه الأدوات تمتلك خصائصها السيكو مترية الأساسية لكون متطلبات إعدادها وتقنياتها أجريت في مجتمعات ومؤسسات علمية أكاديمية وطبقت في دراسات سابقة مماثلة للبحث الحالي ومتطلباته.

5- فنيات الحوار السقراطي ولعب الدور والإقناع التي يمارسها المعالج النفسي في الجلسة العلاجية، وبأسلوب الإرشاد- العلاج الفردي من أجل إحداث نوعاً من تعديل أو تغيير في مدركات المريض تجاه نفسه، أو الآخرين أشخاصاً أو أحداثاً أو مواقفاً.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

لقد تطلب استخدام الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق متطلبات وأهداف البحث، وكما يلي:

1- فرق التحسن في الوضع النفسي والبدني والاجتماعي العام للمريض منذ درجته الأولى في الجلسة العلاجية الأولى على استمارة الأعراض وحتى درجته على نفس الاستمارة بعد خضوعه لاثنتي عشر جلسة علاجية، وبواقع جلسة علاجية واحدة أسبوعياً، بمعدل ساعة واحدة للجلسة ولمدة (3) أشهر لكل مريض وبمجموع نهائي مقداره (12) جلسة مع كل مريض، ومن خلال تناقص درجة المريض في استمارة تقييم الأعراض التي تطبق عليه في بداية كل جلسة، وملاحظة مقدار التناقص والخفض لهذه الدرجات مع الرسوم البيانية التي توضح حالة المريض بعد كل جلسة علاجية.

3- الاختبار الفائي من خلال درجات المرضى على استمارة الأعراض في الجلسة الأولى مع درجاتهم على نفس الاستمارة في نهاية الجلسة الرابعة، والجلسة الثامنة والجلسة الثانية عشر، وبصورة متوالية بهدف معرفة الدلالة الإحصائية باستخدام معادلة تحليل التباين الأحادي من الدرجة الأولى.

(عرض ومناقشة النتائج)

يتضمن هذا الجانب من البحث عرضاً ومناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، ومن خلال عملية التحليل الإحصائي للبيانات المستخلصة من المرضى خلال جلساتهم العلاجية عند إجاباتهم على استمارة تقييم الأعراض

في كل جلسة علاجية أولاً، ومن ثم مناقشة المريض أي محاورته في النقاط أو البنود التي يجيب المريض عليها في استمارة تقييم الأعراض التي تحصل على درجات ضعيفة أو مقلقة عند المريض، أي محتوى الفقرة ومضمونها، وقد توسلت البحث إلى النتائج الآتية:

1- استمر البرنامج العلاجي ضمن المدة الزمنية المقررة له ستة أشهر بانتظام ونجاح إيجابي للغاية. إذ بدأ في شهر كانون الثاني من عام 2023 وانتهى في نهاية شهر حزيران من عام 2023.

2- شارك في تنفيذ البرنامج فريقاً بحثياً مكوناً من (3) باحثين نفسانيين في مركز الإرشاد والرعاية النفسية في جامعة البصرة اثنان من الذكور وواحدة من الإناث، مع إشراف علمي مباشر وقيادة للفريق البحثي من قبل متخصص في الإرشاد والعلاج النفسي وهو الأستاذ الدكتور عياد إسماعيل صالح.

4- بلغ عدد أفراد عينة البحث (48) مريضاً، وبواقع (36) من الذكور، و(12) من الإناث، إذ انتظم جميعهم في البرنامج العلاجي في ضوء العقد العلاجي المبرم معهم.

5- أشارت نتائج البحث إلى التحسن التدريجي شيئاً فشيئاً في مستوى صحتهم النفسية والبدنية، وقدرتهم التدريجية والإيجابية في التخلص من اضطراب الضغوط والقلق المتعب الناتج من صدماتهم النفسية.

6- تمثلت الأحداث الصدمية عندهم بكل من القتل أو المرض المزمن الخطف من جهات مجهولة، الاعتقال، الموت المفاجئ، الرسوب والطرده من الجامعة، العنف الأسري والزواجي، الاغتصاب والاعتداء الجنسي، وكان أكثر الأحداث الصادمة في عينة الرجال هو الفصل والطرده من الجامعة وعند عينة الإناث هو الخطف والاعتداء الجنسي.

ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية في اثر وفاعلية البرنامج العلاجي على عينة البحث من ذوي الصدمة النفسية الذين خضعوا لفنياته، فقد تم إخضاع الدرجات النهائية التي حصلوا المرضى عليها من خلال تطبيق استمارة-مقياس تقييم الأعراض في بداية كل جلسة إلى معادلة تحليل التباين الأحادي من الدرجة الأولى، وللجلسات الأولى والرابعة والثامنة والثانية عشر بعد انتهاء البرنامج وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (3، 44)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (60، 845)، وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية التي مقدارها (2، 82) الأمر الذي يدل على وجود اثر وفاعلية للبرنامج العلاجي وفنياته في تقليل اضطراب الصدمة النفسية لدى الأفراد الذين تعرضوا للأحداث الصدمية في حياتهم وخضعوا للبرنامج العلاجي المعرفي بأسلوب الإرشاد الفردي، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) الدلالة الإحصائية لبرنامج الإرشاد العلاجي لجميع أفراد عينة البحث.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	29726257	3	74315,644	60,845	2، 82	دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)
داخل المجموعات	53686101	44	138، 122			
المجموع	834112358	47				

وفي ضوء نتائج البحث، فإن الباحث يمكن أن يستنتج بأن هناك أثرا وفاعلية للبرنامج أو للتغير الإدراكي في تغيير مدركات المرضى ذوي الصدمة النفسية بالإرشاد والعلاج المعرفي بأسلوب العلاج الفردي.

كما وفي الوقت ذاته يمكن للباحث أن يوصي ببعض الجوانب الأساسية التي لها دور فاعل في المحافظة على التحسن العلاجي لفئة المرضى المصدومين نفسيا هو الدعم والتعزيز النفسي من قبل الأسرة والزوجة والأهل والأبناء من أجل إعادة بناء وتأهيل بنائهم النفسي أولا من ثم العمل على تقوية وتمتين هذا البناء، وهذا بطبيعة الحال يتحقق من خلال استثمار الفرص الإيجابية القادمة للمريض مثل زواجه أن كان عازبا، أو زواج ابنه أو ابنته، أو حصوله على فرصة عمل له أو ل أحد أفراد أسرته، أو الذهاب لزيارة العتبات المقدسة أو ناس آخرين من أهله وأقاربه تعتبر خبرات إيجابية معززة ومشجعة لتقوية بنائه وتكوينه النفسي.

أما من المقترحات التي يمكن للباحث أن يقدمها فهي إجراء أبحاث ودراسات تجريبية وعلاجية باستخدام هذا البرنامج في علاج حالات الكآبة، أو الكآبة الانفعالية الحادة، أو حالات الوسواس القهري، أو القلق غير الميسر وغيرها من الاضطرابات التي تتطلب تدخلا علاجيا كلاميا وليس دوائيا.

مصادر البحث

- حجازي، حسنين عبد الرازق. (2010) "الإرشاد النفسي والتربوي" دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- مصطفى جلال. (2012) "الإرشاد العلاجي" الممارسة والتطبيق " ط2، دار الكتب العلمية. أربيل. العراق.
- مصطفى، زياد محمد. (1999) " نظريات الإرشاد النفسي" دار العلم للملايين، مطبعة متولي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- نبيل، سالم مصطفى. (2012) " أساليب الإرشاد النفسي والتربوي والأسري" ط1 دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،
- الرحيم، محمد حسن. (2006) "اضطرابات الأحداث والمواقف الصادمة" ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن
- العزي، سامح خليل. (2006) " فنيات تعديل السلوك الإنساني "دار معنوق للطباعة، ريف دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- عليان، إسماعيل حسن. (2009) " الإقناع والجدل للحوار الموضوعي " بحث منشور في وقائع المؤتمر الثقافي الفكري الثالث لجامعة اليرموك، كتاب المؤتمر، اربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

مستوى توكيد الذات لدى الأيتام

هديل عبد السلام احمد الهروط

أ.د. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى توكيد الذات لدى الأيتام، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتألفت من (270) طالبة يتيمه، وتم تطوير مقياس توكيد الذات، والتأكد من خصائصه السيكومترية، حيث أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط في توكيد الذات لدى الأيتام.

الكلمات المفتاحية: توكيد الذات، الأيتام.

The level of self-affirmation among orphans

Abstract

The current study aimed to identify the level of self-affirmation among orphans. To achieve the goal of the study, the sample was chosen purposively and consisted of (270) orphan female students. The self-affirmation scale was developed, and its psychometric properties were confirmed. The results indicated the presence of a moderate level of self-affirmation among orphans. Orphans.

Keywords: self-affirmation, orphans

المقدمة:

إن الإنسان يمر أثناء حياته في عدة مراحل، وأولها مرحلة الطفولة التي من خلالها يعيش خبرات وتجارب ويتعلم من خلالها، وتتكون الشخصية لديه ضمن الحياة الأسرية التي يعيشها، فالأسرة هي مؤسسة اجتماعية ينمو فيها الطفل ويكتسب من خلالها المعايير التي من خلالها يستطيع أن يفرق بين الصواب والخطأ، أما بالنسبة للأطفال الأيتام والموجودين في دور الرعاية فهم بشكل عام يفتقدون للحنان والحب والعاطفة والرعاية الأسرية، ويحتاجون لرعاية خاصة من المجتمع، فاليتم نتيجة بعده عن الأسرة قد يكون لديه نقص في توكيد الذات.

إن توكيد الذات يشير إلى قدرة الفرد في الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها والتعبير عن آراءه سواء أنت متفقة أو مختلفة مع آراء الآخرين والإفصاح عن مشاعره (كالنقد، والغضب، والمدح، والتقدير، ومقاومة محاولات الآخرين لتوريثه بمطالب غير معقولة (جرجيس، 2019). وأن التدريب على السلوك التوكيدي له أهمية كبيرة في وقاية الفرد ومعالجة الاضطرابات الشخصية، والإيمان، من خلال زرع الثقة بذات الفرد لتحدي الضغوطات التي تواجهه (Peneva & Mavrodieva, 2013).

كما يساعد توكيد الذات في التواصل الاجتماعي المتنزح بدون قلق وخوف، وذلك بالتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار ووجهات النظر، والدفاع عن الحقوق بكلمات وإيماءات مع الرغبة في التعرف على أحاسيس وأفكار وأسلوب رؤية الأشخاص الآخرين مع احترام وجهة نظرهم وهويتهم وآراءهم (Bricout & Chabero, 2015).

فالأطفال المؤكدون لذواتهم بإمكانهم أن يعبروا لفظياً، وعلى مدى واسع عن كل المشاعر الموجبة، والسالبة، والأفكار، ولديهم القدرة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ويمارسون الاختيار الحر في الحياة، وإقامة علاقات شخصية،

وحماية أنفسهم من استغلال الآخرين وإشباع حاجاتهم، وإنجاز كل ذلك دون الشعور بالقلق أو الخوف ودون الاعتداء على الآخرين وحقوقهم (بوركبطة، 2018).

مشكلة الدراسة:

ومن خلال عمل الباحثة في مساعدة أطفال محيطين بها أيتام تعرفت على وجود المشكلة من خلال ما قامت به من لقاءات مع الأطفال الأيتام ضمن أكثر من محافظة من محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، فقد التقت مع مجموعة من الأطفال بواقع (15) طفلاً من أطفال مؤسسات رعاية الأيتام، وتراوح أعمارهم بين (12-16)، وتم طرح عليهم سؤالاً بصورة غير مباشرة حول التعرف على توكيد الذات، وتأثيره على حياتهم اليومية، حيث أجاب معظمهم بأن هناك تذبذباً في معرفتهم لذواتهم وتوكيد الذات لديهم، لذلك تبين بأن بعض الأطفال الأيتام بحاجة لعمل دراسة عن توكيد الذات لديهم.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مستوى توكيد الذات لدى الأيتام؟

أسئلة الدراسة

وبناء عليه تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما مستوى توكيد الذات لدى الأيتام في مؤسسات الرعاية في العاصمة عمان؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى توكيد الذات لدى الأيتام من خلال:

التعرف على مستوى توكيد الذات لدى الأيتام في مؤسسات الرعاية في المملكة الأردنية الهاشمية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تتناول الدراسة الحالية المفاهيم والمصطلحات التالية:

توكيد الذات: (Self-affirmation) هو المفهوم القائل إن الناس لديهم الدافع للحفاظ على وجهات نظرهم بأنفسهم بشكل جيد وأخلاقي ومستقر، وقادر على التحكم في النتائج، عندما يتم التشكيك في بعض جوانب هذه النظرة الذاتية، يشعر الناس بعدم الراحة النفسية، قد يحاولون تقليل هذا الانزعاج عن طريق حل التناقض المباشر بين المعلومات الجديدة والذات، من خلال تأكيد جانب آخر من الذات، أو كليهما (American Psychological Association (APA), 2015). ويعرّف توكيد الذات إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات المقياس المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الأيتام: هم الأطفال الموجودين في مؤسسات رعاية الأيتام في المملكة الأردنية الهاشمية وتتراوح أعمارهم بين (12-16) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتناول الدراسة الحالية الحدود والمحددات التالية

- الحدود الموضوعية: تحدد بالمتغيرات والمقاييس التي تتناولها الدراسة والتي قامت الباحثة بإعدادها لأغراض الدراسة.
 - الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.
 - الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2024/2023.
 - الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على الأيتام في مؤسسات الرعاية.
- الدراسات السابقة:**

فيما يلي عرضاً لأهم الدراسات التي بحثت الجوانب النفسية المرتبطة بتوكيد الذات، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

الدراسات المتعلقة بتوكيد الذات:

أجرى انستاكيو (Anastacio, 2016) دراسة هدفت التعرف على مستوى توكيد الذات وتقدير الذات والمرونة النفسية لدى عينة مكونة من (101) مراهقاً ومراهقة من المراهقين في الشمال البرتغال، وتم استخدام مقياس توكيد الذات ومقياس تقدير الذات ومقياس المرونة النفسية، وأشارت النتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من توكيد الذات والمرونة النفسية لدى المراهقين، ومستوى منخفض من تقدير الذات لديهم، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود اختلاف في الفروق في توكيد الذات لدى المراهقين حسب متغير الجنس لصالح الإناث، ووجود اختلاف دال إحصائياً في تقدير الذات والمرونة النفسية لدى المراهقين في الجنس لصالح الذكر.

وقام شانمجام وكاثاياني (Shanmugam & Kathyayini, 2017) بدراسة في الهند هدفت الكشف عن العلاقة بين توكيد الذات وتقدير الذات لدى عينة مكونة من (60) مراهقاً ومراهقة، وتم استخدام مقياس توكيد الذات ومقياس تقدير الذات، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من توكيد الذات وتقدير الذات لدى المراهقين، وعدم اختلاف الفروق الإحصائية في مستوى توكيد الذات وتقدير الذات حسب متغير الجنس، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن العلاقة الارتباطية بين توكيد الذات وتقدير الذات لدى المراهقين كانت إيجابية.

قام بني مصطفى (2018) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيتي: النمذجة المعرفية، ولعب الدور في تحسين توكيد الذات لدى المراهقين اللاجئين السوريين، تكونت عينة الدراسة من (30) مراهقاً من اللاجئين السوريين في مخيم الأزرق، والذين تتراوح أعمارهم بين (12-17) سنة، وتم تطبيق مقياس توكيد الذات، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة التجريبية من (15) مراهقاً، تلقوا البرنامج، مجموعة ضابطة من (15) مراهقاً لم يتلقوا أي تدريب، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس توكيد الذات وأبعاده، ولصالح المجموعة التجريبية. كما احتفظ أفراد المجموعة التجريبية بالتحسن عند إجراء قياس المتابعة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة توكيد الذات.

وهدف دراسة شاهين (2022) التعرف إلى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفل من الأيتام المقيمين في معهد الأمل للأيتام، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وبلغ عددهم (15) طفلاً ومجموعة تجريبية بلغ عددهم (15) طفلاً، لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس توكيد

الذات، ومقياس حل المشكلات، وبرنامج إرشادي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي في مقياس تأكيد الذات وحل المشكلات تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس تأكيد الذات وحل المشكلات وكانت لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس تأكيد الذات وحل المشكلات وكانت الفروق لصالح التطبيق التتبعي.

التعقيب على الدراسات:

تناولت بعض الدراسات السابقة فئة الأيتام، والتي هدفت التعرف إلى مستوى وعلاقة وبرامج إرشادية في تأكيد الذات التي تخص الأيتام، والبعض الآخر من الدراسات تناول فئة الطلبة بشكل عام.

وما يميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها تهدف إلى التعرف إلى مستوى تأكيد الذات لدى الأيتام في مؤسسات رعاية الأيتام في المملكة الأردنية الهاشمية، كما أنه سيتم تطبيق مقياس هذه الدراسة على الأيتام في مؤسسات الرعاية في المملكة الأردنية الهاشمية، والاستفادة من المقياس المستخدمة والمطورة للدراسة، واستفادة هذه الفئة من النتائج والتوصيات.

المنهجية:

انطلاقاً من اهتمام هذه الدراسة لمعرفة مستوى تأكيد الذات لدى الأيتام، تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأيتام في مؤسسات رعاية الأيتام في المملكة الأردنية الهاشمية من الإناث فقط، وللتعرف على مجتمع الدراسة تم مراجعة وزارة التنمية الاجتماعية، مديرية العاصمة، للحصول على إحصائيات لمؤسسات الرعاية في العاصمة عمان، وكانت (13) جمعية ضمن العاصمة عمان وكانت عدد المجتمع فيها (784) طالبة يتيمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الطالبات اليتيمات في مؤسسات رعاية الأيتام في العاصمة عمان، حيث تم اختيار (6) مؤسسات بطريقة عشوائية لتطبيق الدراسة على أفرادها، وقد بلغ عدد الطالبات اليتيمات المستجيبات على فقرات المقياسين، ما مقداره (270) طالبة، وكانت الجمعيات المختارة للتطبيق (6) جمعيات.

أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير:

مقياس تأكيد الذات

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير مقياس تأكيد الذات من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة: (الضلاعين، 2011)، (العنزي، 2012)، (بني مصطفى، 2018)، وذلك لغايات قياس تأكيد الذات لدى الطالبات

الأيتام في مؤسسات رعاية الأيتام، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من سبعة أبعاد، و(32) فقرة، وجميع فقرات المقياس إيجابية. وأبعاد المقياس هي:

التوكيد في التعامل مع الآخرين، التذمر للتخلص من الظلم، التعبير عن الذات دون حساسية، المجادلة أو المناقشة العامة، التلقائية، الطلاقة اللفظية، تجنب المواجهة في مكان عام.

كما جاءت معاملات الصدق والثبات بالاتساق الداخلي للدرجة الكلية مناسبة، وتعد هذه القيم جميعها مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح وتفسير المقياس:

تكون المقياس من (30) فقرة بالصيغة النهائية، وتتراوح الدرجة الكلية من (30-150)، ويستجيب له الطالبات اليتيمات باختيار خيار واحد في كل سؤال من الخيارات الخمس وهي كالتالي: (5) دائماً، و(4) غالباً، و(3) أحياناً، و(2) نادراً، (1) مطلقاً، وجميع فقرات المقياس ذات اتجاه إيجابي.

ولتفسير الإجابات التي تحصل عليها الطالبة على النحو الآتي: تم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب من حيث المدى.

حيث إن المدى = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) / عدد القيم، أعلى خيار - أدنى خيار 5-1=4، ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي: $4/3=1.33$ ثم يتم إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- فالدرجة من (1-2.33) تدل على مستوى منخفض من توكيد الذات.
- والدرجة من (2.34-3.67) تدل على مستوى متوسط من توكيد الذات.
- والدرجة من (3.68-5) تدل على مستوى عالٍ من توكيد الذات.

عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المرتبطة بسؤال الدراسة ومناقشته: ما مستوى توكيد الذات لدى الأيتام في مؤسسات الرعاية في العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توكيد الذات لدى الأيتام في مؤسسات رعاية الأيتام، وقد تم التطبيق على العينة المختارة حيث بلغ عدد أفرادها (270) طالبة يتيمة، وللتعرف على مستوى توكيد الذات في الدرجة الكلية والأبعاد فقد تم التعرف على ذلك من خلال الجدول (1) والذي يوضح النتائج.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد توكيد الذات والدرجة الكلية لدى الأيتام في مؤسسات الرعاية في العاصمة عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ($\eta=270$)

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	التقدير
7	تجنب المواجهة في مكان عام	3.72	0.64	مرتفع	1
6	الطلاقة اللفظية	3.62	0.50	متوسط	2
4	المجادلة أو المناقشة العامة	3.56	0.66	متوسط	3
5	البعد الخامس: التلقائية.	3.41	0.67	متوسط	4
3	التعبير عن الذات دون حساسية	3.34	0.69	متوسط	5
1	التوكيد في التعامل مع الآخرين	3.21	0.52	متوسط	6
2	التنمر للتخلص من الظلم	2.90	0.60	متوسط	7
	الدرجة الكلية	3.40	0.41	متوسط	

يبين الجدول (1) أن الطالبات اليتيمات امتلكن مستوى حسابي متوسط في توكيد الذات بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.41)، وجاء أعلى بعد في توكيد الذات هو تجنب المواجهة في مكان عام، بينما جاء أقل بعد هو التنمر للتخلص من الظلم. حيث أن الطالبات اليتيمات بشكل عام يتمتعن بمستوى من توكيد الذات متوسط حيث تترك الطالبات أهمية توكيد الذات ودوره في تحقيق شخصية متوازنة وقادرة على التعامل مع الضغوطات التي تتعامل معها، وربما يؤثر في توكيد الذات وجود حالة اليتيم لدى الطالبة وما يترتب عليها من الآثار السلبية لليتيم والحرمان من الرعاية الوالدية والتي تتمثل في أن تعرضهم في بداية حياتهم قد يؤدي للإصابة بحالات الاكتئاب، وضعف العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وربما يصل ببعضهم إلى الجنوح، وانخفاض مفهوم الذات لديهم، وفقدان الأمل في الحياة مع نظرة تشاؤمية تغلب على تفكيرهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة انستاكيو (Anastacio, 2016) حول التعرف على مستوى توكيد الذات والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من توكيد الذات، كما تتفق مع نتيجة دراسة شانمجام وكاثاييني (Shanmugam & Kathyayini, 2017) حول الكشف عن العلاقة بين توكيد الذات وتقدير الذات، وقد بينت النتائج وجود مستوى متوسط من توكيد الذات وتقدير الذات لدى المراهقين، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لما يلي:

- يلعب دور مؤسسات الرعاية على تشجيع الطالبات على تنمية توكيد الذات بشكل إيجابي.
- تمتلك الطالبات قناعات واعتقادات بأن توكيد الذات يساعدهن في تحسين قدرتهن في التعامل مع الظروف والتحديات التي تواجهها بما ينعكس على الطالبة بشكل إيجابي.
- ربما غياب الأب يعلب دوراً سلبياً في تقليل التوجيهات التي تتلقاها الطالبات في تنمية توكيد الذات.
- شعور الطالبات بالابتعاد عن الدعم الأسري يسهم في تقليل توكيد الذات لدى الطالبة.

التوصيات:

في إطار النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإنه الدراسة توصي بالآتي:

- عمل برنامج إرشادي بناء على الدراسة الحالية وذلك من خلال استخدام استراتيجيات وأنشطته للعمل على تنمية توكيد الذات لدى الطالبات اليتيمات.
- الاهتمام بالحالة النفسية باستمرار للطالبات اليتيمات.
- الاستفادة من المقاييس المطورة في الدراسة الحالية لتشخيص توكيد الذات لدى الطالبات.
- إشراك المربين والأسر في البرامج المقدمة للطالبات اليتيمات.
- إجراء المزيد من الدراسات على الطالبات اليتيمات والتي تعنى بتطبيق برامج إرشادية لهن.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- بني مصطفى، منار (2018). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيات النمذجة المعرفية ولعب الدور في تحسين توكيد الذات للمراهقين اللاجئين السوريين. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، (4) 24، 325-368. Doi: 10.33985/0531-024-004-011
- بوركيطة، كوثر (2018). مهارة توكيد الذات واضطراب الرهاب الاجتماعي: أية علاقة؟ مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، (15) 11، 119-131.
- جرجيس، مؤيد (2019). عامل الانسجام وعلاقته بأساليب توكيد الذات لدى الموظفين في إقليم كردستان – العراق. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (35) 8، 175-204. Doi: 11.35.JALHSS/33193.1
- شاهين، عمر (2022). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين توكيد الذات وحل المشكلات لدى الأيتام في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الضلاعين، أنس (2011). فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن
- العنزي، عطا الله (2013). فاعلية برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات توكيد الذات وحل المشكلات في تحسين التكيف النفسي والفعالية الاجتماعية لدى عينة من المراهقين بمركز الخير لرعاية الأيتام بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- American Psychological Association (APA). (2015). Gary R. Vanden Bos, PhD Editor in Chief Dictionary of Psychology. Washington, DC 20002.
- Anastacio, Z. (2016). Self- Esteem Assertiveness and Resilience in Adolescents Institutionalized. *International Journal Of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 315-322.
- Bricout, L., & Chaberon, A. (2015). *I' affirmation De soi pour les infants est les adolescents L' anxiety Social de l' enfant est de l' adolescent techniques TCC Et affirmation De soi prise En charge*. Paris: DUNDO.
- Peneva, I., & Mavrodieva, S. (2013). A Historical Approach to Assertiveness South-West University Neofit Rilski, Blagoevgrad, Bulgaria. *Psychological Thought*, 6 (1), 3-26. Doi: 10.5964/psyc. 5964.v6i1.14
- Shanmugam, V., & Kathyayini, B. (2017). Assertiveness and Self-Esteem in Indian Adolescents. *Galore International Journal of Health Sciences and Research*, 2 (4), 8-13.

أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية

د. روان يوسف السليحات

د. أسماء مصطفى غنيمات

الملخص

تهدف الدراسة فهم أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات في الأردن، وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج والمقترحات، وتم تحليل البيانات باستخدام أساليب إحصائية ووصفية لاستخلاص الاتجاهات والتوجيهات، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن إذ بلغت عينة الدراسة (183) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الباحثتان لعدد من النتائج وكان أبرزها أن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات في الأردن جاءت بدرجة مرتفعة، وإن التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية جاءت أيضاً بدرجة مرتفعة، وأوصت الباحثتان بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الذين اعتادوا التعليم بالطرق التقليدية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوفير التدريب الكافي لهم والعمل على نشر التوعية بكل ما يرتبط بتطبيقات وتقنية الذكاء الاصطناعي من قبل كافة مؤسسات التربية والتعليمية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مخرجات التعليم العالي.

The impact of using artificial intelligence applications in improving higher education outcomes in Jordanian universities

Rawan Yousef AISlehat

Asmaa Mustafa Ghunaimat

Abstract

The study aims to understand the impact of using artificial intelligence applications in improving the outcomes of higher education in universities in Jordan. The study relies on the descriptive survey method. The questionnaire was used as a tool to achieve the objectives of the study and to arrive at results and proposals. The data was analyzed using statistical and descriptive methods to extract trends and directions, and to form a community. The study included faculty members in public and private universities in Jordan, as the study sample reached (183) faculty members. The two researchers reached a number of results, the most prominent of which was that the impact of using artificial intelligence applications in improving the outcomes of higher education in universities in Jordan was high, and that the challenges. The problem facing the use of artificial intelligence applications in improving the outcomes of higher education in Jordanian universities also came in at a high level, and the two researchers recommended the need to encourage faculty members in universities who are accustomed to teaching through traditional methods to use artificial intelligence applications, provide them with adequate training, and work to spread awareness of everything related to applications. Artificial intelligence technology is used by all educational institutions.

Keywords: artificial intelligence applications, higher education outcomes.

المقدمة

في ظل التطورات التقنية في عصرنا الحالي والتي أفرزت العديد من التحديات لمؤسسات التعليم العالي، يتعين على الباحثين وصناع القرار أن يركزوا جهودهم لفهم العوامل التي تلعب دوراً في تحسين عمل المؤسسات التعليمية، إذ يشهد القطاع التعليمي تأثيراً كبيراً ناتجاً عن التقنيات الحديثة، وعلى وجه الخصوص تأثير الذكاء الاصطناعي، الذي يحسن من تجارب التعلم بتقديم أفكار مبتكرة، ويسهم في تعزيز الأبحاث من خلال تحليل البيانات الضخمة، إذ ينعكس هذا التأثير في تحول الطرق التقليدية لتقديم التعليم نحو نماذج فعالة وحديثة.

وقد شهد الذكاء الاصطناعي خلال السنوات الأخيرة تطورات هائلة أحدثت ثورة في الطرق التي يعيشها الإنسان، إلا أن دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تواجه عدد من التحديات والتي تتمثل أهمها في محدودية البيانات أو عدم دقتها أو عدم تطويرها بشكل سريع، الأمر الذي يؤثر سلباً على جودة ودقة المخرجات المتحصل عليها منه (حلاوة، 2022).

وأشارت تزه (2021) إلى أن الذكاء الاصطناعي له أهمية كبيرة في تحسين الإنتاجية والكفاءة بشكل أفضل، وقدرته على فهم كميات هائلة من البيانات، إضافة إلى تحسين عمليات صنع القرار، وزيادة الذكاء البشري، حيث يمكن أن يعزز ذكاء الأشخاص بشكل جذري مما يسهم في وصول مؤسسات التعليم العالي إلى تحسين مخرجاتها. وقد تحولت اتجاهات معظم المؤسسات من الإدارات التقليدية إلى إدارات حديثة تتميز باستخدام التكنولوجيا، وتطويرها لخدماتها وتحسينها، من خلال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها؛ التي تعمل بدورها على زيادة كفاءة أداء المؤسسات عامة والجامعات خاصة فقد ظهرت العديد من التقنيات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي فاقت الحد في براعة إنتاجها وفعالية استخدامها (المقيطي، 2021).

لذلك تسعى الجامعات جاهدة لمواكبة التطورات التقنية، لتجويد أدائها من خلال ما تحقّقه من نتائج إيجابية تعود على الفرد والمجتمع ككل، ويتضح مما سبق أن مؤسسات التعليم العالي تتطلب العمل لمواجهة التحديات والتوجه نحو الابتكار في سبل التطوير، ومن بين هذه التحديات تبرز مشكلة التأثير الكبير للتقنيات الحديثة، وعلى وجه الخصوص التأثير الثوري للذكاء الاصطناعي، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتجه الجامعات إلى تحسين مخرجاتها بما يتناسب مع التطورات التقنية، وذلك من خلال الاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، بهدف تيسير العملية التعليمية ورفع كفاءة التعليم المقدم وربطه بسوق العمل ومتطلباته، إذ أن الذكاء الاصطناعي يعد من إحدى أهم التطبيقات التقنية التي أثرت على القطاع التعليمي، وتشير العديد من الدراسات رفع مستوى الجامعات وتحسين مخرجاتها ورفع تصنيفها العالمي يعتمد على توفير وإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي كدراسة المصري والطرانة (2021)، ولذلك تتجه الجامعات إلى الاهتمام بوضع الخطط التعليمية المستقبلية للقيام بدورها الفعال في تنمية المجتمع وتحسين طلبتها بالعلم وتطوراتها السريعة، وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤالين الآتين:

- ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية؟
- ما التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية والكشف التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة كونها تسعى للكشف عن أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي، وبذلك فإنها تتناول موضوع من أكثر المواضيع التربوية حداثة وأهمية، إذ أن إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات يساعدها على تحسين عملها وجعلها مؤسسات قادرة على التميز ومواكبة التغيرات للوصول إلى أفضل مخرجات تعليمية قادرة على التنافس العالمي، ويعتبر هذا الموضوع ذا أهمية لعدة أسباب:

- تساهم هذه الدراسة في توسيع فهمنا لكيفية تأثير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على تحسين العمليات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.
- تسلط الدراسة الضوء على أهمية التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية وكيف يمكن أن يسهم ذلك في تحسين تجربة التعلم والتعليم، وفهم التحديات التي قد تؤثر على عمل مؤسسات التعليم العالي، وجعلها مواكبة للتغيرات التقنية الهائلة في وقتنا الحالي.
- توفير إطار للباحثين الآخرين لاستمرار في فحص تأثير التكنولوجيا على التعليم والأداء الأكاديمي وفهم التحديات التي تواجه تطبيقها والعمل على حلها.

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية
- الحدود البشرية: تقتصر حدود الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.
- الحدود المكانية: تقتصر حدود الدراسة على الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية (الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة العلوم الإسلامية، وجامعة البترا).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2022/2023.

مصطلحات الدراسة

تتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

- الذكاء الاصطناعي (اصطلاحاً): هو العلم الذي يسعى إلى تطوير نظم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير"، أي أنه قدرة الآلة على تقليد ومحاكاة العمليات الحركية والذهنية للإنسان، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج والرد، والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية؛ فهو مضاهاة عقل الإنسان والقيام بدوره (تركي، 2023، 9). ويعرف إجرائياً بأنه استخدام التطورات التقنية الحديثة وتطورات الحاسب الآلي لتحسين مخرجات التعليم العالي وتطويرها وجعلها مواكبة للتطورات التقنية بما يتناسب وسوق العمل.
- مخرجات التعليم العالي: مجموعة من المعارف والمهارات والتصرفات التي يجب أن يتقنها المتعلم خلال العملية التعليمية لتؤهله للتفاعل مع متطلبات سوق العمل المختلفة (الدلو، 2017، 52). ويعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المعارف والمعارف والمهارات الاجتماعية والتقنية التي يجب أن يتقنها المتعلم من خلال سنوات دراسته الجامعية التي تتناسب مع التطورات التقنية في الوقت الحالي.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وقد تم ترتيبها وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

تم رصد عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب ترتيبها الزمني من الدراسات الأقدم إلى الدراسات الأحدث من حيث تاريخ نشرها، وذلك من أجل تعرف أهدافها، ومناهجها، وأدواتها، وعيناتها، والنتائج التي توصلت إليها، وبالتالي الاستفادة منها في إجراء الدراسة الحالية.

هدفت دراسة الرويس (2021) إلى إبراز أهم متطلبات الذكاء الاصطناعي، وأهمية نماذج ونظمه المختلفة في تطوير العملية التعليمية، وطبيعة العلاقة بينه وبين تنافسية المؤسسات التعليمية، حيث تناولت الباحثة الإطار الفكري والنظري للذكاء الاصطناعي، وناقشت الدراسة أهمية الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم وأثرها في تحسين مخرجات التعليم، وبينت النتائج ثبوت مساهمة الذكاء الاصطناعي في تعزيز الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية، والارتقاء وتطوير التعليم عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم من محتوى ذكي وأنظمة التعليم الذكي والواقع الافتراضي والواقع المعزز.

هدفت دراسة كبداني وبادن (2021) إلى تحديد الأهمية النسبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ودورها في ضمان جودة التعليم بالنظر إلى المعايير الدولية المتعارف عليه، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف مصطلحات الدراسة من الناحية النظرية اعتماداً على الخلفية الأدبية في هذا الميدان، وأظهرت النتائج أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية يعتبر أولوية في وقتنا الراهن بنسبة تفوق 81 % من وجهة نظر مفردات العينة، كما أن هناك حاجة ملحة لاستخدام هذه التطبيقات مع جميع التخصصات العلمية منها والإنسانية.

هدفت دراسة Tonis & Kuleto & Gudei & Lianu & Lianu & Ilić & Paun (2022) الكشف عن إمكانات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي: بيئة التعلم المعززة في رومانيا وصربيا، ومعرفة كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد التعليم العالي في رومانيا وصربيا، اعتمد الباحث في دراسته على المسح الاستكشافي وتم تطبيقه على 139 مدرساً رومانياً وصربياً من مدرسة تكنولوجيا المعلومات، بلغراد، وجامعة سبورو هاريت، رومانيا. وبينت النتائج كيف تؤثر الصعوبات والفرص المرتبطة بالذكاء الاصطناعي على مؤسسات التعليم

العالي، وكيفية دمجها مع النظام التعليمي، وما إذا كان المعلمون سيستخدمونها، وتركز الأساليب الجديدة للتعليم على الأخلاق والقيم وحل المشكلات والأنشطة اليومية. يجب معالجة المواد التعليمية للطلاب، والتغيرات التعليمية الخاصة بهم في المستقبل. في هذه البيئة، يجب على الكليات إنشاء مهارات رقمية جديدة في IA، والتعلم الآلي.

هدفت دراسة المصري (2022) الكشف عن دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (410) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبتها جاء بدرجة متوسطة، وجاءت جودة الخدمات المقدمة لطلبتها بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الخدمات المقدمة للطلبة تعزى لمتغير الجنس والبرنامج الدراسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولصالح الدبلوم العالي والماجستير. وأظهرت النتائج أن هناك دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمجالات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات الطلابية في الجامعة الأردنية.

هدفت دراسة المالكي (2023) إلى توضيح دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي، كما تناولت الفوائد الإستراتيجية التي يمكن أن تحصل عليها المؤسسات التعليمية من دمج الذكاء الاصطناعي فيها، مثل تحسين الوظائف الإدارية والقدرات التعليمية والقدرات البحثية وبيئات التعلم المحسنة، فضلاً عن العوائق المحتملة أمام تنفيذها والتي قد تحد من فعاليتها، مثل المقاومة للتغيير والقيود التقنية، واعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الأدبيات السردية على عشرين دراسة، وكان من أهم النتائج أن للذكاء الاصطناعي دور مهم في تعزيز دور المعلمين وتحسين أداء المتعلمين وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة، كما توصلت النتائج إلى أن هناك ضرورة ملحة لتنوعية أصحاب المصلحة في التعليم بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعليم، وعدم جعل التحديات عائقاً في سبيل توظيفه فيها.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها تركز على موضوع الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي لتحسين أدائها كدراسة كبداني وبادن (2021)، ونرى أن الدراسات السابقة قد اختلفت من حيث أهدافها مجتمعاتها وعياناتها وأماكن اجرائها، وتأتي الدراسة الحالية مكملية للجهود البحثية التي قام بها الباحثون في الدراسات السابقة، سوى أنها تخص بعينيتها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، وقد إستفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على المصادر العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية والتي ساعدت في تطوير أداة الدراسة والمساعدة في مناقشة نتائج الدراسة.

كما وأن الدراسة الحالية تعتبر من أولى الدراسات -حسب علم الباحثة- التي تبحث في موضوع أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي المسحي، لملائمته لطبيعة الدراسة، إذ يتم من خلاله دراسة الظاهرة كما هي على أرض الواقع، ووصفها بشكل دقيق، ومن ثم التعبير عنها بطريقة كمية وكيفية من أجل فهم الظواهر وتشخيصها.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية. تم اختيار عينة مكونة من (200) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، ووزعت عليهم أداة الدراسة، وبعد جمع الاستبانات بلغ عدد المسترجع منها (17). وبالتالي بلغت عينة الدراسة (183) عضو هيئة تدريس.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وتكونت الاستبانة من مجالين: مجال الأثر لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والتحديات التي تواجه تطبيقه، وتكونت عدد فقرات الاستبانة من (27) فقرة.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (5) محكمين من ذوي الاختصاص، وطلب اليهم تحديد مدى ملائمة الفقرات ودرجة وضوحها، وسلامتها اللغوية، وذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية، وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80%) من لجنة المحكمين ليصار إلى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردتها المحكمون في توصياتهم.

ثبات الأداة:

يقصد بالثبات الدقة والاتساق في أداء الأفراد، والاستقرار في النتائج عبر الزمن، فالإختبار الثابت يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة أخرى، حيث تم احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، وتعد النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.60)، ويمكن وصف أداة هذه الدراسة بالثبات، حيث بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (0.79)، وبالتالي فإن البيانات التي تم الحصول عليها من خلالها تعد مناسبة لقياس المتغيرات، وتخضع لدرجة اعتمادية عالية.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

— تقديرات أعضاء هيئة التدريس على فقرات أداة الدراسة.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

— أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

— التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية بهدف التوصل إلى النتائج:

- جمع الأدب النظري للدراسة من خلال استعراض المصادر والمراجع.
- وصف مجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة والمعالجات الإحصائية اللازمة.
- اعداد أداة الدراسة، واستخراج دلالات الصندق والثبات لها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية وقد استغرق توزيع الأداة وجمعها 4 أسابيع.
- بعد الانتهاء من تطبيق الأداة وجمع النسخ، تم تفرغ البيانات على قوائم خاصة، ثم ادخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها احصائيا باستخدام برنامج (SPSS).
- تفسير النتائج ومناقشتها والخروج بتوصيات.

المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة لمعالجة بيانات الدراسة على عدد من الأساليب الإحصائية التي تتفق وطبيعة أسئلة الدراسة وهي كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية بهدف وصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بهدف تقييم الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وبالتالي الإجابة على السؤال الأول المتعلق أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية، والسؤال الثاني المتعلق بالتحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة الحالية ممثلة بوصف خصائص عينة الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة من أجل الإجابة عن السؤال والتعرف على أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية وتظهر النتائج في الجدول (1).

الجدول رقم (1) ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأهمية
1	تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء الطلبة	4.53	769.	1	مرتفعة
2	تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العمليات البحثية في الجامعات	4.36	859.	2	مرتفعة
3	تسرع تطبيقات الذكاء الاصطناعي الوصول إلى المعلومات والموارد	4.00	1.284	3	مرتفعة
4	تسهل التواصل بين الطلبة والمعلمين	3.97	1.163	4	مرتفعة
5	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التكنولوجية للطلبة	3.95	1.157	5	مرتفعة
6	تحسن تطبيقات الذكاء الاصطناعي من جودة التعليم	3.83	1.034	6	مرتفعة
7	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة في حل المشكلات وتوفير الوقت والجهد	3.80	1.190	7	مرتفعة
8	يزود الذكاء الاصطناعي الطلبة فرص جديدة ومتقدمة للتعليم	3.58	1.237	8	متوسطة
9	يحسن الذكاء الاصطناعي من الخدمات المقدمة للطلبة والعاملين في الجامعات	3.51	1.325	9	متوسطة
10	توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي برامج ومساقات تتوافق مع احتياجات الطلبة	3.41	1.442	10	متوسطة
11	توفر الجامعات خدمات تكنولوجية قائمة على الذكاء الاصطناعي للطلبة والعاملين	3.40	1.414	11	متوسطة
12	يوفر الذكاء الاصطناعي استراتيجيات حديثة للتعلم	3.28	1.364	12	متوسطة
13	تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم مناهج تعليمية متقدمة	3.26	1.344	13	متوسطة
14	يسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي من إنتاج المعرفة والابتكار	3.23	1.438	14	متوسطة
15	يسهم الذكاء الاصطناعي في تصميم تدريبات عملية للطلبة باستخدام الكمبيوتر	3.20	1.504	15	متوسطة
16	يسهل الذكاء الاصطناعي من عملية تصميم أساليب تعليمية مناسبة للمادة الدراسية	3.08	1.354	16	متوسطة
17	يساعد الذكاء الاصطناعي الطلبة على الوصول لمراجع تعليمية متعددة	2.94	1.310	17	متوسطة
	المجموع	3.60	-	-	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (1) ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية، كما يلي: تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء الطلبة (المتوسط الحسابي = 4.53، الانحراف المعياري = 0.769)، يليها تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العمليات البحثية في الجامعات (المتوسط الحسابي = 4.36، الانحراف المعياري = 0.859)، ثم تسرع تطبيقات الذكاء الاصطناعي الوصول إلى المعلومات والموارد (المتوسط الحسابي = 4.00، الانحراف المعياري = 1.284) وجاءت الفقرة (17) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على: يساعد الذكاء الاصطناعي الطلبة على الوصول لمراجع تعليمية متعددة (المتوسط الحسابي = 2.60، الانحراف المعياري = 1.310)

ثالثاً: نتائج السؤال الثاني الذي نصه: ما التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة من أجل الإجابة عن السؤال وتحديد التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

الجدول رقم (2) التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأهمية
1	تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحتاج بنية تحتية رقمية عالية الجودة	4.22	9600.	1	مرتفعة
2	يثير تطبيق الذكاء الاصطناعي قلقاً بشأن جودة التعليم وفعالية	4.18	8740.	2	مرتفعة
3	يحتاج تطبيق الذكاء الاصطناعي في الجامعات إلى تكلفة عالية.	3.81	1.125	3	مرتفعة
4	يتطلب الانتقال إلى بيئة تعلم إلكترونية تدريباً وتطويراً مستمرًا للمعلمين	3.77	1.169	4	مرتفعة
5	يتطلب الذكاء الاصطناعي مختصين لتفعيل برامجه بشكل صحيح وأمن	3.74	1.161	5	مرتفعة
6	تحتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى تغيير نظام عملها بشكل مستمر	3.63	1.182	6	متوسطة
7	يصعب تحفيز بعض الطلاب للمشاركة الفعالة في بيئة الدراسة القائمة على الذكاء الاصطناعي.	3.63	1.173	6	مرتفعة
8	يختلف مستوى وصول الطلاب إلى التكنولوجيا في المنازل، مما يؤدي إلى عدم المساواة في فرص التعلم	3.63	1.268	6	متوسطة
9	يصعب تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم، وذلك بسبب القلق من التغيير.	3.60	1.305	9	متوسطة
10	نقص التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس	3.59	1.254	10	متوسطة
	المجموع	3.77	-	-	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (2) أن اتجاهات العينة ايجابية نحو الفقرات أعلاه وذلك لأن متوسطاتها الحسابية أعلى من متوسط أداة القياس (3.5) وبلغ المؤشر الكلي (3.77) حيث حملت الفقرة (1) أعلى درجات من الإجابة

بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.960) والتي تنص على " تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحتاج بنية تحتية رقمية عالية الجودة "، بينما حملت الفقرة (10) أقل درجة من الإجابات بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.254) والتي تنص على " نقص التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس".

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: " ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية؟"

أظهرت النتائج أن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية جاءت مرتفعة وقد يعزى إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساعد المؤسسات التعليمية على القيام بوظائفها المختلفة بفعالية ويوفر الوقت والجهد على العاملين فيها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ((Seranmadevia & Kumara, 2019) والتي أشارت إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يساهم في أتمته الأعمال بشكل فعال، ولكنها اختلفت مع دراسة (أبو السعود، 2023) والتي أشارت إلى أن فاعلية الذكاء الاصطناعي ما زالت ضعيفة ولا تستطيع القيام بالمهام مقارنة مع الذكاء البشري والمهارات البشرية، وترى الباحثتان أن الذكاء الاصطناعي يعتبر مفتاحاً لتحسين الأداء المتميز، لأنه يوفر مهارات مساندة للعاملين الذين يمتلكون القدرة على الابتكار والإبداع بالشكل الذي يسمح لهم بتحقيق التفوق والتميز داخل المؤسسات، ولابد من التأكيد على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعتبر من الوسائل التعليمية المهمة في تعليم المستقبل، والتي يرتبط تحقيق أهدافها على تفعيل أدوار المعلمين في استخدامها، وخاصة تلك التي تفرضها التحديات المستقبلية، وتغير في طرق تنظيم مصادر المعرفة، وتقديم مساعدات لمراعاة الفروق الفردية، وتكسب عملية التعلم مرونة فعالة، وتجعلها متكاملة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: " ما التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية؟"

أظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأردنية جاءت مرتفعة وقد يعزى إلى أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم يواجه العديد من التحديات كما أن لها عدداً من السلبيات، ومن هذه التحديات محدودية الكفاءات التكنولوجية ونقص الكوادر ذو الخبرة في هذا المجال، وضعف في البنية التحتية، كما أنه مهما كانت التطبيقات آمنة إلا أنه يوجد ثغرة يتم من خلالها يتم تزيف البيانات أو المعلومات أو السرقة أو بما يسمى بالجرائم الإلكترونية المنتشرة بشكل كبير في العصر الحالي، وبالتالي يجب العمل على مواجهتها من خلال كافة أساليب والطرق التربوية، وهذا ما أشارت له دراسة المهدي (2021) والتي أكدت أنه هذه التطبيقات لها أهمية وفائدة، إلا أنه يجب ألا يتم تغافل ما لها من سلبيات تترتب على استخدامها، وقد تحول دون الاستفادة القصوى منها رغم توافرها، ومنها التكلفة العالية التي تترتب على استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي وتحديثها وصيانتها والتخوف مما قد يترتب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي من سلوكيات وممارسات ترتبط بالأخلاقيات والقيم البشرية، وترى الباحثتان أن من أهم التحديات التي

قد تواجه تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي هي الخوف والقلق من التغيير، وما يترتب عليه ضعف هيئة التدريس في توظيفه بشكله الصحيح، والخوف من قيامهم بإعادة هيكلة المادة التدريسية بما يتوافق مع تطبيقاته. والاستفادة منها بالشكل الصحيح.

التوصيات:

1. تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الذين اعتادوا التعليم بالطرق التقليدية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوفير التدريب الكافي لهم.
2. العمل على نشر التوعية بكل ما يرتبط بتطبيقات وتقنية الذكاء الاصطناعي من قبل كافة مؤسسات التربية والتعليمية
3. إجراء الدراسات المستقبلية للتعرف على واقع ومعوقات وتحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين عمل مؤسسات التعليم العالي.
4. إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بهذه الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية

- أبو السعود، مصطفى. (2023). إسهامات التطبيقات الإدارية للذكاء الاصطناعي في تحقيق التميز المؤسسي بالمؤسسات الرياضية، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ع (98)، 153 – 178.
- تركي، جهاد. (2023). التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين وآفاقه المستقبلية. المجلة التربوية، 110، 37 – 2.
- تره، مريم. (2021) تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتسريع في عملية رقمته التعليم. مجلة الجامعة العراقية، 15 (2)، 22 – 14.
- حلاوة، رحاب. (2022، يناير 26). تحديات تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم. استرجعت بتاريخ 2023/8/4 من: <https://www.albayan.ae/expo/news/2022-01-26-1.4354478>.
- الرويس، فاطمة. (2021). الذكاء الاصطناعي ودوره في تعزيز تنافسية المؤسسة التعليمية: مقارنة نظرية. المجلة العربية لجودة التعليم، 8 (2)، 7 – 39.
- المالكي، وفاء. (2022). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي مراجعة الأدبيات، مجلة العلوم التربوية والنفسية (JEPS)، 7 (5)، 93 – 107.
- المصري، نور. (2022). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، المجلة العلمية لكلية التربية (جامعة أسيوط)، 38 (9)، 266 – 290.
- المهدي، مجدي. (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 5 (2)، 140 – 98.
- وبادن، عبد القادر كبداني، سيدي. (2021). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم -دراسة ميدانية، مجلة دفاتر بواذكس، 10 (1)، 153 – 176.

المراجع الأجنبية

- Atieh. K., Ahmad. G., J Awwad. M., Al Shobaki. M. (2023). The Use of Artificial Intelligence Techniques and Their Impact on Improving the Higher Education Outcomes of Business Administrative Colleges in Palestinian Universities. International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS), 7 (1), 83 – 92.
- Seranmadevia, R. ; Kumara, A. Senthil. (2019): Experiencing the AI emergence in Indian retail early adopters approach. Management Science Letters, Vol. 9, pp33-42.

تقويم جودة برامج كلية العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية في ضوء معايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. مؤنس أديب حمادة د. مأمون سليم الزبون

أستاذ مساعد أستاذ مساعد

كلية العلوم التربوية، جامعة إربد الأهلية كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت

m2nes@yahoo.com M.alzboon@aabu.edu.jo

د. علاء احمد حراشنة د. رحمة أحمد العيسى

أستاذ مساعد أستاذ مساعد

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، جامعة إربد الأهلية

alaa.harahsheh@aabu.edu.jo rahmahalissa90@yahoo.com

تقويم جودة برامج كلية العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية في ضوء معايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطبقت هذه الدراسة على عينة من (112) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم قصدًا من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية في شمال الأردن. ولتحقيق أهدافها استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ من خلال إعداد استبانة بالاعتماد على معايير انكيت وتوزيعها إلكترونياً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2024/2023. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت تبعاً لمتغيري الرتبة الأكاديمية والجنس. وأوصت الدراسة بمراجعة برامج كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة وبما يتناسب مع معايير انكيت.

الكلمات المفتاحية: جودة، كلية العلوم التربوية، معايير انكيت، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات الخاصة.

Evaluation of programs quality of faculties of educational Sciences of Jordanian Private Universities according NCATE standards from of faculty members of view

Abstract

This study aimed at finding degree of application faculties of educational Sciences of Jordanian Private Universities according NCATE standards from of faculty members of view, this study was applied to a sample of (112) faculty members who were intentionally selected of all faculty members in the faculties of educational sciences in Jordanian private universities in northern Jordan. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was used. By preparing a questionnaire based on Inkit standards and distributing it electronically during the second semester of the academic year 2023/2024. The results of the study showed that the degree of application faculties of educational Sciences of Jordanian Private Universities according NCATE standards from of faculty members of view was of a medium degree. The results also showed that there were no statistically significant differences between the averages of the estimates of the study sample in the degree of application of faculties of educational Sciences of Jordanian Private Universities applied NCATE standards according to the variables of academic rank and gender. The study recommended reviewing the programs of colleges of educational sciences in private universities, in a manner consistent with NCATE standards.

Keywords: Quality, College of educational Sciences, NCATE Standards, Faculty Members, Private Universities.

مقدمة

يعد التعليم العالي عنصراً أساسياً في بناء الأمم وتحقيق أهدافها وطموحها نحو التقدم والنماء، ومصدراً رئيساً لبناء الثروة البشرية وإعدادها وتأهيلها لمواجهة التحديات الحضارية والثقافية وسد احتياجات سوق العمل من الكوادر المؤهلة المتخصصة في شتى المجالات، لذا يشهد التعليم العالي نمواً متسارعاً؛ إذ تضاعف عدد الجامعات الخاصة، ولم يقتصر النمو على زيادة عددها، بل اتسعت رقعة النمو إلى استحداث برامج جديدة نوعية في كل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية. ولا شك أن هذا التطور له تداعيات إيجابية على النمو المعرفي والثقافي للموارد البشرية الأردنية، ولكن لا بد من النظر إلى الموازنة مع متطلبات سوق العمل وما يحتاج إليه من كفاءات ومهارات بجودة عالية، فقد ينعكس هذا النمو والتطور في التعليم العالي ليصبح عبئاً على سوق العمل بضخ عدد كبير من الخريجين؛ فيتسبب ذلك في إحداث خلل في التوازن بين مخرجات التعليم وما يحتاج إليه السوق من طاقة بشرية (العجلان، 2023).

وبالنظر إلى الجامعات الخاصة الأردنية نجدها تهدف إلى الحفاظ على هوية المجتمع وتحقيق آماله وطموحاته في حياة أفضل، بما تقدمه فرص تعلم لأبنائها من خلال كلياتها المختلفة ومنها كليات العلوم التربوية التي لها دوراً رئيساً في إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة إعداداً يمكنهم من مزاوله مهنة التعليم على أكمل وجه، إذ يلتحق بها طلبة ذوي مستويات متفاوتة من حيث التحصيل الأكاديمي في الثانوية العامة وهذا يشكل تحدياً لها (ربايعة وحمدات، 2020). وعلى صعيد متصل أشار بيتر (Beiter, 2017) أن لكليات العلوم التربوية أثراً واضحاً في المجتمع وملاحظاً أيضاً لما لخريجها من دوراً مهماً في إعداد أجيال المستقبل ولما لهم من علاقة مباشرة مع المجتمع المتمثل بطلبة المدارس وأولياء الأمور والإدارات التربوية والمشرفين التربويين، كما أن متطلبات مهنة التعليم تتغير مع التقدم العلمي العالمي وهذا يستدعي الانتباه إلى التطورات والعمل على مراعاة ذلك في تعليم الطلبة في الجامعات الخاصة، فلكليات العلوم التربوية في الجامعات يقع على عاتقها تأهيل الجزء الأكبر من

الملتحقين بمهنة التعليم. وهذا يتطلب تقييم مستمر لجودة برامجها والعمل على تحسينها في إعداد العاملين بمهنة التعليم.

مشكلة الدراسة

تحتضن كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الآلاف من الطلبة هذا ما يتعلق بالكم، أما من حيث النوع فيمكن القول إن كليات العلوم التربوية تحظى باهتمام أقل مقارنة مع الكليات الأخرى، فخططها الدراسية تعود إلى فترات سابقة ومقرراتها تتسم بالإعادة وهذا لا يحقق الهدف من تأهيل هؤلاء الطلبة كمعلمين قادرين على ممارسة المهنة بكفاءة عالية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى أصبح الاعتماد الدولي ضرورة لكل مؤسسة تعليم عالي؛ نظراً لانتشار برامجها التعليمية التي تطرحها وتزايد إقبال أعداد الطلبة عليها، فضلاً عن المطالبات بتحسين نوعية التعليم في قطاع التعليم العالي، بحيث تكون مخرجاته ذات كفاءة ونوعية عالية لتلبية حاجات سوق العمل؛ لذلك أصبح من الضروري أن تقوم هذه المؤسسات بتطبيق معايير الاعتماد الدولي بما يؤدي إلى تحسين جودتها التعليمية ويعزز مكانتها في المجتمع (الدريبي وجردات، 2022). وأكدت دراسة ربابعة وحمدات (2020) ضرورة تجويد برامج الجامعات وتحديثها، والارتقاء بمكانتها كمؤسسات تعليمية.

وتأسيساً على ما تقدم، تحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة التعرف إلى درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت تعزى لمتغيري الجنس، والرتبة الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين، هما: **الجانب النظري**، تستمد أهميتها من أهمية إدارة الجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية التي تهدف إلى تمكين المؤسسات التربوية من القيام بالأدوار المنوطة بها، كذلك تقديم معلومات نظرية عن معايير انكيت وتطبيقه في الجامعات. بينما تتمثل الأهمية في **الجانب التطبيقي** في إمكانية توظيف نتائجها في تقديم تغذية راجعة لأصحاب القرار في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة؛ مما سيكون له أثر واضح لمساعدة الحصول على الاعتماد الدولي خاصة وأنه من هيئة دولية متخصصة، كذلك

راسمي السياسات التربوية وواضعي الخطط الاستراتيجية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية، كما تقيد هذه الدراسة الباحثين في مجال التعليم العالي وتفتح أمامهم مجالات جديدة لدراسات أخرى.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

برامج كلية العلوم التربوية: هي خطط تتضمن عمليات التعليم والتعلم من مستويات تعليمية محددة تؤدي إلى منح شهادة في اختصاص معين وتشمل أهداف البرنامج الأكاديمي، مخرجات التعلم المستهدفة، طرائق التعليم والتعلم، طرائق التقييم، متطلبات القبول، والفترة الزمنية المحددة لمنح الشهادة (الآغا، 2021، 95).

معايير انكيت (NCAET): مجموعة من المؤشرات التي تلتزم بها المؤسسة التي ترغب في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من قبل المجلس الوطني الأمريكي موزعة على ستة معايير هي: البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقييم، الخبرات الميدانية، التنوع، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الموارد والحوكمة. ويمكن تعريفها إجرائيًا على أنها مجموعة من المؤشرات المتضمنة في مجلس اعتماد إعداد المعلمين، التي يمكن من خلالها تحديد درجة تطبيق كليات العلوم التربوية وتقاس بالدرجة الكلية التي سجلها المستجيبون على أداء الدراسة التي أعدت خصيصًا لذلك الغرض.

أعضاء هيئة التدريس: هم أعضاء هيئة التدريس الذين يُدرسون في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2024/2023، والذين يحملون مؤهلاً علمياً عالياً في أحد مجالات العلوم التربوية.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على درجة تطبيق معايير انكيت في تقييم جودة برامج كلية العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيقها خلال الفصل الثاني للعام الجامعي 2024/2023.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في الجامعات الخاصة. وتتحدد نتائج الدراسة أيضًا بالأداة المستخدمة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وعلى درجة صدق استجابة عينة الدراسة على فقراتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

توجه الأردن من خلال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي نحو ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي، ووضعت معايير معتمدة لتطبيق الجودة المطلوبة، وأعلن عن أسس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن في شهر حزيران سنة 2001، كما تم وضع مشروع قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (4) لسنة 2005 (كامل وأحمد، 2012).

لذا يحظى موضوع الاعتماد والجودة وتحقيقها في التعليم العالي المعاصر باهتمام متميز في سياسات وتطوير هذا التعليم، وذلك أن جودة التعليم العالي تتطوي على جودة مدخلات وعمليات، وتطويرها وتحسينها، كما تؤدي إلى جودة المخرجات، وجعلها أكثر ملائمة لحاجات التنمية وسوق العمل وأكثر فاعلية فيهما (رشيد، 2020). وهذا

الوضع العام يشمل بخصائصه كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة كونها إحدى مؤسسات التعليم العالي، كما يستدعي تحفيز هذه الكليات وتجويدها يتطلب مزيداً من الاهتمام حتى تصبح كليات رائدة في مجال تجويد التعليم.

وهناك هيئات اعتماد دولية عديدة منها ما هو مختص باعتماد برامج كليات العلوم التربوية ومن أشهرها انكيت (National Council for Accreditation of Teacher Education) وهو مؤسسة غير حكومية لا تبغى الربح ورسالتها هي أنها تسعى لتحديد ما إذا كانت الأقسام في الكليات الخاصة بإعداد المعلمين تركز على الأداء، ويعتبر المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات الجهة الرئيسة التي تمنح الاعتماد للمؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن الأهداف المثالية لمعايير انكيت هي تحقيق جودة المعلمين والتحسين المستمر لبرامج إعدادهم (سلمان ومحمد وعلوش، 2018).

وفي السياق ذاته وضعت (NCATE) ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق المعايير وهي: معيار البرامج المقدمة، معيار نظام التقويم والامتحانات، معيار الخبرات الميدانية، معيار التنوع، معيار أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة (NCATE, 2010).

ومن مبررات الاعتماد الدولي للمؤسسات التعليمية تعرف مستوى تحقيق المؤسسة لمعايير الجودة والاعتماد، والتأكد من ملاءمة رؤية المؤسسة ورسالتها مع الرؤيا القومية للتعليم، والتأكد من توفر نظام جودة ومحاسبية المؤسسة، وتكوين قاعدة بيانات تساعد في بناء خطط التطوير المؤسسي، والإسهام في تنمية الموارد البشرية والمالية للمؤسسة، ومعرفة نواحي القوة والضعف في أداء المؤسسة مع توفير التغذية الراجعة، وتطوير الأداء المؤسسي في مجالاته المختلفة، وذلك لتحسين فرص التعلم وتحسين نواتجه (Hail, Hurst, Chang, & Cooper, 2019).

ومن جانب آخر تكمن أهمية عملية التقييم في كونها مدخلاً طبيعياً لضمان جودة برامج كلية العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية، مما ينعكس إيجاباً على جودة خريجها، لكونه الأرضية الأساسية التي تنطلق منها ويتوقف عليها التطبيق الكفء والفعال لنظام ضمان الجودة، وبما أن كلية العلوم التربوية تهدف إلى إعداد معلمين بعدة تخصصات تحتاجها المدارس الأساسية في الأردن، وبما أنها حققت معايير الاعتماد المحلي؛ فتظهر الحاجة إلى التعرف على جودة برامج كلية العلوم التربوية في ضوء معايير عالمية في اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، مثل معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين الأمريكية (NCATE).

وبمراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة تم عرضها على النحو التالي:

أجرى حسين والرطيل (2023) دراسة هدفت تعرف درجة توافر معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة عدن، واستخدم المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على عينة مكونة من (48) فرداً من أعضاء هيئة التدريس. وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة عدن كانت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

وأجرى الأغا (2021) دراسة هدفت تعرف درجة تحقق البرامج الأكاديمية لإعداد معلم المرحلة الأساسية في الجامعات الفلسطينية لمعايير (NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت المنهج الوصفي

معتمدة على استبانة وزعت على (85) فردًا. وأظهرت النتائج أن درجة تحقق البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم في كليات التربية لمعايير (NCATE) في الجامعات الفلسطينية مرتفعة قليلًا، كما توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأقصى، كما لا توجد فروق تُعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية.

وأجرى رشيد (2020) دراسة هدفت التعرف إلى مدى تطبيق كلية التربية الجامعة العراقية لمعايير (NCATE)، واستخدم المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة، وقد تم اختيار مجتمع البحث كله لقله عدد التدريسيين، وقد بلغ عددهم (107) فردًا. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق كلية التربية لمعايير (NCATE) جاءت بدرجة عالية لكل من المعيار الخامس والمعيار الأول أما بقية المعايير فجاء تطبيق تلك المعايير بدرجة منخفضة.

وهدف دراسة جاستس (Justice, 2020) إلى تحليل الوثائق ودراسة الحالة لتحليل تطور الكفاءات الثقافية لدى طلبة تعليم المعلمين في إحدى جامعات الغرب الأوسط الأمريكية وتحديدًا في ولاية أوهايو. اتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال تحليل وثائق عن كيفية تخطيط الجامعة للوفاء بمؤشرات معيار التنوع من معايير (NCATE)؛ وكذلك تم إجراء المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية. وأشارت النتائج إلى موضوعات فرعية تتعلق بتطوير ملف الترشيح للتقدم للحصول على اعتماد (NCATE)، وتشمل: تطوير قاعدة المعرفة، وتنمية المهارات المعرفية، وبناء أطر الشراكة مع المجتمع المحلي.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن عيناتها تشكلت من كليات التربية في الجامعات الحكومية بينما الدراسة الحالية من الجامعات الخاصة؛ وقد تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لمعايير (NCATE) في البرامج الأكاديمية لإعداد معلم المستقبل، واختلفت مع الدراسات من حيث مكان وزمن الدراسة، كونها الدراسة الأولى التي تناولت معايير (NCATE) بالجامعات الخاصة الأردنية التي لم تحظى بأي دراسة في مجال الدراسة الحالية؛ مما يضيف على هذه الدراسة ميزة خاصة عن غيرها من الدراسات. وقد أفاد الباحثون من الدراسات السابقة من حيث طبيعة منهجيتها، وأساليب تحليل نتائجها، وبناء الإطار النظري، ومن حيث الاطلاع على تجارب الآخرين في هذا المجال والإفادة منها، والانطلاق مما انتهت إليه.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية في شمال الأردن للعام الجامعي 2023/2024، والبالغ عددهم (116) عضوًا وفقًا للإحصائيات الصادرة عن دائرة الموارد البشرية في كل جامعة. وتكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كاملاً تم اختيارهم قصديًا حيث وزع عليهم استبانة إلكترونيًا واستجاب منهم (112) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة؛ وكانت نسبة الاسترجاع (97%)، وتم توزيعهم وفق الجدول (1).

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	77	69%
	إناث	35	31%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	23	21%
	أستاذ مشارك	51	46%
	أستاذ مساعد	38	34%
المجموع		112	100%

أداة الدراسة

قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة على شكل استبانة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: دراسة حسين والرطيل (2023)، ودراسة الأغا (2021)، ودراسة رشيد (2020)، وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الأولى من (45) فقرة تمثل كل فقرة مؤشراً للمعيار الذي تنتمي إليه، وتوزعت الفقرات إلى ستة معايير (معيار البرامج المقدمة، معيار نظام التقويم والامتحانات، معيار الخبرات الميدانية، معيار التنوع، معيار أعضاء الهيئة التدريسية، الموارد والحوكمة)، يمثل كل محور أحد معايير إنكيت.

صدق الأداة

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولى على (10) محكمين من المختصين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وذلك للحكم عليها، وقد أجريت التعديلات وفقاً لملاحظاتهم ومقترحاتهم لتستقر الاستبانة بصورتها النهائية من (42) فقرة.

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً، وطبقت الأداة مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتبي التطبيق، إذ تراوح معامل الثبات بين (0.72-0.92) وهي معاملات مقبولة، كذلك تم احتساب معامل الاتساق الداخلي لمعايير الدراسة، وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث تراوحت ما بين (0.86-0.94) وهذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

الجدول (2): قيم معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا لكل معيار من معايير الدراسة

المعيار	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	معامل الاتساق الداخلي
البرامج المقدمة	7	0.77	0.94
نظام التقويم والامتحانات	7	0.88	0.93
الخبرات الميدانية	7	0.93	0.94
التنوع	7	0.72	0.89
أعضاء الهيئة التدريسية	7	0.76	0.86
الموارد والحوكمة	7	0.88	0.90
		0.90	

إجراءات الدراسة:

1. تحديد مشكلة الدراسة، ثم إعداد أداة الدراسة، بالاعتماد على الدراسات السابقة وأدواتها المتعلقة بموضوع الدراسة ثم التحقق من صدقها وثباتها.
2. تحويل أداة الدراسة إلكترونياً من خلال موقع (Google) باستخدام (Google Docs)، ثم إرسال رابط الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية عبر البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الاجتماعي.
3. تحليل البيانات إحصائياً بعد استقبال البيانات من عينة الدراسة ثم استخراج النتائج باستخدام برنامج (SPSS) وتفسيرها ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وعلى النحو التالي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين المتعدد. ومعيار الحكم على الأوساط الحسابية كالتالي: درجة منخفضة من (1-2.33)، ودرجة متوسطة (2.34-3.67)، ودرجة مرتفعة من (3.68-5).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار من المعايير، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمعايير الدراسة

الرتبة	رقم المعيار	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	أعضاء الهيئة التدريسية	3.79	0.77	مرتفعة
2	1	البرامج المقدمة	3.77	0.77	مرتفعة
3	3	الخبرات الميدانية	3.68	0.78	مرتفعة
5	2	التقويم والامتحانات	3.39	0.73	متوسطة
6	4	التنوع	3.34	0.86	متوسطة
7	6	الموارد والحوكمة	3.29	0.67	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.54	0.66	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.54). وجاء معيار أعضاء الهيئة التدريسية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.79)، ومعيار البرامج المقدمة حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.77)، تلاه بالمرتبة الثالثة معيار الخبرات الميدانية بمتوسط حسابي (3.68)، وحصل معيار التقويم والامتحانات على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.39)، وحصل معيار التنوع على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.34)، وأخيراً جاء بالمرتبة الأخيرة معيار الموارد والحوكمة بمتوسط حسابي (3.29). وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعات الخاصة الأردنية بدأت حديثاً وبناءً على طلب من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ووزارة التعليم العالي بتطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة، وبدأ التركيز على التقييم الذاتي فيها مع ظهور التصنيفات الدولية والمحلية للجامعات، كذلك يعود ذلك إلى أن تطبيق معايير عالمية مثل: معايير إنكيت يحتاج المزيد من الجهود للوصول إلى هذه المعايير فكانت درجات تطبيقها متوسطة. وبينت نتائج هذا السؤال أن معيار أعضاء الهيئة التدريسية جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا المعيار يعد من أهم أولويات وزارة التعليم العالي في كيفية اختيار عضو هيئة التدريس إذ ينبغي توفر الكفاءة العلمية والمهنية. من جانب آخر فإن حصول معيار الموارد والحوكمة على المرتبة الأخيرة، وربما يعزى ذلك إلى وجود قصور في الاهتمام بهذا المعيار؛ نتيجة قلة المخصصات المالية لكليات العلوم التربوية وتخصيص ميزانية مالية خاصة لها، كما أن الجامعات الخاصة تعاني من عجز في موازنتها المالية؛ لقلة الدعم المادي المقدم لها، مما يشكل معيقاً أمام تلك الجامعات في استثمار الأموال في تطبيق المشروعات العلمية التي تقوم بها على أرض الواقع كما هو مفترض. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين والربطيل (2023) التي أشارت إلى أن درجة تطبيق كلية التربية لمعايير (NCATE) جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأغا (2021) التي أظهرت نتائجها أن درجة تحقق البرامج الأكاديمية في كليات التربية لمعايير (NCATE) مرتفعة قليلاً. فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج كل معيار من معايير (NCATE) والفقرات كلاً على حدة:

المعيار الأول: البرامج المقدمة

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات معيار البرامج المقدمة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يعبر البرنامج الأكاديمي (الخطة الدراسية) عن الرسالة لكل من الكلية والقسم.	4.46	0.76	مرتفعة
2	2	يوفر البرنامج الأكاديمي للطلبة الخريجين المقدرة على توفير بيانات إبداعية لتعلم طلبتهم.	4.24	0.98	مرتفعة
3	1	يحرص البرنامج الأكاديمي على ربط مفردات المقررات مع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم.	4.11	1.14	مرتفعة
4	7	الخطط الدراسية معدة لمرحلتَي البكالوريوس والدراسات العليا عن الإطار المفاهيمي للقسم والكلية.	3.59	0.86	متوسطة
5	4	يحقق البرنامج الأكاديمي للطلبة الخريجين المقدرة على فهم النظريات التربوية وتطبيقها في عملهم.	3.34	1.13	متوسطة
6	5	ينمي البرنامج الأكاديمي قدرات الطلبة على استخلاص نتائج البحوث التربوية وتوظيفها في عملهم مستقبلاً	3.34	0.91	متوسطة
7	6	يزود البرنامج الأكاديمي الطلبة الخريجين بمهارة جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتوثيقها واستخدامها في تعليمه في المستقبل.	3.31	0.99	متوسطة
الدرجة الكلية			3.77	0.77	مرتفعة

يبين الجدول (4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على معيار البرامج المقدمة ككل كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.77)، وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.31-4.46). حيث جاءت الفقرة (3) ونصها " يُعبر البرنامج الأكاديمي (الخطة الدراسية) عن الرسالة لكل من الكلية والقسم " بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.46)، وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الخطط الدراسية في البرامج المختلفة يتم تطويرها بشكل مستمر ويشترط قبولها توافقها مع الإطار المفاهيمي للكلية. بينما جاءت الفقرة (6) ونصها " يزود البرنامج الأكاديمي الطلبة الخريجين بمهارة جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتوثيقها واستخدامها في تعليمه في المستقبل " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.31) وبدرجة متوسطة. وقد يعود السبب إلى تدني مستوى التركيز على الطرق العلمية والمنهجية المناسبة في الأبحاث والمشاريع العلمية بالشكل المطلوب، وضعف قدرة الطلبة الخريجين على إتقان طرق جمع البيانات والمعلومات وتبويبها

وتوثيقها وترجمتها إلى آلية عمل مخططة ومحددة بسقوف زمنية قابلة للتطبيق في المستقبل، كما أن الاكتفاء بمساقات نظرية لمناهج البحث العلمي، وتنسيبها لأعضاء هيئة تدريس غير مؤهلين له دور في ذلك.

المعيار الثاني: التقويم والامتحانات

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات معيار التقويم والامتحانات

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق (الاختبارات، عروض شفوية، اختبارات تحريرية، تقييم أداء.	3.59	0.89	متوسطة
2	1	يتضمن البرنامج الأكاديمي معايير واضحة لتقييم العمل الميداني.	3.56	0.80	متوسطة
3	4	يتم إجراء تعديلات على البرنامج الأكاديمي أخذاً بنظر الاعتبار ملاحظات المقيم الخارجي.	3.5	0.93	متوسطة
4	2	يُستخدم التعليم المصغر لتقييم تمكن الطلبة من تنفيذ استراتيجيات التدريس والتقييم.	3.46	0.71	متوسطة
5	3	يتوفر نظام إداري لمراقبة جودة البرنامج والأنشطة المقدمة بشكل دوري.	3.40	0.91	متوسطة
6	6	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج الأكاديمي (المقررات الدراسية، أساليب التدريس والتقييم، أعضاء هيئة التدريس)	3.37	0.93	متوسطة
7	5	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لأداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها الأكاديمية.	2.82	0.87	متوسطة
الدرجة الكلية			3.39	0.73	متوسطة

يبين الجدول (5) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على معيار التقويم والامتحانات ككل كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.39)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.82-3.59). حيث جاءت الفقرة (7) ونصها " يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق (الاختبارات، عروض شفوية، اختبارات تحريرية، تقييم أداء " بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.59) وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى حرص كليات العلوم التربوية على وجود تنوع في أساليب التقويم والتقييم، مما يعني تنوع استراتيجيات التقويم المتبعة لتقييم تعلم الطلبة ويتوافق ذلك مع النظرة التربوية الحديثة التي تدعو إلى استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي. بينما جاءت الفقرة (5) ونصها " تستخدم الكلية التغذية الراجعة لأداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها الأكاديمية " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.82) وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى ضعف التواصل بين الكلية وأماكن عمل الخريجين، مما يستوجب تفعيل أدوار قسم الخريجين في إدارة شؤون الطلبة

الذي يتضمن التواصل مع الخريجين وتقييم آداءهم في أماكن أعمالهم، وضرورة قيام كلية العلوم التربوية بإجراء دراسات مستمرة تقيس كفاءة خريجها في العمل، واستخدام النتائج لتطوير برامجها لتكون أكثر مواءمة لمتطلبات سوق العمل.

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات معيار الخبرات الميدانية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يقدم البرنامج الأكاديمي للطلاب التطبيق الميداني.	4.14	0.98	مرتفعة
2	4	يقدم البرنامج الأكاديمي تخطيطاً وافياً للتدريب الميداني.	4.01	1.04	مرتفعة
3	5	يوضح البرنامج الأكاديمي طريقة قياس تقدم الطلبة المعلمين (معرفةً ومهارياً وقيماً).	3.82	0.97	مرتفعة
4	1	يتضمن البرنامج الأكاديمي التطبيق الميداني للطلبة في كل مرحلة من المراحل.	3.53	0.83	متوسطة
5	3	يحدد البرنامج الأكاديمي مهام وأدوار الطلبة في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة.	3.46	0.91	متوسطة
6	2	يترجم البرنامج العملي نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.	3.41	0.95	متوسطة
7	7	يتضمن البرنامج الأكاديمي عقد لقاءات دورية بين المتدربين والمشرفين لتحسين الاداء.	3.37	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية			3.68	0.78	مرتفعة

يبين الجدول (6) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال معيار الخبرات الميدانية ككل كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.68)، وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.37-4.14). حيث جاءت الفقرة (6) ونصها " يقدم البرنامج الأكاديمي للطلاب التطبيق الميداني " بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب إلى حرص إدارة كليات التربية على تطبيق التدريب الميداني وفق شروط هيئة الاعتماد والجودة للبرامج المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي، ومتابعة ذلك من قبل عميد كلية التربية ورئيس القسم بما يتناسب مع الخطط والإجراءات المعتمدة في كل كلية. بينما جاءت الفقرة (7) ونصها " يتضمن البرنامج الأكاديمي عقد لقاءات دورية بين المتدربين والمشرفين لتحسين الأداء " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.37)، وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن من الأمور الأساسية هو أن يتم عقد لقاءات بشكل دوري بين المتدربين والمشرفين من أجل تحسين آدائهم والتي على أساسها

يتم مقارنة الأداء الفعلي بما هو مستهدف، فهي وسيلة تدفعه للعمل بحيوية ونشاط نتيجة مراقبة أداء المتدربين بشكل مستمر من قبل مشرفيهم، وتدفعهم للعمل بنشاط وكفاءة وليحققوا مستويات أعلى لتقييم في الأداء.

المعيار الرابع: التنوع

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات معيار التنوع

الدرجة	رقم الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	3.53	0.83	متوسطة
2	5	3.52	0.83	متوسطة
3	1	3.37	0.86	متوسطة
4	6	3.31	1.06	متوسطة
5	3	3.3	0.96	متوسطة
6	7	3.21	1.06	متوسطة
7	4	3.17	0.97	متوسطة
		3.34	0.86	متوسطة

يبين الجدول (7) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على معيار التنوع ككل كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.34)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.17-3.53). حيث جاءت الفقرة (2) ونصها "تتيح الكلية الحق لكل طالب في التعبير الحر عن رأيه ومعتقداته الخاصة بدون تمييز" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة متوسطة. قد يعزى ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على تنمية ثقافة الحوار وتبادل الآراء لدى الطلبة، كما يعود ذلك إلى الالتزام بالسياسات الخاصة بالكلية والتي تمثل السياسة العام للبلد في حرية الرأي والمعتقد. بينما جاءت الفقرة (4) ونصها "توفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين كل على حده" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.17) وبدرجة متوسطة. قد يعزى ذلك إلى الثقافة السائدة حيث أن الخدمات تقدم للأقرب أو لأصحاب السلطة.

المعيار الخامس: أعضاء الهيئة التدريسية

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات معيار أعضاء الهيئة التدريسية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يوفر القسم معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشمل (التقييم الذاتي، تقييم رئيس القسم، تقييم الطلبة).	4.34	0.95	مرتفعة
2	3	تتوفر الكفاءة المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.	4.17	0.87	مرتفعة
3	6	يتوفر عدد كافي من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج واختصاصات الكلية.	3.88	1.07	مرتفعة
4	7	تقدم الجامعة التدريب الكافي لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعلم عن بعد.	3.72	0.89	مرتفعة
5	2	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية بفاعلية في الاجتماعات والمجالس المهنية واللجان المختلفة.	3.53	1.07	متوسطة
6	4	تساهم نتائج الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في تطوير عمليات التعليم والتعلم.	3.50	0.81	متوسطة
7	1	يتم وضع المعايير عند توظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية.	3.37	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية			3.79	0.77	مرتفعة

يبين الجدول (8) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على معيار أعضاء الهيئة التدريسية ككل كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.79)، وجاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.37-4.34). حيث جاءت الفقرة (5) ونصها " يوفر القسم معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشمل (التقييم الذاتي، تقييم رئيس القسم، تقييم الطلبة)" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.34) وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى أن الكليات في الجامعات الخاصة قامت بوضع معايير للجودة والاعتماد بهدف تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية، والتأكد من وجود الحد الأدنى من المعايير المطلوبة، ابتداءً من البنية المؤسسية التعليمية، ومكوناتها وأداء التدريسيين والطلبة وانتهاءً إلى مخرجات تلك العملية. بينما جاءت الفقرة (1) ونصها " يتم وضع المعايير عند توظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.37)، وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن نظام التعيين في الجامعات يخضع إلى معايير عامة تتحقق في جميع المتقدمين لشغل وظيفة عضو هيئة تدريس، ويجوز للقسم في كل كلية

وضع معايير أخرى، ويعود ذلك إلى الثقافة التنظيمية السائدة التي تعطي الأولوية ربما إلى صلة القرابة والمعرفة والانتماء السياسي.

المعيار السادس: الموارد والحوكمة

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات معيار الموارد والحوكمة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يوجد نظام واضح ومعلن لقبول الطلبة.	4.01	0.83	مرتفعة
2	4	توفر الكلية المعلومات لجميع الأطراف بشفافية ووضوح.	3.88	0.91	مرتفعة
3	5	توفر الكلية البيئة الفيزيائية المناسبة لقاعات المحاضرات.	3.27	0.97	متوسطة
4	6	تحصل الكلية على موازنة تكفي جميع متطلبات العمل في البرنامج.	3.14	0.88	متوسطة
5	7	تحرص الكلية على أن يكون النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والأطراف على التدريب العملي ضمن المعايير المتعارف عليها عالمياً.	3.11	0.88	متوسطة
6	1	توفر الكلية نظام إداري لمتابعة خطط وأهداف البرامج بشكل مستمر.	2.92	0.80	متوسطة
7	2	تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى في الأردن لتخطيط برامجها.	2.72	0.93	متوسطة
الدرجة الكلية			3.29	0.67	متوسطة

يبين الجدول (9) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على معيار الموارد والحوكمة ككل كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29)، جاءت فقرات هذا المجال ما بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.72-4.01). حيث جاءت الفقرة (3) ونصها " يوجد نظام واضح ومعلن لقبول الطلبة " بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.61) وبدرجة متوسطة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الجامعة يتوفر لديها سياسات وإجراءات موثقة ومعلنة لقبول الطلبة مطبقة، وتلتزم بها، كذلك إجراءات انتقال الطلبة ومعادلة المواد واضحة ومتسلسلة ويسهل تنفيذها، كما أن الجامعة تلتزم في قبول الطلبة بالقرارات الصادرة عن مجلس التعليم العالي، فضلاً عن القيود المفروضة على الجامعات من هيئة الاعتماد والجودة والنوعية بضرورة الالتزام بسياسات القبول والتسجيل بسبب الإقبال الشديد على الدراسة الجامعية مما زاد الإقبال عليها، مما دفع بهما لوضع سياسات تنظم عملية القبول. بينما جاءت الفقرة (2) ونصها " تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى في الأردن لتخطيط

برامجها " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.72) وبدرجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى غياب التطبيق الفعلي للإجراءات والسياسات التي تضعها الجامعة ضمن خططها وبرامجها، كذلك واقع العمل المنفصل لكليات التربية في الأردن، وعدم وجود لجنة تنسيقية بينها تساهم في توحيد جهودها في إعداد المعلمين.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت تعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين المتعدد لأثر لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمعاييرها

مصدر التباين	المعيار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=0.011 ح=0.101	معيار البرامج المقدمة	0.013	1	0.013	0.023	0.880
	معيار التقويم والامتحانات	0.036	1	0.036	0.069	0.793
	معيار الخبرات الميدانية	0.214	1	0.214	0.391	0.533
	معيار التنوع	0.006	1	0.006	0.010	0.922
	معيار أعضاء الهيئة التدريسية	1.531	1	1.531	3.184	0.076
	معيار الموارد والحوكمة	0.813	1	0.813	1.860	0.174
	الدرجة الكلية	1.792	1	1.792	0.000	0.998
الكلية هوتلنج=0.000 ح=0.363	معيار البرامج المقدمة	1.301	1	1.301	2.076	0.065
	معيار التقويم والامتحانات	0.676	1	0.676	1.291	0.257
	معيار الخبرات الميدانية	1.467	1	1.467	2.151	0.060
	معيار التنوع	0.113	1	0.113	0.166	0.684
	معيار أعضاء الهيئة التدريسية	0.902	1	0.902	0.116	0.105
	معيار الموارد والحوكمة	0.090	1	0.090	0.207	0.650
	الدرجة الكلية	0.864	1	0.864	2.147	0.144
الخطأ	معيار البرامج المقدمة	114.647	109	0.543		
	معيار التقويم والامتحانات	110.489	109	0.524		

مصدر التباين	المعيار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	معيار الخبرات الميدانية	115.648	109	0.548		
	معيار التنوع	142.656	109	0.676		
	معيار أعضاء الهيئة التدريسية	101.433	109	0.481		
	معيار الموارد والحوكمة	92.228	109	0.437		
	الدرجة الكلية	84.899	109	0.402		
	معيار البرامج المقدمة	2593.000	111			
	معيار التقويم والامتحانات	2051.714	111			
	معيار الخبرات الميدانية	2462.714	111			
الدرجة الكلية	معيار التنوع	2043.000	111			
	معيار أعضاء الهيئة التدريسية	2619.857	111			
	معيار الموارد والحوكمة	1915.714	111			
	الدرجة الكلية	2255.072	111			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.000) وبمستوى دلالة (0.998)، وكذلك عدم وجود فروق في جميع المعايير. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يعمل في نفس البيئة، ويتحلى بطبيعة وفلسفة عمل واحدة، وأنهم يخضعون لنفس برامج التدريب من نفس الجهة دون تمييز على أساس الجنس، فضلاً عن أن عضو هيئة التدريس في الجامعة تلقى عليه مهام وواجبات متكافئة دون النظر إلى متغير النوع الاجتماعي، كذلك فيما يتعلق بالتقنيات والترقيات والتقييم والتدريب والتسهيلات المقدمة من الجامعة والتعامل مع أنظمة والقوانين هي ذاتها لجميع أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين والرطيل (2023)، ودراسة الأغا (2021) التي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة تطبيق كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة الأردنية لمعايير انكيت تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في الدرجة الكلية، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (2.147) وبمستوى دلالة (0.144)، وكذلك عدم وجود فروق في جميع المعايير. هذا يدل على تشابه وجهات نظر أفراد العينة حول تطبيق المعايير، وربما يعود ذلك إلى إتباعهم لمنهجية واحدة في العمل، والمناخ التنظيمي المتشابهة داخل الكليات،

والتوجه لتطبيق نفس السياسة وقوانينها، وبالتالي إلزام جميع أعضاء هيئة التدريس القدامى والجدد بها، وعلى اختلاف رتبهم الأكاديمية بإنجاز المهام، وبالتالي فالجميع يعملون في بيئة متقاربة إلى حد ما، مما قد يولد القناعة ذاتها لدى أفراد الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأعيا (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإنها توصي بالآتي:

1. ضرورة مراجعة برامج كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة وبما يتناسب مع معايير انكيت (NCATE).
2. عقد دورات وورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول معايير انكيت (NCATE) لتطوير مهاراتهم وتطبيق المعايير خاصة بمعيار الموارد والحوكمة.
3. العمل على التشارك والتنسيق بين كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة مع الحكومية في الأردن في تطوير برامج إعداد المعلمين.
4. دعم أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على عقد لقاءات دورية مع الطلبة المتدربين في التطبيق الميداني لتحسين أدائهم.
5. اهتمام إدارة الجامعة وكلية العلوم التربوية بالعمل على استخدام التغذية الراجعة لأداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها الأكاديمية.
6. إجراء دراسة تتناول معوقات تطبيق معايير انكيت (NCATE) في كليات العلوم التربوية.

المراجع

المراجع العربية:

الآغا، ناصر جاسر (2021) درجة تحقيق البرامج الأكاديمية لإعداد معلم المرحلة الأساسية في الجامعات الفلسطينية لمعايير NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 8 (2)، 87-121.

حسين، أنيس والرطيل، صالح عوض (2023). درجة توافر معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 7 (33)، 93-128.

الدريبي، هنادي وجرادات، سهير (2022). درجة تطبيق كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير الاعتماد الدولي وعلاقتها بجودة الخدمة التعليمية. **دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 49 (6)، 240-260.

ربابعة، عمر وحمامات، محمد حسن (2020). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الخاصة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، 31 (1)، 40-63.

رشيد، مهند مجيد (2020). مدى تطبيق كلية التربية الجامعة العراقية لمعايير المجلس الوطني لاعتماد برامج اعداد المعلم. **مجلة ميناء البحوث العلمية**، 3 (1)، 9-41.

سلمان، عبود ومحمد، حكمت وعلوش، جليل إبراهيم (2018). تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في ضوء معايير "انكيت". **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، 38، 1640-1655.

العجلان، عبد الرحمن سعد (2023). مستوى توافر المهارات الإدارية والقيادية بوصفها أحد متطلبات سوق العمل لدى طلاب وطالبات الماجستير في كلية التربية بجامعة القصيم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 19 (3)، 703-720.

كمال، كامل وأحمد، لمياء (2012). **معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية**، القاهرة: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Beiter, J. (2017). **Perceived Impact of CAEP Standards on School-University Partnerships**, Unpublished Doctoral Dessirtation, University of Maryland, Maryland, USA.

Hail, C., Hurst, B., Chang, C., & Cooper, W. (2019). Accreditation in Education: One Institution's Examination of Faculty Perceptions, **Critical Questions in Education**, 10 (1), 17-28.

Justice, A. N. (2020). **Exploring The NCATE and CAEP Diversity Standard Accreditation Through A Multicultural Education Lens: A Case Study of A**

Midwestern University, Unpublished Doctoral dissertation, Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, USA.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2010). **Professional Standards for the Accreditation of Teacher preparation Institutions**. Washington.

علاقة الخجل بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر

إعداد الباحثة

الأستاذة: روزين خلف المحاسنة المواضية

مديرية التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

2025-2024

E- Rozin20140000@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى علاقة الخجل بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر في محافظة الكرك المملكة الأردنية الهاشمية، وكذلك معرفة الفروق في مستوى كل من الخجل ومفهوم الذات تبعا لكل من النوع الاجتماعي والصف.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (772) طالبا وطالبة، منهم (382) ذكور، و(390) إناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الخجل، ومقياس الوحدة النفسية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الخجل والوحدة النفسية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم على مقياس الخجل لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجاباتهم على مقياس الوحدة النفسية، أما بالنسبة لمتغير الصف فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الخجل لصالح الصف السابع والثامن الأساسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الوحدة النفسية لصالح الصف الثامن الأساسي.

الكلمات المفتاحية: الخجل، الوحدة النفسية

Shyness Relationship with Psychological Loneliness among Students at the High Primary Stage in the Education Department of Al-Quser District

Rozin Al-Mahasneh

Abstract

The present study aimed to identify the shyness relationship with psychological loneliness, and also, knowing the differences in shyness, psychological loneliness, regarding gender and class among students at the high primary stage in the educational department of Al-Quser district in Al-Karak governorate.

In order to achieve the study goals, a randomly sample of (772) students was selected, (382) of them were males, and (390) were females. Shyness scale, University of California, Los Angeles Loneliness Scale, were applied. The results showed that there was a positive statistical relationship between shyness and psychological loneliness. Moreover, there were significant statistical differences between males and females in their responses on the shyness scale in favor of females, whereas there were no significant statistical differences between males and females in their responses on the scale of the psychological loneliness and the Self – concept. For the grade variable, the results showed that there significant statistical differences on the shyness scale in favor of the seventh and eighth grades, as well as significant statistical differences on the psychological loneliness scale in favor of the eighth grade. Moreover, the study results showed that the students of the ninth and tenth grades attained higher scores on the self- concept scale.

Keywords: Shyness, Psychological Loneliness.

يعد الخجل حالة تظهر في فترات معينة من العمر، تحت ظروف خاصة في حياة الإنسان، كما أن اقتراب الأطفال من أبناء جنسهم، أو الابتعاد عنهم، من أهم خصائص النمو الاجتماعي للأفراد في السياقات الاجتماعية، ويكون الغرض من هذا الاقتراب أو الابتعاد هو محاولة الطفل المستمرة للحصول على الإشباع المناسب لحاجاته البيولوجية والاجتماعية والنفسية.

أكدت العديد من البحوث والدراسات أن الوحدة النفسية خبرة، ورغم ذلك يواجه المختصون في علم النفس والصحة النفسية صعوبة كبيرة في الوصول إلى تعريف محدد للشعور بالوحدة النفسية، فهناك من ينظر إلى الجوانب الإيجابية التي تشير إلى الوحدة المنتجة التي يميل إليها ذوي القدرات الخاصة من المبدعين والموهبين، وكانت وحدتهم هذه سبباً في الإبداع، وهناك من ينظر إلى الجوانب السلبية في الوحدة النفسية، ويشعر الأفراد بالوحدة النفسية حتى وهم بين أفراد أسرهم أو المجتمع أو الأصدقاء أو المدرسة، وتعتبر الوحدة النفسية لديهم عرض من أعراض الاضطرابات النفسية (عبد السلام، 1996).

تنشأ الوحدة النفسية من التناقض بين المتحقق والمرغوب من العلاقات الاجتماعية (Jones, et al, 1982). بينما يشير (قشقوش، 1988) إلى أن الوحدة النفسية هي إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين موضوعات وأشخاص مجاله النفسي، إلى درجة يشعر معها الفرد بافتقار التقبل، والحب، والتواد من جانب الآخرين، مما يترتب على ذلك حرمانه من القدرة على الإنخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من الموضوعات والأشخاص في البيئة التي يعيش فيها ويمارس دوره من خلالها.

وأما (حسين، 1994) فيرى الوحدة النفسية بأنها وعي الفرد وإدراكه لذاته بأنه غير قادر على إقامة تواصل اجتماعي مع الآخرين، نتيجة تقطع تلك الروابط الاجتماعية التي تربطه بهم وجداناً ومشاركة، ومن مظاهرها نقص في عدد العلاقات الاجتماعية. بينما عرفها بارون وبورن (Baron & Byrne, 2000) بأنها تعبير عن انفعال غير سار وحالة معرفية تنتج عن وعي الفرد بعدم قدرته على تحقيق علاقات ودية وحميمة كما أن الأفراد الخجولين قد يتسمون بانخفاض مفهوم الذات، وقد يقيمون أنفسهم تقييماً سلبياً، ويشعرون بالنقص في المهارات الاجتماعية الكافية، ويبدون صعوبة في تكوين علاقات بينشخصية مشبعة ومرضية، بسبب توقعهم الرفض من قبل الآخرين، وقد يلجؤون بسبب الخوف إلى تجنب المواقف الاجتماعية، وغالباً ما تدفعهم هذه السمات إلى عدم تشجيع الآخرين على عقد تواصلات اجتماعية ودية ناجحة (عبد الباقي، 2003).

ويعيق الخجل الأفراد من التقدم في المجالات الحياتية المختلفة، كما ينعكس على إحساسهم بقيمتهم في المجتمع من خلال الأفكار اللاعقلانية التي تسيطر عليهم، وتمنعهم من المشاركة الفاعلة في عصر أصبح فيه التوكيد الإيجابي للذات والكفايات الاجتماعية من السمات المرغوبة (رضوان، 2001).

تختلف أشكال الوحدة النفسية باختلاف النظرة إلى هذه المشكلة ومسبباتها، فالبعض ينظر إليها على أنها خبرة محدودة وأليمة مثلها مثل غيرها من الضغوطات النفسية كالقلق والاكتئاب، بينما ينظر إليها آخرون على إنها استجابة لحاجات ومواقف عديدة ومتباينة، مما دفع الكثير من المنظرين إلى الحديث عن تعدد أشكال الوحدة النفسية (عبد السلام، 1996). وقد حدد (قشقوش، 1983) الوحدة النفسية في ثلاث أنواع رئيسية، وهي الوحدة

النفسية الأولية وتعد سمة سائدة في الشخصية، أو قد ترتبط باضطراب إحدى سمات الشخصية، وتتزامن بالانسحاب الانفعالي عن الآخرين، وتعود أسبابها إما إلى القصور، أو عجز في الوظائف النفسية التي تحكم عملية التفاعلات الشخصية المتبادلة، أو عن تخلف نمائي في التتابع الطبيعي لنمو الشخصية، وتعزى إلى عدم إشباع حاجات الفرد وخاصة الحاجة إلى الود والاحتكاك العاطفي في مرحلة معينة من مراحل العمر السابقة، وأما النوع الثاني فيسمى الوحدة النفسية الثانوية، وهي التي تحدث كاستجابة انفعالية لحرمان أو تمزق مفاجئ في البيئة الاجتماعية للفرد، وتستكين عندما يتغير الموقف المؤلم الذي يطرأ في حياة الفرد، والنوع الثالث هو الوحدة النفسية الوجودية الذي يعدها الفلاسفة حالة إنسانية طبيعة يتعذر الهروب منها.

في ضوء ما تقدم يتبين أن مرحلة الطفولة تعد من المراحل المهمة لكونها مرحلة نمو الفرد، وأساس بناء شخصية صحية وسليمة يستند عليها في حياته المستقبلية والجو الأسري المحيط بالفرد ونوع العلاقات التي ترتبط بوالديه وأقاربه، وخبرات الطفولة، وما ينتج عنها من شخصية سوية أو مضطربة، فالتعلقات الآمنة والمشبعة في الطفولة تظهر نتائجها في العلاقات الإيجابية لاحقاً، بينما التعلقات المضطربة ينتج عنها علاقات تتسم بالقلق وعدم الأمن النفسي والثقة بالآخرين، وهذا يترتب عليه الإحساس بالوحدة النفسية.

وعلى هذا الأساس تم اختيار هذا الموضوع للدراسة للإسهام فيما قد يترتب على إغفاله من مشكلات وجدانية ومعرفية وسلوكية، فقد يحجم الفرد بسبب شعوره بالخلل عن المشاركة الفاعلة في عملية التفاعل الاجتماعي، والذي بدوره يؤثر سلباً في المهارات الاجتماعية، وإعاقة وظيفة الطفل اجتماعياً من ناحية، وانخفاض ثقته وتقديره لذاته من ناحية أخرى ومن هنا تحاول الدراسة الحالية التعرف على علاقة الخجل بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية القصر.

مشكلة الدراسة:

يعد اضطراب الخجل من الاضطرابات التي من الممكن أن تكون لها تأثيرات كبيرة على الأطفال في المرحلة البنائية الأساسية، وهذا يمكن أن يؤثر بشكل كبير على تجربتهم الاجتماعية والتواصلية كالتأثير على الثقة بالنفس حيث أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الخجل قد يشعرون بقلّة الثقة بأنفسهم وبقدرةاتهم الاجتماعية، مما يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التعامل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والانعزال الاجتماعي كما من الممكن التأثير على الأداء الأكاديمي فيضعف قدرة الطفل على المشاركة في الصفوف والمناقشات الجماعية، مما يمكن أن يؤثر على أدائهم الأكاديمي.

وبالرغم من وجود دراسات بحثت في الخجل والوحدة النفسية إلا أنها لم تتطرق إلى الفئة العمرية التي تطرقت لها الباحثة، كما أنها لم تتضمن المتغيرات كالصف والجنس وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار هذا البحث محاولة تتناول علاقة الخجل والوحدة النفسية على فئة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن وتحديداً في مديرية تربية لواء القصر.

ومن خلال عمل الباحثة وملاحظتها لطلبة المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء القصر اتضح تعرض الطلبة في المرحلة الأساسية العليا إلى كثير من المتغيرات والمعوقات والمشاكل التي قد تسبب الاضطرابات نتيجة النمو البنائي للمرحلة حيث أنهم في سن المراهقة وقد تؤثر عليهم الكثير من الأمور منها الفسيولوجية، أو الاجتماعية، أو العاطفية الانفعالية، أو الأسرية وضعف المعلومات التي تتضمن القدرات والميول في هذه المرحلة، مما يسبب

ضعف التواصل مع الآخرين نتيجة للخوف من التواصل، وعدم الرغبة والابتعاد عن تكوين صداقات جيدة، مما قد يشعر الطلبة في هذه المرحلة يشعر بالوحدة النفسية، ويبدأ بالانسحاب الاجتماعي إذا شعر بعدم قبوله الاجتماعي، وأوضحت ذلك دراسة (أبو درويش، 1996). وتؤكد معظم الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين الشعور بالوحدة وكثير من الاضطرابات النفسية كدراسة (المحارب، 1994)، ودراسة كودين (Cowden, 2005)، لأن الوحدة النفسية قد تنشأ عن عدد من الخصائص النفسية والاجتماعية التي تتمثل بالخل، وتقدير الذات المنخفض، وصعوبة التواصل، والعجز في المهارات الاجتماعية، والقلق، مما يستلزم الدراسة والبحث في هذا الموضوع.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر، والكشف عن علاقة الخجل بالوحدة النفسية لديهم. كما تهدف إلى الكشف عن علاقة الخجل بمفهوم الذات، وكذلك معرفة الفروق في مستوى كل من الخجل والوحدة النفسية ومفهوم الذات تبعاً لكل من النوع الاجتماعي والصف، وبالتحديد تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: -

- 1- ما مستوى كل من الخجل والوحدة النفسية عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر؟
- 2- هل هناك فروق في مستوى الخجل عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر تبعاً لكل من النوع الاجتماعي والصف؟
- 3- هل هناك فروق في مستوى الوحدة النفسية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر تبعاً لكل من النوع الاجتماعي والصف؟
- 4- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين الخجل والوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر؟

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

1- الخجل (Shyness): - هو شعور الفرد بالقلق والانفعال بالذات، وسلوك الكف في التفاعل الاجتماعي الناشئ عن توقع التقييم البين شخصي (Bruch, 2002). ويعرف الخجل بأنه استعداد وجداني أو انفعالي يتمثل في العلاقات بين الخجولين والآخرين، أنه مرض وظيفي يرتبط باللاتكيف الذي يكون مؤقتاً ودائماً (داكو، 1988). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الخجل المستخدم في الدراسة.

2- الوحدة النفسية (Loneliness): - يرى سوليفان (Solivan) أن الوحدة النفسية شعور غير سار مرتبط بعجز الفرد عن إشباع احتياجاته الاجتماعية، وحاجاته إلى الألفة الإنسانية، وهي كذلك شعور الفرد بالعزلة عن الأشخاص المحيطين به، وعدم إشباعه لاحتياجاته، مع شعورة بالحزن والتشاؤم وافتقاد المهارات الاجتماعية (محمد، 2005). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوحدة النفسية المستخدم في الدراسة.

حدود ومحددات الدراسة:

تقتصر نتائج هذه الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية العليا من الجنسين الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية تربية لواء القصر، في العام الدراسي (2011-2012)، وكذلك تتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق الأدوات المستخدمة

لأغراض هذه الدراسة من خلال الإجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدراسة، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (772) طالباً وطالبة، منهم (390) طالبة، و(382) طالباً من طلبة الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء القصر، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية على مستوى الصف. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي والصف.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء القصر في محافظة الكرك حسب النوع الاجتماعي والصف

النوع الاجتماعي	الصف				
	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	المجموع
ذكور	96	95	97	94	382
إناث	99	97	96	98	390
المجموع	195	192	193	192	772

3.3 أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المقاييس التالية:

أولاً. مقياس الخجل من إعداد (النيال وأبو زيد، 1999).

ثانياً. مقياس الشعور بالوحدة النفسية المعتمد على مقياس جامعة كاليفورنيا - لوس انجلوس (UCLA) الذي أعده رسل، وبيبلو، وكترونا (Russel, Peplao, Cutrona, 1980).

1.3.3 مقياس الخجل:

أعد هذا المقياس من قبل (النيال وأبو زيد، 1999)، ويتضمن (44) فقرة، موزعة على ثلاث أبعاد تقيس الخجل وهي (الخجل الذاتي، والخجل الاجتماعي، والخجل الجنسي)، وتندرج الإجابة على فقرات المقياس تدرجاً خماسياً، وعلى النحو التالي (نهائياً، وقليلًا، ومتوسط، وكثيرًا، ودائمًا).

صدق المقياس

قام (النيال وأبو زيد، 1999) باستخراج الصدق الظاهري للمقياس، حيث تم عرض فقرات المقياس على لجنة من الخبراء والمحكمين، وطلب منهم الحكم على وضوح الفقرات، ومدى انتمائها إلى البعد الذي تمثله، وقد تم تعديل بعض الفقرات وفق آراء المحكمين.

وللتأكد من صدق المقياس قام (العريمي، 2008) بعرض فقرات المقياس على (12) محكم من المحكمين المختصين في مجال الإرشاد وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وجامعة السلطان قابوس، وطلب منهم الحكم على وضوح الفقرات، ومدى انتمائها إلى البعد الذي تمثله، وقد تم تعديل الفقرات وفق آراء المحكمين، حيث تم تعديل بعض الفقرات، كما تم حذف مجال الخجل الجنسي كاملاً لعدم مناسبته لبيئة الدراسة العمانية من وجهة نظرهم. وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة، منها (16) فقرة على بعد الخجل الذاتي، و(14) فقرة على بعد الخجل الاجتماعي.

ثبات المقياس

قام (النيال وأبو زيد، 1999) باستخراج معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام معامل كرونباخ الفاء، حيث كان معامل الثبات لقياس الخجل الذاتي (0.84)، ومعامل الثبات لقياس الخجل الاجتماعي (0.85)، والكلبي (0.84).

كما قامت (العريمي، 2008) بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قامت بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (40) فرداً، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس العينة، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.81).

كما قامت (العريمي، 2008) بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي حيث قامت بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) فرداً من أجل حساب الثبات بالاتساق الداخلي. والجدول رقم (2) يوضح معاملات الثبات المحسوبة لأبعاد المقياس.

الجدول (2) معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الخجل الذاتي	16	0.76
الخجل الاجتماعي	14	0.81
الكلبي	30	0.84

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

لقد تم عرض مقياس (النيال وأبو زيد، 1999) على (12) على أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وطلب منهم بيان مدى مناسبة الفقرات لقياس الخجل بأبعاده، ومدى وضوح صياغتها اللغوية، كما وطلب إليهم اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة وقد اعتمد معيار اتفاق (80%) من المحكمين على مناسبة الفقرة، ومعيار اتفاق (20%) على تعديلها، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات وهي: (1، 3، 5، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 22، 28) بناء على رأي المحكمين، وحذف مجال الخجل الجنسي لعدم مناسبة

فقراته للبيئة الأردنية، واعتماد بعض فقرات مجال الخجل الجنسي ودمجها مع مجال الخجل الاجتماعي، وذلك لمناسبتها لذلك المجال، وهي الفقرات: (31، 32، 33، 34).

ثبات المقياس:

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، وبفارق زمني مدته أسبوعين، حيث طبق المقياس على (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وكانت قيم معامل الثبات للخجل الذاتي، والاجتماعي والكلي (0.82، 0.85، 0.89) على التوالي، والجدول (3) يبين معاملات الثبات لأبعاد مقياس الخجل.

الجدول (3) معامل الثبات لمقياس الخجل

البعد	معامل ثبات كرونباخ ألفا		
	ذكور	إناث	كلي
الذاتي	0.82	0.82	0.82
الاجتماعي	0.82	0.87	0.85
المجموع	0.86	0.91	0.89

ثانياً. مقياس الوحدة النفسية:

وللكشف عن مدى الشعور بالوحدة النفسية، فقد تم استخدام مقياس جامعة كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية (University of California, Los Angeles Loneliness Scale)، الذي أعده رسل، وبيلو، وكترونا (Russel, Peplao, Cutrona, 1980)، ويتألف المقياس من (20) فقرة، (10) فقرات منها تعكس المشاعر الإيجابية، وتحمل الأرقام (1، 4، 6، 9، 5، 10، 15، 16، 19، 20). والعشرة الباقية تعكس المشاعر السلبية تجاه التفاعلات الاجتماعية، وتحمل الأرقام (2، 3، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 17، 18)، وتأخذ الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس أربعة بدائل (أبداً، ونادراً، وأحياناً، وغالباً)، وفي حال الفقرات الإيجابية تعطى (1) درجة إذا كانت الإجابة عليها بالبدل (أبداً)، و(2) درجتان إذا كانت الإجابة عليها بالبدل (نادراً)، و(3) درجات إذا كانت الإجابة عليها بالبدل (أحياناً)، و(4) درجات إذا كانت الإجابة عليها بالإجابة (غالباً). أما إذا كانت الفقرة تعكس اتجاهها سلبياً فتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4) على التوالي، وتتراوح الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على هذا المقياس بين (20-80)، وتمثل الدرجة المرتفعة شعوراً أعلى بالوحدة النفسية، وتشير الدرجة الأقل إلى ضعف الشعور بالوحدة النفسية.

صدق المقياس

فيما يتعلق بصدق المقياس بصورته الأصلية، فقد تم استخراج الصدق التلازمي، حيث تم إعطاء مقياس الشعور بالوحدة مع قائمة بك للاكتئاب (Beck Depression, Inventory) لعينة تكونت من (162) طالباً، منهم (64) ذكور، و(98) إناث، وقد كان معامل الارتباط بين القائمتين (0.62). هذا وقد قامت (الراعي، 1990) باستخراج الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عدد من المختصين في التربية وعلم النفس في الجامعة الأردنية، ومرشدين

تربوين، للحكم على مدى ملائمة الفقرات لقياس الشعور بالوحدة النفسية، وقد أجمع المحكمون على ملائمة الفقرات كما هي لقياس الشعور بالوحدة.

ثبات المقياس

أما معامل الثبات، فقد حصل رسل ورفاقه (Rusel, et al, 1980) على درجة ثبات للمقياس تساوي (0.94)، عن طريق إعادة الاختبار على عينة تكونت من (237) طالباً وطالبة من جامعة تلسا (Tulsa) في أمريكا.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

الصدق الظاهري:

لقد تم عرض فقرات المقياس على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وطلب اليهم الحكم على وضوح الفقرات، ومدى ملائمتها للموضوع، وقد أجمع المحكمين على ملائمة الفقرات كما هي لقياس الشعور بالوحدة النفسية،

صدق البناء:

لقد تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وكانت قيمة جميع معاملات الارتباط (0.30) فأعلى. والجدول رقم (4) يبين صدق البناء الداخلي لفقرات المقياس.

الجدول (4) صدق البناء الداخلي لمقياس الوحدة النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.603**	11	.571**
2	.594**	12	.610**
3	.550**	13	.672**
4	.492**	14	.561**
5	.704**	15	.306**
6	.575**	16	.436**
7	.691**	17	.474**
8	.630**	18	.618**
9	.711**	19	.632**
10	.698**	20	.589**

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$

ثبات المقياس:

أما بالنسبة لثبات المقياس في الدراسة الحالية، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وبفارق زمني مدته أسبوعين، حيث طبق المقياس على (40) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وكانت قيمة معامل الثبات الكلي (0.90)، وتعتبر هذه القيمة مناسبة لإجراء الدراسة. والجدول رقم (5) يوضح قيم معامل الثبات للمقياس.

الجدول (5) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الوحدة النفسية

البعد	معامل ثبات كرونباخ ألفا		
	ذكور	إناث	الكلي
الوحدة النفسية	0.93	0.83	0.90

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى كل من الخجل والوحدة النفسية عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل من مقياس الخجل والوحدة النفسية ومفهوم الذات. والجدول (6) بين ذلك:

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل من مقياس الخجل والوحدة النفسية حسب الصف والنوع الاجتماعي

المتغير	مستوى المتغير	العدد	الخجل		الوحدة النفسية	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع الاجتماعي	الذكور	381	82.1731	15.9590	45.3342	7.2295
	الإناث	388	87.6340	17.5339	44.4974	6.5543
الصف	السابع	195	88.2103	16.2300	45.2268	6.7869
	الثامن	193	86.1295	15.8695	45.8860	6.2122
	التاسع	191	84.2304	17.5235	45.1140	7.0087
	العاشر	190	81.0421	17.5710	43.4084	7.3814

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الخجل والوحدة النفسية تبعاً للصف والنوع الاجتماعي. حيث يتبين من هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة ككل على مقياس الخجل كان (84.9285) والانحراف المعياري (16.9824)، وهذا يبين أن مستوى الخجل للعينة ككل متوسط، وذلك حسب معيار مقياس الخجل حيث أن درجة التوسط تقع بين (79.57-124.78)، وقد يعزى السبب في انخفاض سمة الخجل في المرحلة الأساسية إلى الاهتمام الإيجابي والتغيرات في أساليب التنشئة الأسرية، وذلك يتمثل بعملية توجيه الطالب المراهق بشكل مباشر وغير مباشر، وفتح قنوات الحوار والتواصل معه، وجعل هناك مساحة للتسامح، وتعزيز التواصل مع الآخرين وبناء العلاقات الطيبة، وتشجيعه على توكيد الذات والثقة بالنفس.

كما جاءت التغييرات الحديثة في التنشئة الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والأمنية، والمدرسية، والتكنولوجية، وطرق التواصل المتعددة، ويتبين من نفس الجدول أن المتوسط الحسابي للإناث على مقياس الخجل كان (87.634)، وهو أعلى نسبياً من المتوسط الحسابي للذكور البالغ (82.1731)، وتعزى نظرية العوامل البيئية والوراثية ذلك إلى أن الخجل قد يرجع إلى عوامل بيئية أسرية، متمثلة فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة، كالحماية الزائدة للإناث أكثر من الذكور، والنقد المستمر لهن، بالإضافة إلى التهديد الدائم بالعقاب المؤدي إلى تفاقم مشكلة الخجل لدى الإناث (خوج، 2002).

ووفق نظرية الإنصاح الذاتي، التي ترى أن الإناث لم يجدن من يساعدهن على تحقيق الثقة، سواء داخل الأسرة أو خارجها نظراً للقيود التي تفرض على الأنثى، بالحد من حركتها، وفرض مراقبة على تصرفاتها بعدم الاختلاط إلا في إطار الدائرة المسموحة بها، فتحد من قدرتها على تكوين علاقات مشبعة، ومرضية، فتتميل إلى الخجل والانعزالية، كما تؤثر طبيعة الأنثى والتركيب البيولوجية لها، حيث أشار (محمد، 2000) إلى أن طبيعة التركيب البيولوجي، والانفعالي، والوجداني للأنثى بصفة عامة تتميز بالحساسية، والرقّة، والحنان، والمشاعر الطيبة، وشدة التأثر، وأسلوب الأغلب منهن الاستسلامي في مواجهة كثير من المشكلات التي يتعرضن لها، جميعها أمور تمهد لظهور تبعات الخجل. وقد أشار (شيفر وميلمان، 1989) إلى وجود استعدادات وراثية للخجل عند بعض المواليد، حيث يوجد أطفال خجولين منذ ولادتهم، خصوصاً الإناث منهم، ومع مرور الوقت تؤكد هذه الصفة من خلال البيئة المدعومة من خلال تعزيز الخجل من قبل الأسرة والمجتمع (القمش والمعايطة، 2007). وأشارت دراسة (حماده وعبد اللطيف، 1999) إلى أن الإناث أكثر استجابة على مقياس الخجل من الذكور، كما وبينت دراسة (العنزي، 2001) أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور.

وفيما يتعلق باستجابات الطلبة على مقياس الخجل حسب الصف، فتشير النتائج كما في نفس الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة الصف السابع كان هو الأعلى (88.2103)، يليه المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثامن (86.1295)، ثم المتوسط الحسابي لطلبة الصف التاسع (84.2304)، في حين كان المتوسط الحسابي لطلبة الصف العاشر (81.0421) هو الأدنى، ويعزى ذلك إلى أنهم أقل عمراً وبالتالي أقل تكيفاً من الطلبة في باقي الصفوف، كما أنهم في مرحلة انتقالية بين مرحلة اضطراب الدور ومرحلة الألفة مقابل الإحساس بالعزلة حسب

مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند اريكسون (Depaul, 2004)، وأشارت دراسة (الخولي، 1999) إلى أن الأفراد الأقل عمراً هم أكثر شعوراً بالخجل، كما وأكدت دراسة (حمادة وعبد اللطيف، 1999) ذلك.

أما بالنسبة لأداء أفراد العينة ككل على مقياس الوحدة النفسية فتشير النتائج في الجدول (6)، إلى أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة كان (44.9131)، بانحراف معياري مقداره (6.9062)، ويدل ذلك على أن مستوى الوحدة النفسية متوسط لدى أفراد العينة، وذلك حسب معيار مقياس الوحدة النفسية، حيث أن درجة التوسط تقع بين (-60 40)، وذلك يعزى إلى زيادة وعي واهتمام الأسر في هذه المرحلة العمرية، وخصوصاً أنها مرحلة تتشكل فيها هوية الفرد، مما قد يؤدي إلى فتح قنوات الاتصال بين الأبناء وأسرهم، مما يفسر عدم تدني الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة في هذه المرحلة. ويتبين من نفس الجدول أن المتوسط الحسابي للإناث على مقياس الوحدة النفسية كان (44.4974)، وهو أدنى من المتوسط الحسابي للذكور على نفس المقياس الذي بلغ (45.3342)، ويعزى ذلك إلى أساليب التنشئة الأسرية والمتسمة بالسلبية والقسوة، وعدم الاحتواء الإيجابي للذكور من قبل الوالدين (عبد المجيد، 1989). وأشارت دراسة كينث وكيمبرلي (Kenneth & Kimberley, 2004) إلى أن متوسط الذكور كان أكثر على مقياس الوحدة النفسية من الإناث.

أما فيما يتعلق باستجابات الطلبة على مقياس الوحدة النفسية حسب الصف، فتشير النتائج كما في نفس الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثامن كان هو الأعلى (45.8860)، يليه المتوسط الحسابي لطلبة الصف السابع (45.2268)، ومن ثم المتوسط الحسابي لطلبة الصف التاسع (45.1140)، في حين كان المتوسط الحسابي لطلبة الصف العاشر (43.4084)، وهو الأدنى، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الثامن أكثر نسبياً شعوراً بالوحدة النفسية من بقية الصفوف، ويعزى ذلك إلى أنهم أقل عمراً بالنسبة للصف التاسع والعاشر وبالتالي أقل تكيف اجتماعي من غيرهم، وأكثر تأثراً بالتغيرات الجسمية والانفعالية والاجتماعية من غيرهم، كما قد تكون امتداداً لأسباب عديدة، كالخجل والخوف من التواصل، والبعد عن تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية، والشعور بتدني القبول الاجتماعي كما أوضحت دراسة (أبو درويش، 1996)، ودراسة (Cowden, 2005)، كما وأشارت دراسة (شواقفة، 2000) إلى ذلك.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق في مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لكل من النوع الاجتماعي والصف؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الاختلاف في المتوسطات فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي، كما تم استخدام اختبار التباين الأحادي ((One Way ANOVA) لفحص دلالة الاختلاف في المتوسطات فيما يتعلق بمتغير الصف.

جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) للفروق في مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	82.1732	15.9590	4.518	0.000

النوع الاجتماعي	إناث	87.6340	17.5339

وتشير نتائج اختبار (ت) كما في الجدول رقم (7)، بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الخجل تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) (4.518) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى الخجل لديهم لصالح الإناث ويعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تجعل الإناث أكثر خجلاً من الذكور، أو إلى أن الإناث أكثر قلقاً حينما يتعرضن للخبرات الجديدة، كما ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الصعوبة التي تجدها الإناث في توظيف الخبرات النظرية في المواقف العملية (منصور وبيلاوي، 1989)، وأكدت دراسة (رحيم والأبيض، 2003) على ذلك، كما أشارت إلى ذلك دراسة (العريمي، 2008).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الخجل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر تبعاً لمتغير الصف

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	5341.398	1780.466	6.301	00.000
داخل المجموعات	765	216151.67	282.551		
المجموع الكلي	768	221493.07			

وفيما يتعلق بمتغير الصف، فتشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، حيث كانت قيمة (ف) (6.301)، ومستوى الدلالة (0.000). ولمعرفة لصالح أي من الصفوف كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل، فقد تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية.

جدول رقم (9) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة حسب الصف على مقياس الخجل

المقارنة	المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
(السابع) (الثامن)	(88.2103) (86.1295)	0.615
(السابع) (التاسع)	(88.2103) (84.2304)	0.092
(السابع) (العاشر)	(88.2103) (81.0421)	*0.000
(الثامن) (التاسع)	(86.1295) (84.2304)	0.685
(الثامن) (العاشر)	(86.1295) (81.0421)	*0.016

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

وأشارت النتائج كما في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ ، بين طلبة الصف السابع والعاشر، وبين طلبة الصف الثامن العاشر لصالح الصفين السابع والثامن ويعزى ذلك إلى أن هذه المرحلة تتكون هوية الأنا مقابل اضطراب أو تشوش الدور عندما يطور المراهق هويته الذاتية، وفي هذه الفترة تتكون أزمة الهوية لوصف عدم قدرة المراهقين على قبول دورهم الذي يتوقعه منهم المجتمع، كما أنهم ما زالوا في مرحلة تعليق الهوية، إذ أن حالات الهوية تأخذ الطابع التطوري الذي يرتبط بالعمر الزمني ويتأثر بالتغيرات الشخصية والبيئية مما يجعل المراهق يسلك سلوك الخجل في هذه المرحلة العمرية إذ أنها بداية مرحلة المراهقة (Depaul, 2004؛ حسين، 2006)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخولي، 1999)، ودراسة (حماده وعبد اللطيف، 1999).

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق في مستوى الوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ تبعاً لكل من النوع الاجتماعي والصف؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الاختلاف في المتوسطات فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي، كما تم استخدام اختبار التباين الأحادي ((One Way ANOVA لفحص دلالة الاختلاف في المتوسطات فيما يتعلق بمتغير الصف.

جدول (10) نتائج اختبار (ت) للفروق في مستوى الوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	ذكور	45.3342	7.2295	1.684
	إناث	44.4974	6.5543	0.093

وتشير نتائج اختبار (ت) كما في الجدول (10)، بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ في مستوى الوحدة النفسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) (1.684)، ومستوى الدلالة (0.093)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث فيما يتعلق باستجاباتهم على مقياس الوحدة النفسية حيث إن المتوسط الحسابي للذكور (45.3342)، والمتوسط الحسابي للإناث هو (44.4974)، وهذا يشير أنه لا توجد فروق بشكل نسبي بين الذكور والإناث ويعزى ذلك إلى التغيير الحاصل في المجتمع الأردني ومنها ارتفاع نسب التعلم والانفتاح على المجتمعات، مما أدى إلى تصحيح المفاهيم التربوية الخاطئة، وتعزيز أنماط التنشئة الديمقراطية في التعامل مع الأبناء، وتهمم احتياجاتهم النفسية والاجتماعية مما أدى إلى التقليل من الاضطرابات التي يواجهها المراهقين واهمها الشعور

بالوحدة النفسية، كما يعزى ذلك إلى التشابه في الظروف الأسرية والاقتصادية والسياسية بين الذكور والإناث، وتأثر كل منهما في التغييرات التي يشهدها المجتمع، وأكدت هذه النتيجة دراسة (شواقفة، 2000).

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر تبعاً لمتغير الصف

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	642.026	214.009	4.549	0.004
داخل المجموعات	767	36083.152	47.045		
المجموع الكلي	770	36725.178			

وفيما يتعلق بمتغير الصف، فتشير نتائج تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، حيث كانت قيمة (ف) (4.549)، ومستوى الدلالة (0.004).

ولمعرفة لصالح أي من الصفوف كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية، فقد تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية.

جدول (12) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة حسب الصف على مقياس الوحدة النفسية

المقارنة	المتوسطات الحسابية	مستوى الدلالة
(السابع) (الثامن)	(45.2268) (45.8860)	0.780
(السابع) (التاسع)	(45.2268) (45.1140)	0.998
(السابع) (العاشر)	(45.2268) (43.4084)	*0.046
(الثامن) (التاسع)	(45.8860) (45.1140)	0.686
(الثامن) (العاشر)	(45.8860) (43.4084)	*0.002
(التاسع) (العاشر)	(45.1140) (43.4084)	0.070

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

حيث أشارت النتائج كما في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين طلبة الصف الثامن والعاشر لصالح الصف الثامن، ويعزى ذلك إلى أنهم ما زالوا في فترة انتقالية، ولا زالوا غير متأكدين من قدراتهم وإمكاناتهم، حيث يكتفونهم الغموض، ولا سيما أنهم في هذه المرحلة كثيراً ما يتأثرون

بالنماذج الاجتماعية، وفي الغالب تكون نماذج متغيرة، حيث أنهم لازالوا في بداية مرحلة المراهقة، ولم تكتمل لديهم صورة الذات بشكل جيد (Depaul, 2004؛ حسين، 2006)، وأكدت دراسة (شواقفة، 2000) على هذه النتيجة

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين الخجل والوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء القصر؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول (13) يبين ذلك:

الجدول (13) معاملات بيرسون للعلاقة بين متغير الخجل ومتغير الوحدة النفسية

المتغير	معامل الارتباط R	N	مستوى الدلالة
الخجل	0.162	769	0.000
الوحدة		771	0.000

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين الخجل ومتغير الوحدة النفسية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.162) ومستوى دلالتها (0.000)، ويعزى ذلك إلى أن العزلة هي نتاج عن الصعوبات التي يعانيها الأشخاص في علاقاتهم مع بعضهم البعض، كما أن الخجل هو من المشكلات التي قد تسبب الوحدة النفسية (شيفر وميلمان، 1989)، كما ويعود ذلك كما أشار (المصري، 1994) إلى أن العزلة تنتج عن عدم توافق الفرد في علاقاته الاجتماعية، سواء في محيط أسرته أو خارجها، حيث يفتقد الفرد الشعور بالانتماء لجماعة الرفاق، واعتبر زيمباردو (Zimbardo) أن الخجل هو أحد أسباب العزلة، إذ أن استمرار مشكلة الخجل تؤدي في النهاية إلى مشاعر سلبية مثل الاكتئاب والقلق والعزلة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ashe & Mccutcheon, 2001).

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يتم التوصية بما يلي:

1. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج إرشادية وقائية تساعد طلبة المدارس في تنمية السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية.
2. العمل على تشجيع الطلبة الذكور والإناث على حد سواء وزيادة فعاليتهم داخل الغرف الصفية، ومحاولة تجنب السخرية والتهكم عليهم، والتعرف إلى الجوانب الإيجابية وتدعيمها وتقويتها حتى يستطيع الطلبة التخلص من خجلهم، وما يترتب عليه من الشعور بالوحدة النفسية.
3. إجراء دراسات مشابهة للتأكد من العلاقات الارتباطية والفروق وفق النوع الاجتماعي في الخجل، والوحدة النفسية، لدى عينات من شرائح ومستويات عمرية وتعليمية مختلفة.
4. إيجاد برامج تطبيقية لجميع طلبة الصف الواحد، بحيث يتم الحد من تطور مشكلة الوحدة النفسية أو علاجها. ومن المواد التي يمكن أن تضمن بها هذه البرامج مادة التربية الرياضية والبدنية، ومادة التربية المهنية كونها مواد تطبيقية

5. التعرف إلى طريقة التنشئة الأسرية لدى الأفراد الذين لا يوجد لديهم وحده نفسية، ومحاولة تطبيقها من قبل المرشد التربوي.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية:

حسين، محمد نبيل عبد الحميد (1994). الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، دراسة ميدانية على الجنسين من طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، العدد (2)، ص (195).

حمادة، لولوة نهاية، وعبد اللطيف، حسن إبراهيم (1999). الخجل: من منظور الفروق بين الجنسين وأوجه الاختلاف بين الفروق الدراسية الأربع الجامعية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. جامعة الكويت. العدد (94)، ص (123-157).

الحموي، منى (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، العدد (2)، ص (200).

خوج، حنان بنت أسعد محمد (2002). الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الخولي، توفيق صالح (1999). أثر برنامج إرشادي جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

داكو، بيبير (1988). التعب والكآبة والخجل، (ترجمة رعد سكندر) دار التربية، بغداد.

أبو درويش، منى علي (1996). تقدير الذات والشعور بالوحدة لدى الأفراد المتعاطين للمخدرات وغير المتعاطين من نفس الأسرة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

رحيم، سطوحى سعد، والأبيض، عادل عبد المعطي (2003). الفروق في الخجل لدى عينة من الطلاب المصريين الوافدين بجامعة الأزهر (دراسة عبر ثقافية) مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (121)، ص (211-235).

رضوان، سامر جميل (2001). القلق الاجتماعي - دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (19)، ص (58).

- شواقفة، صالح سهو (2000). الشعور بالوحدة النفسية لدى جامعة آل البيت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. الأردن..
- شيفر، شارلز، ومليمان، هوارد (1989). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نزيه حميد ونسيمة داوود (ط1)، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.
- عبد الباقي، سلوى محمد (2003). موضوعات في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية- مصر.
- عبد السلام، سميرة أبو الحسن (1996). دراسة مقارنة لمستوى الوحدة النفسية عند المسنين للحصول على درجة الماجستير في التربية. معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة.
- عبد المجيد، عبد السلام (1989). بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة بالوحدة النفسية لدى عينة طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- العريمي، زينب (2008). العلاقة بين الخجل وصورة الجسم لدى عينة من المراهقين في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان. الأردن.
- العنزي، فريج عويد (2001). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل (دراسة ارتباطية عاملية)، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، (29)، (3)، ص47-75.
- قشقوش، إبراهيم زكي (1983). خبرة الإحساس بالوحدة النفسية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، (2)، ص187-218.
- قشقوش، إبراهيم (1988). دراسة للعلاقة بين الإحساس بالوحدة النفسية وعدد من الأبعاد التوادية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الأول الثانوي في دولة قطر، دراسات مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (18)، (19)، ص45-75.
- المحارب، ناصر إبراهيم (1994). الثبات والتغير في الخجل وعلاقته بالمجاعة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (32)، ص129-150.
- محمد، عادل عبد الله (2000). دراسات في الصحة النفسية الهوية- الاغتراب- الاضطرابات النفسية. القاهرة. دار الرشاد.
- محمد، محمود مندوة (2005). اتجاهات المعلمين نحو المعاقين حركيا كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بتقبل الذات والشعور بالوحدة النفسية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (57)، (180).
- المصري، اناس (1993). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- منصور، طلعت وببلاوي، فيولا (1989). التعليم في البلاد العربية. عمان دار الفكر.

النيل، مايسة، وأبو زيد، مدحت (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية (دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس، العمر، والثقافة). مصر، دار المعرفة الجامعية.

المراجع الأجنبية:

.Ashe, D.D & Mccutcheon, L.E (2001) Shyness, loneliness, and Attitude toward celebrities. Bock to Journal cover page. **Current Research in social psychology**. Vol 3 (1) 15-30.

Baron, R. A. & Byrne, D. (2000). Social psychology. (Ninth Edition). Allyn & Bacon Apearson Education Company.

Bruch, M. A. (2002). Shyness and Toughness. Unique and moderated Relations with Men's Emotional Inexpression. **Journal of counseling psychology**, vol (49) (1) 28.

Cowden, C. (2005). Worry and its Relationship to shyness. **Journal of Psychology**, Vol (7) (1) 101-155.

Depaul (2004). Empathy in individual at risk for child physical abuse. The effects of victim's pain cues on aggression, **Journal of Child Abuse & Neglect**.31: 336-346.

Kenneth, M. & Kimberley, A. (2004). Sex differences in loneliness: The Role of masculinity and femininity. **Journal Sex Roles**, vol (38) (7) (645)

Russell, D & Peplau, L. A & Cutrona, C. E (1980). The Revised UCLA Loneliness scale: concurrent and Discriminant Validity Evidence. **Journal of personality and social psychology**, vol (39) (3)300-366.

Press, (1999) **Socialization using and the parent – child relationship, Child Development**, 19: 81-93.

تطوير اختبارات الاستعداد التكيفية المحوسبة لقبول طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية

إعداد: د. عبد الرحمن بن سالم بن محمد الشهري-أستاذ القياس والتقويم المشارك - قسم علم النفس بكلية التربية -جامعة الملك خالد بأبها - المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: asalshahri@kku.edu.sa

المخلص

استجابة للعدد الكبير من طلبات القبول الجامعي في المملكة العربية السعودية وعدم اليقين المتعلق بموثوقية امتحانات الثانوية العامة وبسبب تضخم درجاتهم، قامت الحكومة بتكليف المركز الوطني للقياس والتقويم، وهيئة تقويم التعليم "التوفير حلول شاملة ومتكاملة تقيس وتقيم المعرفة والمهارات والكفاءة بشكل علمي بهدف تحقيق العدالة والحفاظ على الجودة وتلبية احتياجات التنمية". إن معايير قبول الطلاب الفعالة مهمة في أي نظام للتعليم العالي لأنها تعمل على تحسين جودة الطالب، وترفع الكفاءة الداخلية للتعليم في البرامج المقدمة، وتقلل الفجوة بين التعليم المدرسي والجامعي، وتمكن الطلاب من التعلم بمسؤولية، ويضمن قبول الطلاب الذين يمتلكون المعرفة والمهارة والكفاءة والقدرة على الاستفادة الكاملة من دراستهم. الانتقال من الاختبار التقليدي إلى الاختبار التكيفي المحوسب حيث يمكن أن يكون أسهل نسبياً بالنسبة لامتحان القبول للجامعات لأن الأشخاص المؤهلين لإجراء امتحان القبول للجامعات هم في الغالب اعتادوا على تنسيقات اختبارات مختلفة. لذلك، يمكنهم بسهولة التكيف مع مثل هذا التغيير في تنسيق الاختبار بسهولة أكبر. نظراً لندرة الأبحاث المتعلقة بالتقييم المعتمد على الكمبيوتر واستخدام التكنولوجيا، نأمل من خلال هذه الورقة في رفع مستوى الوعي حول استخدام أجهزة الكمبيوتر في التعلم والتقييم. ومن المأمول أن تكون هذه الدراسة خطوة على الطريق نحو مستقبل أكثر إشراقاً للتقييم الإلكتروني باستخدام الاختبارات التكيفية المحوسبة في المملكة.

الكلمات المفتاحية: تطوير اختبارات، اختبارات الاستعداد، الاختبارات التكيفية المحوسبة، طلبة الجامعات

Developing computerized adaptive aptitude tests for the admission of university students in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

In response to the large number of applications for university admission in the Kingdom of Saudi Arabia and the uncertainty related to the reliability of secondary school exams and due to the inflation of their scores, the government commissioned the National Center For Measurement and Evaluation and the Education Evaluation Commission "to provide comprehensive and integrated solutions that measure and evaluate knowledge, skills and competence scientifically with the aim of achieving justice, maintaining quality and meeting development needs.". Effective student admission criteria are important in any higher education system because they improve student quality, raise the internal efficiency of education in the programs offered, reduce the gap between school and university education, enable students to learn responsibly, and ensure the admission of students who possess the knowledge, skill, competence and ability to Take full advantage of their studies. Transitioning from traditional testing to computerized adaptive testing can be relatively easier for the college entrance examination because people who qualify to take the college entrance examination are mostly accustomed to different test formats. Therefore, they can easily adapt to such a change in test format more easily. Given the scarcity of research on computer-based assessment and the use of technology, through this paper we hope to raise awareness about the use of computers in learning and assessment. It is hoped that this study will be a step on the way towards a brighter future for electronic assessment using computerized adaptive tests in the Kingdom.

keywords: Developing tests, readiness tests, computerized adaptive tests, university students

يعد استخدام الاختبارات في الأوساط الأكاديمية طريقة رئيسية لتقييم قدرات الطلاب أو مهاراتهم أو معارفهم في سياق معين (Aldurayheem, 2022). تختلف أهمية الاختبارات حسب الهدف من الاختبار. ويمكن استخدامه لتحديد مدى ملائمة الفرد لدخول الكلية، أو الانتقال من مستوى إلى آخر، أو استخدامه كوسيلة مفيدة في البحث التجريبي. إن المعدل التنافسي العالي للقبول في الجامعات يتطلب وضع بعض المتطلبات التي يمكن أن تساعد مسبقاً على التنبؤ بأداء المتقدمين ومن ثم الاختيار منهم الذين يعتقد أنهم ناجحون في الجامعة. لقد تبين أن اختبارات القبول بالجامعات تنبئ جيداً بأداء الكلية مثل اختبار الكفاءة الدراسية (اختبار القدرات الدراسية SAT) في الولايات المتحدة الأمريكية واختبار (GAT اختبار القدرات العامة) في المملكة العربية السعودية. تمت دراسة هذا الموضوع بشكل كبير من منظور النجاح الأكاديمي (Aldurayheem, 2022). قام سياتاوات (Setiawati, 2020) بدراسة اختبار الكفاءة التفاضلية من حيث الصدق التنبؤي لبرامج علم النفس ووجد أن الاختبارات الفرعية اللفظية والعديدية هي الأجزاء الأكثر تأثيراً في الاختبار للتنبؤ باختبار القدرات العامة (GPA). من الواضح أن اختبارات القبول بالجامعات لها آثار كبيرة على صانعي السياسات فيما يتعلق بدعم قراراتهم وعلى المساهمين الآخرين مثل أولياء الأمور والمتقدمين لزيادة وعيهم بفعالية هذه الاختبارات.

ومع التقدم في كل من تكنولوجيا الكمبيوتر ونظريات القياس النفسي، أصبحت أجهزة الكمبيوتر أداة مهمة للاختبار (Yulianti, 2023). في البداية، تم استخدام أجهزة الكمبيوتر لتقديم نفس الاختبار لجميع المتقدمين بتنسيق اختبار خطي (Bello & Abdullah, 2021). في هذا التنسيق، كان تقديم الاختبار فقط مختلفاً عن الاختبارات الورقية (Wang & Shin, 2010). من ناحية أخرى، غيرت الاختبارات التكيفية المحوسبة نموذج الاختبار بأكمله حيث قامت بتخصيص محتوى الاختبار لكل متقدم للاختبار (Kalender & Berberoglu, 2017). على الرغم من أن فكرة تخصيص محتوى الاختبار للأفراد يمكن إرجاعها إلى بينيه وسيمون، إلا أن فابيس هو أول من اقترح فكرة الاختبارات "المحوسبة". يبدو أن الاختبارات التكيفية المحوسبة تتمتع بالعديد من المزايا المتعلقة بممارسات الاختبار التي يمكن أن تساعد في نظام القبول بالجامعات في المملكة. بادئ ذي بدء، تقوم الاختبارات التكيفية المحوسبة بمطابقة مستويات قدرة الأفراد مع صعوبة الاختبار، وبالتالي توفير موثوقية أعلى باستخدام مفردات أقل مقارنة بإصدارات الاختبارات الورقية (Wei & Lin, 2015). توفر الاختبارات التكيفية المحوسبة أيضاً خطأً قياسياً في تقدير الدرجات مشروطاً بمستوى القدرة بدلاً من إحصائية الموثوقية الشاملة المعتمدة على العينة بسبب نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory (de Ayala, 2009)). ومن الممكن أيضاً إجراء الاختبارات التكيفية المحوسبة عند الطلب، مما قد يقلل من القلق الذي يعاني منه الطلاب في القبول الجامعي إذا تم منح أكثر من فرصة لإجراء الاختبارات في العام الواحد (Xu & Liu, 2022). كما أنه أكثر كفاءة في تجربة مفردات الاختبار الجديدة أثناء تطبيق الاختبار التكيفي. علاوة على ذلك، واستناداً إلى تقنيات القياس المستخدمة في تكوين بنك الأسئلة، فإن نتائج تطبيق الاختبار يمكن مقارنتها بين الأفراد وعلى مدى سنوات مختلفة. كما يمكن التغلب على القيود المفروضة على الاختبارات الورقية من حيث صياغة المفردة من خلال تطبيق الاختبار التكيفي المحوسب. يمكن استخدام تنسيقات المفردات الجديدة، مثل المفردات التفاعلية ومفردات الوسائط المتعددة وما إلى ذلك، بشكل فعال في تطبيق الاختبار التكيفي. هناك أيضاً عدد من المزايا العملية للاختبار التكيفي المحوسب، مثل وضع درجات الأداء وكذلك عدم الحاجة إلى طباعة أو كتيبات اختبار عند إجراء الاختبارات (Liu et al., 2022).

(al.,2022). قد يوفر تطبيق الاختبار الفردي للاختبار التكيفي المحوسب أيضًا ضبطاً أكبر في أمان الاختبار نظراً لأن الكمبيوتر يسجل نطاقاً واسعاً من البيانات، مثل وقت الاستجابة وسلوكيات المتقدمين للاختبار، أثناء عملية تطبيق الاختبار (Diler,2021).

وبالنظر إلى جميع المزايا، يبدو أن الاختبار التكيفي المحوسب واعداً في نظام القبول في المملكة، ومن ثم فإن الورقة الحالية تسعى لوضع رؤية لاختبارات الاستعداد التكيفية المحوسبة ل قبول طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الورقة البحثية

استجابة للعدد الكبير من طلبات القبول الجامعي في المملكة العربية السعودية وعدم اليقين المتعلق بموثوقية امتحانات الثانوية العامة وبسبب تضخم درجاتها (NCA, 2018)، قامت الحكومة بتكليف المركز الوطني للقياس، والتقويم في هيئة تقويم التعليم لتوفير حلول شاملة ومتكاملة تقيس وتقيم المعرفة والمهارات والكفاءة بشكل علمي بهدف تحقيق العدالة والحفاظ على الجودة وتلبية احتياجات التنمية" ((NCA, 2018, line 1). ومن ثم، قدم المركز الوطني للقياس، والتقويم في هيئة تقويم التعليم اختباراً في عام 2003 يسمى اختبار القدرات العامة (GAT)، وتستمر في توسيع نطاق استخدام إصداراته وتطبيقاته. العديد من الدول الأخرى تستخدمه الآن للقبول الجامعي، مثل عمان والبحرين. اختبار القدرات العامة باللغة العربية ويهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم العالي على اختيار المتقدمين الذين من المرجح أن ينجحوا في مجالات الدراسة التي اختاروها. وفي الواقع، ظل الاختبار يسبب الإحباط لدى أولياء الأمور والطلاب، ويعتبر عبئاً عليهم كما نقلته وسائل الإعلام (Albilad, 2019). ويُنظر إلى هذا الأمر على أنه من غير العدل إعطاء مثل هذا الوزن للاختبار من حيث قرارات القبول في ضوء 12 عامًا من الدراسة قبل الالتحاق بالجامعة. الاختبار له تداعيات هائلة كل عام للطلاب الذين يتعين عليهم اجتيازها.

قد لا تكون الخصائص السيكومترية للاختبارات الموحدة المستخدمة لتقدير أسس المعرفة والمهارة، مثل القدرات (المعروف أيضًا باسم اختبار القدرات العامة، GAT)، معادلة للاختبارات الأخرى الأكثر شهرة التي يُزعم أنها تهدف إلى محاكاتها. على سبيل المثال، اختبار القدرات العامة، الذي يُدار باللغة العربية من المركز الوطني للقياس، والتقويم في التعليم العالي (NCAHE) في المملكة العربية السعودية (KSA) وهو مطلوب من جميع طلاب المدارس الثانوية الذين يتقدمون إلى مؤسسة التعليم العالي، يفترض لقياس المهارات التحليلية والاستنتاجية في المجالات اللفظية والكمية. ويعتبر معادلاً لاختبار القدرات الدراسية SAT I لأنه يقيم قدرة الطلاب العامة على معالجة المعلومات بغض النظر عن أي مهارة محددة.

قامت العديد من المؤسسات التعليمية الكبرى وغيرها من المؤسسات العامة والخاصة في الولايات المتحدة وحول العالم بدمج أنظمة الاختبارات التكيفية المحوسبة لتقييم المرشحين في عدد من الاختبارات (على سبيل المثال، اختبار القبول الجامعي لمرحلي البكالوريوس وكذلك الدراسات العليا، واختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية – التوفل، الخ) (Tsaousis et al.,2021). إلا أننا في الدول العربية على وجه العموم، والمملكة على وجه الخصوص نفتقد إلى هذا النوع من التقييم.

هدف الورقة البحثية

تسعى الورقة الحالية لوضع رؤية لاختبارات الاستعداد التكيفية المحوسبة لقبول طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية.

أهمية الورقة البحثية

تعد الامتحانات جزءاً مهماً من كل من عملية التعليم والتعلم وإجراءات إدارة مؤسسات التعليم العالي أيضاً. يعد دعم تكنولوجيا المعلومات للأقسام الإدارية لعملية الامتحان أمراً شائعاً اليوم في بعض البلدان المتقدمة. وتتجه مؤسسات التعليم العالي في هذه البلدان نحو التحول من الامتحانات الورقية إلى بيئة تعتمد على الكمبيوتر بسبب تزايد أعداد الامتحانات والترشيحات أيضاً.

تهدف الاختبارات التي تظهر على الشاشة إلى تقليل تكاليف التطبيق، وتحسين جودة وسرعة عملية التصحيح، وتطبيق الاختبار غير المتحيزة وكفاءة وضع الدرجات، وخفض تكاليف الاختبار، وتحسين أمان الاختبار الناتج عن النقل الإلكتروني والتشفير، والاتساق والموثوقية، عملية مراجعة الاختبار الخاضعة للرقابة مع وقت استجابة أقصر، واتخاذ قرارات أسرع نتيجة للحصول الفوري على الدرجة وإعداد التقارير.

نظراً لندرة الأبحاث المتعلقة بالتقييم المعتمد على الكمبيوتر واستخدام التكنولوجيا، نأمل من خلال هذه الورقة في رفع مستوى الوعي حول استخدام أجهزة الكمبيوتر في التعلم والتقييم. ومن المأمول أن تكون هذه الدراسة خطوة على الطريق نحو مستقبل أكثر إشراقاً للتقييم الإلكتروني باستخدام الاختبارات التكيفية المحوسبة في المملكة.

الأدبيات

القبول الجامعي: يشير برينكورث وآخرون (Brinkworth et al,2009) إلى أن انتقال الطلاب من المدرسة الثانوية إلى الجامعة أمر صعب، ويشعر العديد من أساتذة الجامعات أن الطلاب غالباً ما يكونوا غير راغبين في التغيير. كما يذكر هارمان Harman أن معايير قبول الطلاب الفعالة مهمة في أي نظام للتعليم العالي لأنها تعمل على تحسين جودة الطالب، وترفع الكفاءة الداخلية للتعليم في البرامج المقدمة، وتقلل الفجوة بين التعليم المدرسي والجامعي، وتمكن الطلاب من التعلم بمسؤولية، ويضمن قبول الطلاب الذين يمتلكون المعرفة والمهارة والكفاءة والقدرة على الاستفادة الكاملة من دراستهم. علاوة على ذلك، فإن الصدق التنبؤي الدقيق لمعايير القبول في برامج التعليم الجامعي توفر المزيد من الفرص للطلاب الذين من المرجح أن يستفيدوا أكاديمياً ويمكنهم تحقيق أفضل النتائج عندما يأخذوا الدورات التي تناسب قدراتهم واهتماماتهم (Hendi et al., 2022).

يتمثل القبول في معظم الجامعات في العالم في أربع نماذج، هي: النموذج التقليدي، والنموذج الانتقائي المتشدد، والنموذج الموجه، ونموذج الباب المفتوح. أما التقليدي أو الكلاسيكي فيكون حسب المؤهل والشهادة الدراسية، أو عن طريق اللجان المتخصصة، والتي تتمتع باستقلالية عند قبول المتقدمين للالتحاق بها. وأما النموذج الانتقائي فيتم فيه الانتقاء بواسطة اختبارات القبول. وأما النموذج الموجه فيتم فيه ربط القبول بالخطط الموجهة التي تضعها الدولة للمدى الطويل، وعلى أساس الاحتياجات الاقتصادية. وأما نموذج الباب المفتوح فإنه يعتمد على عدم اعتماد تقديرات الثانوية العامة، كما لا يعتمد تاريخ الثانوية العامة (الجموعي، 2022).

ولقد أنشأت المملكة العربية السعودية في عام (2000) المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وهو هيئة مستقلة إدارياً ومالياً تتبع رئيس مجلس الوزراء. إن أهم أهداف المركز هو

تصميم وتنفيذ المعايير والاختبارات التعليمية مثل اختبارات القبول الجامعي والاختبارات الوطنية الأخرى لتقييم التعليم العام (القرني، 2018). أطلق المركز حزمة اختبارات إلزامية لجميع الطلاب الذين أنهوا المرحلة الثانوية ويرغبون في الالتحاق بالدراسة الجامعية، لتمكين الجامعات من اختيار الطلاب الذين حصلوا على أعلى المقررات الدراسية وقياس قدراتهم التحليلية والاستدلالية لمعرفة مدى قدرتهم على التعلم (Education and Training Evaluation Commission, 2021a).

تتضمن هذه الحزمة اختبار التحصيل الدراسي (AAT) وهو معيار موحد لجميع خريجي الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية، ليكون معياراً عادلاً ودقيقاً للجميع، مما يساعد الجهات التعليمية ما بعد الثانوية على اختيار الطلاب المتفوقين. ويوجد منه نوعان للمجالات العلمية والأدبية، وتغطي أسئلة الاختبار المقررات التي درسها الطالب في الصفوف الثانوية الثلاثة بالمعدلات التالية (20% من الصف الأول - 30% من الصف الثاني - 50% من الصف الثالث). تتضمن الحزمة أيضاً اختبار القدرات العامة (GAT)، وهو اختبار يقيس عدداً من القدرات المتعلقة بعملية التعلم، مثل القدرة التحليلية والاستنتاجية للطلاب، وذلك في جزأين: أحدهما لفظي (لغوي) والآخر كمي (رياضي) بغض النظر عن الكفاءة الخاصة في موضوع معين. ويهدف إلى قياس بعض القدرات مثل الفهم القرائي، وإدراك العلاقات المنطقية، وحل المشكلات بناءً على المفاهيم الرياضية الأساسية، والاستنتاج والتقييم. (Education and Training Evaluation Commission, 2021b).

ومن ثم، أصبحت الاختبارات المعيارية الموحدة عوامل رئيسية في قرارات القبول في الجامعات في العديد من البلدان (فتح الله، 2010). غالباً ما يتم استخدام نوعين من الاختبارات لهذا الغرض، اختبارات الكفاءة والإنجاز. اختبارات الكفاءة "تركز على قياس القدرات اللفظية والرياضية غير المرتبطة مباشرة بالمنهج الدراسي" (Koljatic et al., 2012)، في حين أن اختبارات التحصيل تقيس الإنجاز وتقيد في تحسين الأداء وتقوم على تعليمات واضحة في ضوء المنهج ومفاهيم مهمة يجب على الطلاب تعلمها (Atkinson, 2001).

هناك سببان رئيسيان لاستخدام الاختبارات الموحدة، وخاصة اختبارات الكفاءة. أولاً، ليس من العدل أن تقبل الجامعة الطلاب على أساس المعدل التراكمي للمدرسة الثانوية فقط بسبب التباين الكبير في جودة المدارس الثانوية ومرونة الدرجات، إذ أن درجات الاختبار الموحدة أكثر قابلية للمقارنة على نفس المقياس (Evans, 2012). تم اعتماد اختبارات الكفاءة والتحصيل لأن قبول الطلاب الذين سينجحون أكاديمياً في إحدى المؤسسات يعد أمراً مهماً للجامعات (O'Connor & Paunonen, 2007) وبسبب الاعتقاد المتزايد بأن الاختبارات الموحدة مفيدة في اختيار الطلاب الذين من المرجح أن ينجحوا أكاديمياً بدرجات عالية باستمرار من سنة إلى أخرى (Evans, 2012).

سبب آخر لاستخدامها هو الصدق التنبؤي لاختبارات الكفاءة والتحصيل (Evans, 2012)؛ حيث يمكن لهذه الاختبارات التنبؤ بنجاح الطلاب في الجامعة. وجد بريدجمان وآخرون ((Bridgeman et al., 2004 أن درجات اختبار القدرات الدراسية SAT كانت مؤشراً مهماً "للنجاح" الجامعي، والذي تم تحديده من خلال الحفاظ على المعدل التراكمي ضمن نطاق معين، للطلاب من 41 مؤسسة ذات درجات مماثلة في المدارس الثانوية. يرى زويك ((Zwick, 2007 أنه على الرغم من أن الاختبارات الموحدة تزيد من قدرات الجامعات على التنبؤ بشكل طفيف فقط، إلا أنها يمكن أن تكون جديرة بالاهتمام، خاصة بالنسبة للجامعات غير القادرة على إجراء المقابلات أو مراجعة المستندات التفصيلية لجميع المتقدمين. ومع ذلك، يرى البعض أنه يجب الحكم على الطلاب على أساس

إتقانهم لمناهج المدرسة الثانوية (Alsagoafi, 2021) وليس على أساس ما يشير إليه أتكينسون بـ "مفاهيم الكفاءة غير المحددة". ويذكر أتكينسون ((Atkinson, 2001, P.8) أيضًا أن "الابتعاد عن اختبارات الكفاءة نحو اختبارات التحصيل هو خطوة مناسبة للطلاب والمدارس والجامعات الأمريكية".

وتقوم اختبارات الاستعدادات بدور حيوي في تحديد مستقبل التعليم ((Chatterjee, 2007 وهي تختلف من فرد إلى آخر. وتشير إلى خصائص الفرد وقدرته على التعلم، وتقيس القدرة المحددة اللازمة لتسهيل تعلم وظيفة أو استعداد aptitude أو ميل، أو تصرف طبيعي أو مكتسب أو القدرة على أداء نشاط معين ((Ramsay 2008 وهي درجة الاستعداد للتعلم أو تقديم أداء جيد في موقف معين والاستعداد يحدد قدرة الفرد على اكتساب المعرفة أو المهارات، وهو مكون نمائي للقيام بعمل معين على مستوى معين ويحتاج إلى إمكانية لدى الطالب

وتقيس اختبارات الاستعداد الأداء العام للطالب، عبر مجموعة واسعة من القدرات أكثر تخصصا مثل المهارات اللفظية والعديدية وهي تستخدم للتنبؤ بالأداء المستقبلي فمثلاً إن الاستعداد لتعلم إجراء العمليات الرياضية موضوع مهم في المناهج المدرسية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة اليومية مقارنة بموضوعات أخرى كونه يقيس في الوقت ذاته قدرة الفرد على المعالجة واستخدام الأرقام في حل المشكلات بشكل صحيح (عبد الكريم، 2023) فكل فرد لديه قدرات محددة، ومتنوعة للمهن المختلفة قد تتضمن القدرة على التفكير، والتحدث، والاستماع.. الخ، ومن الضروري توجيه الأفراد في الاتجاه الصحيح في الوقت المناسب، وبطريقة صحيحة، حيث إن النجاح في أي مجال يعتمد أولاً على امتلاك مجموعة مناسبة من القدرات الأساسية، وفي مجتمعنا غالباً ما يتبع الناس خطى الأب أو ربما يلتزمون بما يتوقعه الآباء أو الأصدقاء أو ببساطة يقعون ضحية لطموحاتهم دون معرفة مواهبهم والنتيجة الإحباط والتوتر على المستوى الشخصي، زد على ذلك أنه أحياناً ما تتبع المدرسة خطوة غير مخطط لها إلى الكلية ومن ثم إلى المؤهلات المهنية.

وتعتمد سمعة مؤسسات التعليم في جزء كبير منها على قبول الطلاب واختيارهم، أي آليات فحص تصمم لاختيار المتقدمين الذين هم الأكثر احتمالاً ليكونوا ناجحين من حيث الأداء الأكاديمي في المؤسسة ويحققون معايير الخريج والقصد هو اختيار متقدمين ليكونوا ناجحين في الأداء الأكاديمي ويحققون معايير الخريج الخاصة بنمط التعليم في المؤسسة التعليمية، ويكون لديهم مهارات دخول التعليم الأعلى والمنافسة في سوق العمل (عبد الكريم، 2023)

الاختبار التكيفي المحوسب CAT

يُشار تاريخياً إلى الاختبارات التي تتكيف من حيث درجة الصعوبة على أنها الاختبار التكيفي المحوسب (Colares & Cecilio-Fernandes, 2019). يتم تدرج مفردات الاختبار التي تمثل مجموعة من الصعوبات مسبقاً (Rice et al., 2022). أثناء تقديم الاختبار، تهدف الخوارزمية التكيفية إلى تحديد المفردات التي تتمتع بفرصة 50/50 لإجابة المرشحين بشكل صحيح. إذا أجاب المرشح على مفردة ما بشكل غير صحيح، فإن المفردة التالية التي يتلقاها تكون أسهل؛ وإذا أجابوا بشكل صحيح فإن المفردة التالية تكون أكثر صعوبة. وبالتالي تتقلب صعوبة المفردات للحصول في النهاية على مستوى قدرة المرشح، وعند هذه النقطة سوف يجيب على نصف المفردات التي يتلقاها بشكل صحيح والنصف الآخر بشكل غير صحيح. ومن المفهوم ضمناً أن كل مرشح سيحصل على مفردات مختلفة، ويتوقع الجميع الوصول إلى احتمال 50% للحصول على الإجابة الصحيحة وبالتالي تحقيق درجة إجمالية تقترب من 50%. تعتمد القرارات المتعلقة بمدى كفاية أداء المرشحين الأفراد على

مستوى صعوبة المفردات التي انجذبوا إليها. مع أن معظم المفردات تدور حول مستوى قدرة المرشح الفرد، فإن ذلك يعني أن مقياس إنجازه أكثر ثباتاً (Burr et al., 2023). ومن ثم فإن المزايا الرئيسية للاختبار التكيفي المحوسب هي زيادة الثبات والقياسات الأكثر دقة (Burr et al., 2023)؛ مع عدد أقل من مفردات الاختبار اللازمة لتقدير قدرة المرشح الفرد. يؤدي ذلك إلى تحسين الكفاءة، ولكنه يقلل أيضاً من التعرض لمفردات الاختبار وهو عامل مهم في الحفاظ على أمان واستقرار بنك مفردات الاختبار الذي تقوم عليه هذه التقنية. بالإضافة إلى ذلك، نظراً لأن كل مرشح يتلقى اختباراً فردياً، فقد يكون تقديم الاختبار غير متزامن للمرشحين. وبالتالي، يمكن تعيين المرشحين من نفس المجموعة لفترات زمنية مختلفة. يمكن أن يكون هذا مفيداً عندما تكون المجموعات النموذجية كبيرة جداً بالنسبة للأماكن المتاحة حيث يمكن إعادة استخدام المساحة الفعلية وأجهزة الكمبيوتر. يتعلق النقد الرئيسي في عدم العدالة المحتملة لتطبيق الاختبار، حيث يتم تقديم مجموعات فرعية مختلفة من المفردات للمرشحين والتي قد تؤدي إلى تحيز عينات المحتوى وصعوبات التحفيز (Denny et al., 2019). وللتخفيف من هذه المشكلة، يجب إنشاء بنوك مفردات كبيرة قد تم تدرجها، لضمان مجموعة متنوعة من المحتوى والصعوبات التي تتوافق مع مخطط محدد مسبقاً. يؤدي ذلك إلى زيادة عبء العمل والطلب على الوقت وتكلفة تطوير بنوك المفردات هذه والإبقاء عليها. انتقاد آخر للاختبار التكيفي المحوسب حسب الصعوبة هو أنه لا يتطلب فقط بنوكاً كبيرة من المفردات التي تمت تدرجها مسبقاً، ولكن نماذج نظرية استجابة المفردة التي تعتمد عليها فئات الصعوبة تتطلب أعداداً كبيرة من المرشحين حتى تكون قوية (> 200 حتى لأبسط النماذج).

مزايا الاختبار التكيفي

إحدى المزايا الرئيسية للاختبار التكيفي هي قدرته على توفير تقييم أكثر دقة لمعرفة المرشح ومهاراته مقارنة بطرق التقييم الأخرى. في دراسة أجراها وانغ وزملاؤه، تبين أن الاختبار التكيفي يتمتع بصدق أعلى، بالإضافة إلى الثبات، مقارنة بطرق الاختبار التقليدية (Wang et al., 2012). وخلص المؤلفون إلى أن الاختبار التكيفي يمكن أن يوفر تقييماً أكثر دقة وعدالة لقدرات المرشح. وفي دراسة أخرى، أدى استخدام طريقة الاختبار التكيفي إلى تقليل وقت الاختبار بشكل كبير مع الحفاظ على نفس مستوى الدقة مثل طرق الاختبار التقليدية (Oppl et al., 2017). وبالتالي، يمكن للاختبار التكيفي أن يوفر تجربة اختبار أكثر كفاءة، والتي يمكن تحسينها بشكل أكبر من خلال النظر في استخدام النماذج الإحصائية البديلة لتقييم معرفة المرشح (Boyd et al., 2010). ميزة أخرى للاختبار التكيفي هي قدرته على تقديم تعليقات شخصية. في دراسة أجراها مارتن ولازينديك (Martin & Lazendic, 2018)، تم تقييم المرشحين باستخدام طريقة اختبار تكيفية توفر تعليقات شخصية بناءً على أدائهم. أظهرت النتائج أن المرشحين الذين تلقوا تعليقات شخصية لديهم مستويات أعلى من التحفيز والمشاركة مقارنة بأولئك الذين تلقوا تعليقات عامة. وقد تم اقتراح أيضاً أن الاختبار التكيفي يعمل على تحسين دافعية المرشح ومشاركته من خلال تقديم مفردات صعبة، ولكنها ليست صعبة للغاية، على الرغم من أن الفوائد لن تتحقق دون مواءمة المنهج الدراسي (Griff & Matter, 2013). علاوة على ذلك، يمكن أن يوفر الاختبار التكيفي تعليقات قيمة لكل من الطالب والمعلم من خلال تحديد مجالات القوة والضعف وتوجيه عملية التعلم (Martin & Lazendic, 2018).

المقارنة مع طرق التقييم الأخرى

الاختبار التكيفي هو طريقة للتقييم حيث تعتمد كل مفردة يتم تقديمها للمرشح على إجاباته السابقة. يعد الاختبار التكيفي مهماً لتطوير التقييمات الشخصية: (1) للحصول على مقاييس أكثر ثباتاً للأداء الفردي، (2) لضمان حصول جميع المرشحين على جميع نتائج التعلم المطلوبة، و(3) لتصميم الدعم الفردي للتعلم. يمكن تصميم الاختبارات التكيفية حسب صعوبة المفردة أو المحتوى أو كليهما باستثناء بعض الظروف المحددة مثل معادلة الاختبار، فإن طرق التقييم الأخرى عادةً ما تقدم لجميع المرشحين نفس المفردات: (1) عند النظر في الصعوبة، فهذا يعني أن المرشحين ذوي القدرات العالية سيحصلون على العديد من المفردات التي يجدونها سهلة، في حين أن المرشحين الآخرين ذوي القدرات المنخفضة سوف يحصلون على العديد من المفردات التي يجدونها صعبة. هناك نسبة أقل من المفردات قريبة من مستوى قدرة أي مرشح معين، وبالتالي فإن ثبات مقاييس الأداء ستكون أقل مما لو تم تكيف الاختبار. (2) عند النظر في المحتوى، فهذا يعني أنه ما لم يكن حد الأداء المطلوب هو 100%، ستكون هناك درجة من التعويض حيث لن تكون هناك حاجة إلى عرض بعض المحتوى. وبالتالي يمكن للمرشحين تجنب مجالات معينة من المحتوى مع الاستمرار في تحقيق النجاح. عند النظر في هذه النقاط، يجب أن يعمل الاختبار التكيفي بكفاءة أكبر لتسهيل التعلم عملياً من خلال توفير الدعم بما يتوافق مع نظرية نطاق النمو التقاربى (Burr et al., 2023) (zone of proximal development)

يقدم النموذج التقليدي للتقييم لجميع المرشحين نفس مجموعة المفردات التي تغطي جميع أهداف التعلم، ويتطلب منهم تحقيق علامة نجاح معينة مع تلك المفردات (Holzinger et al., 2020). ويكون من معايير التخرج الخاصة به تحقيق علامة نجاح معينة عبر التقييمات، بدلاً من توضيح جميع أهداف التعلم. وبالتالي، يمكن للمرشحين التعويض عن فقدان بعض أهداف التعلم من خلال التفوق في أهداف أخرى (Brinkman et al., 2017)، ما لم تحصل جميع التقييمات على علامة نجاح 100% (Herold et al., 2016). يمكن أن يصل هذا إلى حد التجاهل التام لواحد أو أكثر من الأهداف أو مجالات المحتوى. علاوة على ذلك، فإن الحصول على علامة النجاح يعتمد على نفس العناصر المحددة لجميع المرشحين. ضمن المنهج الذي تختلف فيه خبرات التعلم، هذا يعني أنه لا يتم منح جميع المرشحين نفس الفرص لتطوير وإظهار معارفهم وتحقيق علامة النجاح. لا تتم إعادة النظر في الأهداف التي لم يتم تحقيقها أبداً إذا تم تحقيق علامة النجاح، وعلى هذا النحو، تختلف نقطة النهاية بالنسبة للمرشحين (Bierer et al., 2008). سيتخرج بعض المرشحين بمجموعة واسعة من المعرفة، في حين سيتخرج آخرون بمعرفة استثنائية في بعض المجالات ومعرفة أقل (أو لا) بمعرفة أخرى (Cummings et al., 2019).

في المقابل، فإن مطالبة المرشحين بإظهار تحصيلهم المعرفي في كل مجال من مجالات المحتوى بحلول نهاية البرنامج هو بلا شك أكثر توافقاً مع الهدف المعلن المتمثل في إنشاء خريجين أظهرت تحقيق جميع أهداف التعلم. على عكس الوضع السابق، في هذه الحالة، يتمتع جميع الطلاب بنفس نقطة النهاية المتمثلة في إظهار تحقيق كل هدف تعليمي، ويتم منحهم فرصاً متكررة لإثبات ذلك من خلال المفردات التي تتكيف حسب المحتوى. يتم تخصيص اختيار المفردات لكل مرشح، مع تعليقات ودعم مخصصين لتحقيق الأهداف التي لم يتم تحقيقها بعد كل تقييم. هذا التكيف، لضمان تحقيق نفس نقطة النهاية من قبل كل خريج، يستلزم حصول كل مرشح على بنود تقييم مختلفة على مدار البرنامج. لقد ثبت أن المرشحين ينظرون إلى أنواع التقييم البديلة على أنها أكثر عدالة عندما تكون هناك فرصة للاستجابة للتغذية الراجعة وتحفيز التعلم الأعمق (Struyven et al., 2005). بالإضافة

إلى ذلك، يعزز هذا المدخل التعلم الموجه ذاتيًا، وهو شكل من أشكال التعلم الفردي الذي يمكن تحقيقه من خلال التقديم غير المتزامن (Svedberg, 2010). ويمكن بعد ذلك أيضًا تقييم التعلم الفردي، مع الوصول إلى نقطة النهاية المشتركة المتمثلة في تلبية جميع الأهداف، من خلال تكييف المفردات (Burr et al., 2022).

الانتقال من الاختبار التقليدي إلى الاختبار التكيفي المحوسب

ذكر كالندر ((Kalender, 2012)، أن الانتقال من الاختبار التقليدي إلى اختبار الاختبار التكيفي المحوسب CAT يمكن أن يكون أسهل نسبيًا بالنسبة لامتحان القبول للجامعات لأن الأشخاص المؤهلين لإجراء امتحان القبول للجامعات هم في الغالب اعتادوا على تنسيقات اختبار مختلفة. لذلك، يمكنهم بسهولة التكيف مع مثل هذا التغيير في تنسيق الاختبار بسهولة أكبر.

يعتمد منطق الاختبار التكيفي المحوسب على فكرة إعطاء المفردات المناسبة فقط للأفراد الذين يواجهون صعوبات من بنك الأسئلة / المفردات (Mead & Drasgow, 1993). لذلك لا يحتاج الأفراد إلى مواجهة المفردات التي لديهم احتمالية منخفضة جدًا لإعطاء إجابة صحيحة أو المفردات التي يمكن الإجابة عليها بشكل صحيح بفرصة 100%. على الرغم من أن تكييف الاختبارات أو تصميمها للأفراد يعد فكرة قديمة، إلا أن ظهور التطبيق العملي لم يكن حتى الثمانينيات. اقترح وايس Weiss اختبارًا تكيفيًا محوسبًا، مشيرًا إلى أنه يمكن تقدير مستويات قدرة الأفراد ديناميكيًا أثناء الاختبار باستخدام أجهزة الكمبيوتر. بعد كل استجابة يقدمها الفرد، يمكن للكمبيوتر إجراء تقدير للقدرة باستخدام الاستجابات حتى تلك النقطة. بعد الحصول على تقدير القدرة، يستخدم الكمبيوتر هذه القدرة لاستخدام المفردة التالية من بنك الأسئلة / المفردات الكبير. يتم تكرار هذه العملية حتى يتم إنهاء الاختبار (Burr et al., 2023).

مقارنة الدرجة في الاختبار التكيفي المحوسب

عندما يتم استبدال طريقة الاختبار المطبوعة الحالية بتطبيق الاختبار التكيفي المحوسب، تصبح إمكانية مقارنة الدرجات بين وضعي التطبيق المشكلة الرئيسية (Kalender & Berberoglu, 2017)، ومن ثم، يجب فحص العدالة نظرًا لأن الاختبار التكيفي المحوسب قد يمثل فروقًا كبيرة في نموذج الاختبار (Wang & Kolen, 2001). ينبغي التفكير في تأثير التغيير في وسط التطبيق على مقارنة النتائج بين الاختبار المطبوع والاختبار التكيفي المحوسب لنفس الاختبار. ومن الواضح أنه في بعض الحالات، قد تكون هناك مشكلات في القدرة على مقارنة الاختبار التكيفي المحوسب ونتائج الاختبار المطبوع بسبب الفروق في إجراءات وضع الدرجات وشروط الاختبار وخصائص الممتحنين (Kalender & Berberoglu, 2017). أجرى شيفر وآخرون (Schaeffer et al., 1995) دراسة على درجات اختبار تقييم الخريجين GRE حيث كشفوا عن عدم وجود مقارنة بين الدرجات التي تم الحصول عليها من وضعي الاختبار. ذكر وانغ وشين (Wang & Shin, 2010) أن حالة التطبيق عامل مؤثر يحتاج إلى بحث عبر الاختبار التكيفي المحوسب والاختبار المطبوع، مشيرًا أيضًا إلى أن إمكانية مقارنة الدرجات من تطبيقات مختلفة للاختبار يجب أن تكون مرضية تمامًا. تتضمن المقارنة بين الاختبار التكيفي المحوسب والاختبار المطبوع تقديم الإحصائيات الوصفية، مثل مقاييس النزعة المركزية والتشتت، وترتيب الرتب،

وأدلة الصدق والثبات لدرجات الاختبار . قام وانغ وكولين ((Wang & Kolen,2001 بتوسيع المقارنات إلى معدل تقليل المفردات الذي يوفره الاختبار التكيفي المحوسب عبر الاختبارات المطبوعة. ويبدو أنه بالنسبة للاختبار التكيفي المحوسب، أصبحت صدق درجات الاختبار قضية رئيسية تتطلب الاهتمام بحيث يمكن استخدامها بفعالية كبديل عملي للاختبار المطبوع التقليدي. تمت الإشارة أيضًا إلى إمكانية مقارنة النتائج بين الاختبار المطبوع والاختبار التكيفي المحوسب من قبل العديد من المنظمات المهنية، مثل جمعية علم النفس الأمريكية (APA) وجمعية البحوث التربوية الأمريكية (AERA). وبالتالي، فإن مقارنة الدرجات هي القضية الرئيسية لأي برنامج اختبار تكيفي محوسب مقترح ليحل محل تطبيق الاختبارات الخطية الحالية، حيث يتم استخدام النتائج المماثلة الناتجة عن وضعين للتطبيق للدفاع عن الاختبار التكيفي المحوسب على ممارسة الاختبار الحالية في الأماكن العامة (Kalender& Berberoglu, 2017) .

عند تصميم الاختبار التكيفي المحوسب أو تحويل الاختبار الورقي إلى تنسيق الاختبار التكيفي المحوسب، هناك العديد من المشكلات التي تحتاج إلى النظر فيها، مثل خصائص بنك المفردات التي تحدد قاعدة البداية، والطريقة المستخدمة لتحديد المفردات وتقدير القدرة، وإنهاء الاختبار (Choi & McClenen,2020).

في الأدبيات، من أجل فهم الفروقات بين إجراءي الاختبار، يتم إجراء دراسات المحاكاة المحوسبة بناءً على المعلومات المقدرة على مجموعات البيانات المحاكاة أو الحقيقية. تعتبر المحاكاة المحوسبة أداة جيدة، خاصة بالنسبة للأسئلة البحثية المتعلقة بالاختبار التكيفي المحوسب. وعلى الرغم من أنها استخدمت في العلوم الطبيعية لفترة طويلة، إلا أنها جديدة نسبيًا في العلوم التربوية (de la Torre, 2009). يتم استخدام نوعين من عمليات المحاكاة بشكل أساسي في العلوم التربوية: (1) محاكاة مونت كارلو Monte-Carlo simulations و(2) عمليات المحاكاة البعدية Post-hoc simulations . يستخدم النوع الأول استجابات قائمة على النموذج تم إنشاؤها بواسطة خوارزمية كمبيوتر، بينما تم تصميم الأخير لمحاكاة البيانات باستخدام الاستجابات الفعلية للأفراد في اختبار حقيقي. وبما أن دراسات مونت كارلو توفر مستوى أعلى من ضبط تحديد المعلومات، فإنها تستخدم لدراسة تأثير تغيير المعلومات على أداء الاختبار التكيفي المحوسب. على العكس من ذلك، تُستخدم عمليات المحاكاة البعدية عادةً لفحص كيفية أداء الأفراد في الاختبار التكيفي المحوسب من خلال افتراض أن الأفراد يظهرون نفس أنماط الاستجابة في الاختبار التكيفي المحوسب كما يظهرون في نسخة الاختبار المطبوعة للاختبار (Weiss, 2005). توفر عمليات المحاكاة البعدية تمثيلًا واقعيًا لسلوكيات المتقدمين للاختبار. علاوة على ذلك، فإنها توفر أيضًا تمثيلًا أفضل للعوامل الناجمة عن ظروف الاختبار، والتي ليس من السهل محاكاتها بالكامل، مثل السرعة والتخمين (Thompson & Weiss, 2011). تعد عمليات المحاكاة المستندة إلى مجموعات البيانات الحقيقية هي المدخل العام المستخدم لتحديد التصميم الأمثل للاختبار التكيفي المحوسب (Collares & Cecilio-Fernandes, 2019)، وتعتبر بمثابة خطوة أولية قبل الاختبار المباشر ((Weiss,2005. علاوة على ذلك، فإن استخدام عمليات المحاكاة المستندة إلى مجموعات بيانات حقيقية هو المدخل العام المعتمد في الأدبيات ذات الصلة عند محاولة تحديد التصميم الأمثل للاختبار التكيفي المحوسب ((Burr et al.,2022).

الاختبار التكيفي المحوسب في قبول الطلاب: رؤية نحو خطوات التطبيق

يعد الاختبار التكيفي المحوسب (CAT) طريقة متطورة لتقديم الاختبارات، ويدعمها ما يقرب من 40 عامًا من الأبحاث التقنية. تبحث مجموعة إضافية من المؤلفات في سياق الاختبار التكيفي المحوسب، مثل المقارنات مع الاختبارات التقليدية الورقية أو التي تُدار بواسطة الكمبيوتر (Reckase, 2024) وتطبيق مدخل الاختبار التكيفي المحوسب على اختبارات محددة (Gibbons et al., 2008). ومع ذلك، باستثناء بعض التغطية في الكتب مثل مناقشة فلوغر (Flaughter, 2000) لبنوك الأسئلة أو مناقشات القضايا العملية مثل وايز وكينجسبري (Wise & Kingsbury, 2000)، أو بارشال وآخرون (Parshall et al, 2006)، فقد تم إيلاء القليل من الاهتمام لعملية تطوير الاختبار في سياق الاختبار التكيفي المحوسب. علاوة على ذلك، لم يتم توحيد الأبحاث والتوصيات لإنتاج نموذج عام لتطوير الاختبارات التكيفية المحوسبة.

من منظور بنيوي، يتكون الاختبار التكيفي المحوسب من خمس مكونات (Thompson, 2007). المكون الأول هو بنك الأسئلة الذي يتم تدريجه، وبالتالي يتم تطويره كمحتوى اختبار (على سبيل المثال، مفردات الرياضيات لامتحان الرياضيات). المكونات الأربعة المتبقية سيكومترية وليست المحتوى، وتشير إلى الخوارزميات في نظام الاختبار التكيفي المحوسب.

1. تدريج بنك الأسئلة/ المفردات

2. نقطة البداية

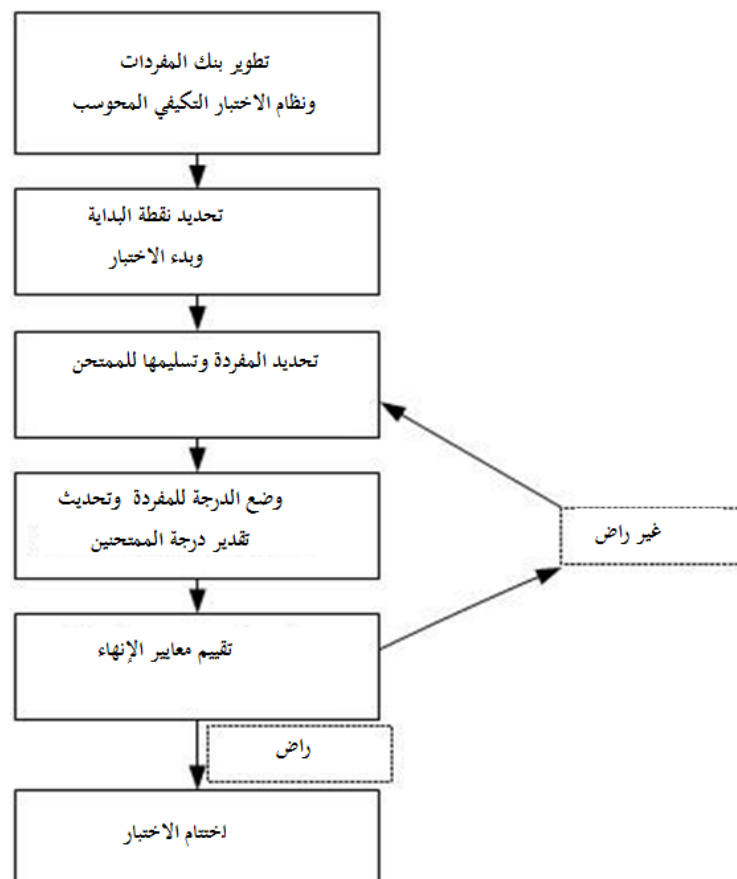
3. خوارزمية اختيار المفردة

4. خوارزمية وضع الدرجات

5. معيار الإنهاء.

نظرًا لأن تقديم اختبار التكيف المحوسب عبارة عن تعاون بين هذه الخوارزميات، فمن المهم أيضًا تحديد المواصفات المناسبة للخوارزميات بقدر أهمية تطوير بنك المفردات المناسب. عملية البحث هذه لتحديد المواصفات ليست مفهومة على نطاق واسع، وعادةً ما تُترك للرأي المهني لأخصائي القياس النفسي المسؤول عن برنامج الاختبار.

الشكل 1: مثال للمخطط الانسيابي لخوارزمية الاختبار التكيفي المحوسب



يعمل الاختبار التكيفي المحوسب من خلال أخذ المكونين الأولين كأمر مسلم به، ثم التقل عبر 3 و4 و5 حتى يتم استيفاء معيار الإنهاء (الشكل 1). على سبيل المثال، يجلس الممتحن أمام الكمبيوتر لإجراء الاختبار. يتم تحميل الكمبيوتر مسبقًا ببنك الأسئلة (الذي يتضمن البيانات السيكمترية لكل مفردة)، وسيتم تحديد نقطة بداية محددة للممتحن. يتم تحديد مفردة لنقطة البداية هذه، وهي المفردة الأولى في الاختبار. بعد الإجابة على المفردة، سيتم وضع درجة لها والحصول على تقدير لقدرة الممتحنين (θ). سيتم بعد ذلك تقييم معيار الإنهاء؛ إذا لم يتم استيفائه بعد، فسيتم اختيار مفردة أخرى (المكون 3)، والتي سيجيب عليها الممتحن، ثم يتم تحديث درجة الممتحن (θ) (المكون 4)، وتقييم معيار الإنهاء مرة أخرى (المكون 5).

يتم إنشاء معظم الاختبارات التكيفية المحوسبة على أساس نظرية الاستجابة للمفردة (IRT). تعتبر نظرية الاستجابة للمفردة نموذجًا نفسيًا قويًا له العديد من المزايا لتطوير الاختبار، وتحليل المادة، ووضع درجات الممتحنين. أما فيما يتعلق بالاختبار التكيفي المحوسب، فإن الميزة الأهم هي أنه يضع المفردات والممتحنين على نفس المقياس، مما يسهل المطابقة المباشرة للممتحنين مع المفردات الأكثر ملاءمة لهم. في حين أنه لا يزال من الممكن تصميم الاختبارات التكيفية المحوسبة باستخدام نظرية الاختبار الكلاسيكية (Rudner, 2002)، فإن هذه الميزة تعني أن الغالبية العظمى من الاختبارات التكيفية المحوسبة تعتمد على نظرية الاستجابة للمفردة. لذلك، من الضروري وجود مستوى من الإلمام بنظرية الاستجابة للمفردة لفهم الاختبار التكيفي المحوسب. إن منظور هذه الورقة يقتصر في المقام الأول على الاختبارات التكيفية المحوسبة بناءً على نظرية الاستجابة للمفردة بسبب مزاياها وانتشارها في هذا المجال.

الخطوة 1: تطوير محتوى بنك الأسئلة/المفردات

الخطوة الأولى هي تطوير محتوى بنك الأسئلة/المفردات. ليس عدد المفردات الموجودة في البنك مهمًا فحسب، بل أيضًا توزيعات معلمات المفردات والاعتبارات العملية مثل توزيع المحتوى ومشكلات عرض المفردات المتوقعة. يجب أن تكتمل عمليات المحاكاة بمواقف مختلفة، مثل بنك به نطاق واسع من الصعوبة مقارنة بنطاق ضيق، أو صعوبة منحرفة، أو بنك به بنود أكثر تمييزًا مقارنة بالبنود الأقل تمييزًا.

أحد الاعتبارات المهمة هو أن وظيفة معلومات الاختبار (Embretson & Reise, 2000) يجب أن تتوافق مع أغراض الاختبار. إذا تم استخدام الاختبار لتصنيف الممتحنين بناءً على نتيجة واحدة (على سبيل المثال، النجاح/الرسوب)، فإن الاختبار يتطلب المزيد من المعلومات بالقرب من تلك النتيجة مما يتطلبه في أقصى نطاق القدرة. إذا كانت هناك حاجة إلى درجات دقيقة لجميع الممتحنين، بما في ذلك ذوي القدرات العالية أو المنخفضة جدًا، فستكون هناك حاجة إلى مفردات مناسبة لهؤلاء الممتحنين. مطلوب أعداد كبيرة من المفردات السهلة جدًا أو الصعبة جدًا.

لحسن الحظ، في كثير من الحالات ليس من الضروري إنشاء بنك مفردات جديد تمامًا، حيث يمكن الاستفادة من بنك المفردات الموجود. من خلال ربط المفردات المطورة حديثًا ومزجها مع بنك موجود، يضمن ذلك بقاء ميزان نظرية الاستجابة للمفردة IRT الأساسي ثابتًا أثناء الانتقال إلى اختبار التكيف المحوسب. وبطبيعة الحال، يؤدي القيام بذلك أيضًا إلى تقليل عدد المفردات التي تحتاج إلى تطوير بشكل كبير.

الخطوة 2: القياس القبلي والتدرج والربط

بمجرد تطوير المفردات، يجب تطبيق القياس القبلي، إذ يعد هذا أمرًا ضروريًا للغاية بالنسبة للاختبار التكيفي المحوسب لأنه تتم مطابقة المفردات مع الممتحنين بناءً على معلمات مفردات نظرية الاستجابة للمفردة، ويتم تقدير المعلمات من خلال التحليل الإحصائي لاستجابات الممتحنين الفعلية للمفردات. ويختلف حجم العينة المطلوب للقياس القبلي حسب نظرية الاستجابة للمفردة المستخدم (Embretson & Reise, 2000). على سبيل المثال، يشير Yoes (1995) إلى أن هناك حاجة إلى 500 إلى 1000 ممتحن لكل مفردة لنظرية الاستجابة للمفردة ثلاثية المعلمات.

هناك طريقتان للقياس القبلي، بالرجوع إلى المشكلة السابقة حول ما إذا كان بنك الأسئلة للاختبار التكيفي المحوسب سيكون جديدًا تمامًا أو مزيجًا من القديم والجديد، وما إذا كان يجب أن تظل الاختبارات الحالية مستخدمة أثناء مرحلة تطوير المفردات والقياس القبلي. إذا كان بنك المفردات للاختبار التكيفي المحوسب جديدًا تمامًا، فيمكن ببساطة تطبيق المفردات بأعداد كبيرة؛ عند تطوير بنك مكون من 400 مفردة جديدة، قد يكون لدى كل ممتحن الوقت الكافي لرؤية 100 مفردة جديدة. إذا كان هناك مزيج من القديم والجديد، ويجب أن تظل الاختبارات الحالية مستخدمة، فقد يتم وضع المفردات الجديدة في الاختبارات الحالية (Thompson & Weiss, 2011). ولنفتقر أن هناك حاجة إلى 160 مفردة جديدة بالإضافة إلى 340 مفردة موجودة بالفعل. ولمراعاة حقيقة أن بعض المفردات لن تكون جيدة كما هو مأمول، لنفتقر أننا نقوم بقياس قبلي لـ 200 مفردة. إذا كان الممتحنون يخضعون بالفعل لاختبار ثابت مكون من 100 مفردة، فإن أخذ جميع المفردات الجديدة البالغ عددها 200 مفردة سيؤدي إلى مضاعفة مدة الاختبار ثلاث مرات، الأمر الذي قد يستغرق الكثير من الوقت. نظرًا لأن هناك حاجة إلى 200 مفردة، وهناك أربعة نماذج، فمن المنطقي إعطاء 50 مفردة جديدة فقط لكل ممتحن. يمكن اختيار المفردات الخمسين بشكل عشوائي (Verschoor, 2010). بغض النظر عن ذلك، فإن المفتاح هو التخطيط لترتيب مفردات الاختبار القبلي بحيث يرى عدد كافٍ من الممتحنين كل مفردة لتوفير الحد الأدنى من الإجابات المطلوبة.

بعد اكتمال القياس القبلي، يجب تقدير معلمات المفردة باستخدام برنامج التدرج في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة IRT. يعد الارتباط عنصرًا مهمًا في ذلك، مما يضمن تدرج المعلمات من جميع المفردات على مقياس مشترك. هناك العديد من الأساليب لذلك، ولكن يجب التمييز بين الأساليب التي تضع المفردات الجديدة على مقياس موجود أو الأساليب التي تنشئ مقياسًا جديدًا (Lee & Weiss, 2010). ومن الواضح أنه إذا كان بنك المفردات جديدًا تمامًا، فنادرًا ما تكون هناك حاجة لربطه بمقياس موجود. وبالمثل، إذا كان البنك مصممًا لدمج مفردات من اختبار موجود وكان من الضروري الحفاظ على المقياس، فإن الطريقة التي تحدد مقياسًا جديدًا تكون غير مناسبة.

تتضمن مرحلة التدرج هذه تحليلًا إحصائيًا إضافيًا. في أغلب الأحيان، تتم مراجعة إحصائيات المفردات مثل الصعوبة والتمييز لتحديد ما إذا كانت المفردات بحاجة إلى حذفها أو مراجعتها واختبارها قليلًا مرة أخرى. حتى لو كان برنامج الاختبار يعتمد على نظرية الاستجابة للمفردة، فإن الإحصائيات الكلاسيكية لا تزال مفيدة جدًا لهذا

الغرض (Thompson & Weiss, 2011) . هناك إحصائية إضافية على مستوى المفردة وهي تحليل ملاءمة النموذج، أي مدى دعم البيانات لنظرية الاستجابة للمفردة الذي تم افتراضه للتدرج. المفردات التي بها مشكلات، مثل السرعة أو إمكانية تخمين الإجابة، عادةً ما تكون الملائمة فيها ضعيفة، مما يعني أن معلمات نظرية الاستجابة للمفردة لتلك المفردات ليست مستقرة بدرجة كافية لاستخدامها في الاختبار التكيفي المحوسب CAT. وأخيراً، تحليل البُعدية ضروري في هذه المرحلة. تفترض نظرية الاستجابة للمفردة أن الاختبار أحادي البعد (ما لم يتم استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة متعددة الأبعاد)، لذلك يجب تحليل المفردات الموجودة في الاختبار القبلي للبنك لضمان ذلك. (Thompson & Weiss, 2011)

الخطوة 3: تحديد المواصفات النهائية للاختبار التكيفي المحوسب

في هذه المرحلة، تم تطوير بنك المفردات وتدرجه باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. ومع ذلك، هذا هو فقط المكون الأول من خمس مكونات للاختبار التكيفي المحوسب. قبل أن يتم نشر الاختبار التكيفي المحوسب وتوزيعه، يجب تحديد المكونات الأربعة المتبقية. وكما هو الحال مع تخطيط بنك المفردات، لا ينبغي أن يتم ذلك بناءً على قرارات تعسفية، بل بناءً على دراسات المحاكاة (Flaugher, 2000). ومع ذلك، هناك فرق واحد مهم في هذه المرحلة: لدينا الآن بنك مفردات فعلي تم تطويره وبيانات من الممتحنين الحقيقيين الذين يستجيبون لتلك المفردات. من الواضح أن البيانات الحقيقية أفضل من البيانات التي يتم إنشاؤها عشوائياً إذا كان الغرض هو تقريب كيفية أداء الاختبار التكيفي المحوسب مع الممتحنين الحقيقيين في المستقبل. ولذلك، يمكن استخدام هذه البيانات في دراسات المحاكاة الجديدة، والتي تسمى المحاكاة البعدية post-hoc simulation أو محاكاة البيانات الحقيقية (Thompson & Weiss, 2011) .

من خلال المحاكاة البعدية، مثل محاكاة مونت كارلو، يتم محاكاة الاختبار التكيفي المحوسب لكل ممتحن بناءً على الإجابات على كل مفردة في البنك. الفرق هو أن محاكاة مونت كارلو تولد استجابة كل ممتحن لكل مفردة، في حين أن المحاكاة البعدية تستخدم البيانات الحقيقية. على سبيل المثال، إذا حددت محاكاة الاختبار التكيفي المحوسب للممتحن الأول أن المفردة 19 من البنك يجب أن يكون المفردة الأولى التي تتم تطبيقها، فإن محاكاة مونت كارلو ستولد استجابة لهذه المفردة بناءً على معلمات المفردة، ومعلمة الشخص (θ)، ونموذج الاستجابة للمفردة المفترض من ناحية أخرى، مع المحاكاة البعدية لن تكون هناك حاجة لتوليد الاستجابة؛ ستقوم خوارزمية المحاكاة ببساطة بالبحث عن الاستجابة الفعلية للممتحن الأول على المفردة 19.

هذا النوع من المحاكاة له عيب كبير في تصميمات القياس القبلي حيث رأى الممتحنين نسبة صغيرة من المفردة الموجودة في البنك. في المثال أعلاه، سيري كل ممتحن 150 مفردة فقط من البنك المطور الذي يضم 540 (بقصد الاحتفاظ بـ 500): 100 مفردة من نموذج موجود و 50 مفردة جديدة. إذا تم إجراء محاكاة بعدية على مجموعة البيانات هذه، فلن تكون الاستجابة متاحة لـ 390 مفردة لكل ممتحن. ولمعالجة هذه المشكلة، تم تطوير نوع ثالث من المحاكاة وهو المحاكاة الهجينة (Weiss & Guyer, 2010). يتم استخدام البيانات الحقيقية حيثما

كانت متاحة، ولكن يتم إنشاء الإجابات المفقودة باستخدام طرق مونت كارلو بناءً على القدرة θ لكل ممتحن كما تم تقديرها من المفردات التي أجاب عليها. يتيح ذلك محاكاة الاختبار التكيفي المحسوب بشكل أكثر فعالية من خلال بنك مفردات حقيقي وممتحنين حقيقيين (Thompson & Weiss, 2011).

أ. بنك المفردات: ليس من الضروري بالضرورة استخدام بنك المفردات كما هو. في حين أنه تم تطوير بنك يضم 500 مفردة، فربما تكون المفردات ذات جودة أعلى مما كان متوقعًا، وقد يكفي بنك مكون من 400 مفردة، مما يسمح بتدوير المفردات الأخرى إلى موضعها في وقت لاحق. يمكن لعمليات المحاكاة بسهولة مقارنة الاختبار التكيفي المحسوب الذي به جميع المفردات الـ 500 مع الاختبار التكيفي المحسوب والذي به 400 مفردة فقط من البنك.

ب. نقطة البداية: هناك العديد من الخيارات المتاحة كتقدير البداية المخصص لكل ممتحن قبل تطبيق المفردة. الطريقة الأكثر وضوحًا هي ببساطة تعيين قيمة ثابتة تتوافق مع متوسط النتيجة. في نظرية الاستجابة للمفردة، يكون هذا عادةً صفرًا لأن المقياس يتركز على الممتحنين.

إن بدء كل ممتحن بنفس التقدير الأولي له عيب واضح. نظرًا لأن خوارزمية الاختبار التكيفي المحسوب تختار أفضل مفردة للممتحن بناءً على تقدير القدرة θ ، إذا كان لكل ممتحن نفس التقدير، فسيحصل كل ممتحن على نفس المفردة الأولى (Thompson & Weiss, 2011). إذا تم اعتبار ذلك بمثابة مشكلة تتعلق بأمان الاختبار، فيمكن تنفيذ بعض التوزيع العشوائي. على سبيل المثال، يمكن أن يكون التقدير عبارة عن قيمة تم تحديدها عشوائيًا في النطاق من -0.5 إلى +0.5، أو تطبيق طريقة تحديد مفردة عشوائية، ومن المحتمل أن يؤدي أي منهما إلى تمكين العديد من مفردات البداية المحتملة.

ج. خوارزمية اختيار المفردة: تعتبر خوارزمية اختيار المفردة مهمة لأنها لا تشير فقط إلى الحسابات المحددة لتحديد المفردة الأكثر ملاءمة، ولكن أيضًا إلى تأثير القيود العملية. يعتمد اختيار المفردة عادةً على مفهوم معلومات المفردة، والذي يسعى إلى تحديد فكرة أن بعض المفردات أكثر ملاءمة من غيرها لموقف معين. على سبيل المثال، ليس من المنطقي إعطاء مادة سهلة للغاية لممتحن ذكي جدًا. والعكس صحيح بالنسبة للممتحن ذي القدرة المنخفضة.

أحد الاعتبارات المهمة في اختيار المفردة هو ما إذا كان الغرض من الاختبار هو الحصول على تقديرات دقيقة لنقاط تقدير القدرة θ أو اتخاذ قرارات واسعة النطاق. إذا كان الغرض من الاختبار هو تقدير القدرة θ بمستوى معين من الدقة، فمن المناسب تقديم المفردات التي توفر أكبر قدر من المعلومات عند تقدير القدرة θ للممتحن. ومع ذلك، إذا كان الغرض من الاختبار هو تصنيف الممتحنين بناءً على النتيجة النهائية، باستخدام مدخل نسبة الاحتمالية، فغالبًا ما يكون تصميم خوارزمية اختيار المفردة لتقييم المعلومات في النتيجة النهائية أكثر كفاءة (Thompson, 2009).

تتطلب العديد من برامج الاختبار أن تكون الاختبارات مقيدة بخصائص معينة غير نفسية. ومن الأمثلة النموذجية على ذلك قيود المحتوى، مثل اختبار الرياضيات الذي يتطلب نسبة معينة من المفردات التي تغطي الجبر والهندسة والاحتمالات. مثال آخر هو المستوى المعرفي، بما في ذلك تصنيف بلوم (1956)، والذي قد يتطلب ألا تكون أكثر من نسبة معينة من الاختبار عبارة عن أسئلة تذكر بسيطة (Thompson & Weiss, 2011).

د. خوارزمية وضع الدرجات (تقدير القدرة θ): تستخدم معظم الاختبارات التكيفية المحوسبة نظرية الاستجابة المفردة لوضع الدرجات، بالإضافة إلى اختيار المفردات. على الرغم من أن (Rudner, 2002) أظهر أن الاختبارات التكيفية المحوسبة المصممة بنظرية الاختبار الكلاسيكية يمكن أن تكون فعالة جدًا في تصنيف الممتحنين، إلا أن الاختبارات التكيفية المحوسبة لتقدير نقاط قدرة الممتحنين تتطلب الدقة التي يمكن أن توفرها نظرية الاستجابة للمفردة.

و. معيار الإنهاء: في حين أنه يمكن تصميم الاختبارات التكيفية المحوسبة لتكون ثابتة الطول (على سبيل المثال، يتلقى جميع الممتحنين 100 مفردة، ولكن يتم اختيار المفردات بشكل تكيفي من البنك)، فإنها تتيح إمكانية إجراء اختبارات ذات طول متغير. مثل هذا الاختبار لا يكيف المفردات مع الممتحن فحسب، بل يتكيف أيضًا مع عدد المفردات المطلوبة. هناك طرق مختلفة لتنفيذ هذا. يقوم البعض بتقييم تقدير الممتحن، والبعض الآخر الخطأ المعياري في القياس، والبعض يأخذ في الاعتبار بنك المفردات.

مثال على معيار الإنهاء بناءً على تقدير القدرة θ هو إنهاء الاختبار عندما لا يتغير تقدير القدرة θ أكثر من قدر صغير بعد كل مفردة. وذلك لأن الاختبار التكيفي المحسوب عملية متكررة، وبالتالي فإن التقدير عادة ما يختلف بشكل كبير مع بدء الاختبار، ولكن في النهاية "يتوقف" على قدرة الممتحنين. وينطبق الشيء نفسه على الخطأ المعياري في القياس؛ فهو كبير نسبيًا في البداية، وسينخفض مع تقدم الاختبار. (Stafford et al., 2019).

هناك طريقة أخرى تتمثل في وضع معيار الإنهاء على بنك المفردات بدلاً من معلمة الممتحن. أحد الأمثلة على ذلك هو معيار الحد الأدنى للمعلومات؛ إذا لم تكن هناك مفردات متبقية في البنك توفر على الأقل بعض الحد الأدنى من المعلومات، كما هو محدد بواسطة خوارزمية اختيار المفردات، فيمكن إيقاف الاختبار لأنه لم يعد هناك المزيد من المفردات التي تستحق التطبيق.

ومع ذلك، فإن معيار الإنهاء الأكثر شيوعًا هو الحد الأدنى لمعيار الخطأ القياسي. يصمم هذا المدخل الاختبار ليتوقف عندما يصل الممتحن إلى خطأ معياري معين، أو ما يعادله، إلى مستوى معين من الدقة. على سبيل المثال، قد يتوقف الاختبار عندما يصبح الخطأ القياسي 0.25 أو أقل. وهذا يعني أن فاصل الثقة بنسبة 95% مع الأخطاء القياسية ± 2 على كل جانب سيكون عرضه وحدة القدرة θ تقريبًا. يتمتع معيار إنهاء الامتحان هذا بميزة إنتاج درجات متساوية الدقة لجميع الممتحنين، على افتراض أن بنك المفردات قد تم تطويره بشكل صحيح. (Stafford et al., 2019).

الخاتمة

يتطلب الاختبار التكيفي المحسوب المكونات التالية: (1) تدرج بنك الأسئلة: مجموعة من الأسئلة التي تمت تدرجها باستخدام بيانات القياس القبلي؛ (2) نقطة البداية: قاعدة لتحديد نقطة بداية محددة للمتقدم للاختبار؛ (3) خوارزمية اختيار المفردة: قواعد لاختيار المفردة التالية على أساس إجابات المتقدم للاختبار؛ (4) خوارزمية التدرج: آلية لتقدير قدرة المتقدم للاختبار وخطأ قياسه. (5) معيار الإنهاء: قاعدة لإنهاء الاختبار

المضامين التربوية والتوصيات

ومن الممكن عرض المضامين التربوية، وكذلك التوصيات لصانعي السياسات، خصوصاً المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، وذلك في ضوء الميزات التي يتفوق فيها الاختبار التكيفي المحوسب على غيره من أنواع الاختبارات الأخرى، من خلال مراجعة الأدبيات، وما ذكره الباحثون وذلك على النحو الآتي:

1. يقلل الاختبار التكيفي المحوسب من عدد المفردات التي يتلقاها الأفراد بنسبة 50% مقارنة بالورقة والقلم الرصاص لنفس الاختبار، كما أنه يجعل تجربة القياس أكثر موثوقية. هذه هي إحدى المزايا الرئيسية لتطبيق الاختبار التكيفي المحوسب. وهذا ما يجعل تبني تطبيق الاختبار التكيفي المحوسب أمراً محبباً.

2. تتوافق صعوبة مفردات الاختبار مع مستوى قدرة الأفراد، وبالتالي لا يواجه المتقدمون للاختبار مفردات سهلة جداً أو صعبة جداً بالنسبة لهم، ويقتصر وقت الاختبار. ليست هناك حاجة لاستخدام مواد الاختبار المطبوعة مثل كتيبات الأسئلة وأوراق الإجابات الضوئية وما إلى ذلك. كما يتم التخلص من عملية النقل واستخدام أجهزة القراءة الضوئية. لا يقتصر شكل المفردة على الأسئلة الورقية. يمكن استخدام تنسيقات مفردات جديدة، بما في ذلك، على سبيل المثال، الوسائط المتعددة أو نقاط الاتصال.

3. بحكم طبيعة الاختبار التكيفي المحوسب، يتلقى المتقدمون للاختبار مفردات مختلفة وفقاً لمستويات قدرتهم وقد يتسبب ذلك في زيادة المخاوف العامة. كما سيحصل كل متقدم للاختبار على مفردات مختلفة من حيث الصعوبة والعدد. يؤدي القبول على أساس مثل هذا الاختبار إلى إثارة اعتراضات فيما يتعلق بالمساواة في الاختبارات. إن تحولاً كهذا في تنسيق الاختبار ليس مقبولاً بسهولة من قبل أصحاب المصلحة في نظام اختيار الطلاب. يجب أن يكون العامة على علم بطبيعة الاختبار التكيفي المحوسب، والمساواة في الدرجات بين المتقدمين للاختبار، وما إلى ذلك.

4. يمكن أن تشكل الاختبارات التكيفية المحوسبة جزءاً لا يتجزأ من بيئة تعليمية شاملة تتضمن التعليقات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي ومهام التدريب الشخصية للطلاب. بعد الانتهاء من الاختبار التكيفي المحوسب، يمكن للطلاب الحصول على تعليقات فورية ومصممة خصيصاً بناءً على أدائهم، مما يمكنهم من تحديد مجالات التحسين وصل مهاراتهم. علاوة على ذلك، يمكن للبيانات التي تم جمعها من المهام التدريبية إعلام وتعزيز عملية قياس الاختبار التكيفي المحوسب. يمكن استخدام الرؤى المستمدة من أداء الطلاب لتحسين المفردات، وضبط مستويات صعوبة المفردة، وضبط الخوارزميات التكيفية لضمان تقييمات أكثر دقة.

5. تعتبر مطابقة عناصر الاختبار مع مستويات قدرة الممتحنين مسألة مهمة في جميع برامج الاختبار. لإدارة العناصر التي تتوافق مع مستويات قدرة الممتحنين، يوصى باستخدام إجابات العناصر المعطاة مسبقاً في الاختبار لاختيار العناصر المناسبة التالية للممتحن. الاختبار التكيفي المحوسب (CAT) هو إجراء يضع هذه الفكرة موضع التنفيذ. الاختبار التكيفي المحوسب مدخل خاص لتقييم القدرات الكامنة حيث يعتمد اختيار مفردات الاختبار المقدمة للممتحن على الإجابات التي قدمها الممتحن للمفردات التي تم إدارتها مسبقاً. والفكرة الأساسية وراء الاختبار التكيفي المحوسب هي إعطاء الممتحنين فقط مفردات مصممة خصيصاً أو تتكيف مع مستويات قدراتهم من أجل تعظيم المعلومات المستمدة من كل استجابة.

6. تتميز الاختبارات التكيفية المحوسبة بميزتين أساسيتين مقارنة بأشكال الاختبار الخطي التقليدية، والتي تطبق نفس المفردات على جميع الممتحنين. وتتمثل إحدى المزايا في أن الاختبارات التكيفية المحوسبة توفر قياساً دقيقاً

لجميع الممتحنين في نطاق الكفاءة. ويرجع ذلك إلى خوارزمية اختيار المفردة المستخدمة في الاختبارات التكيفية المحوسبة، والتي تختار المفردة الأكثر إفادة للممتحن بعد كل تطبيق للمفردة. إن لدى جميع الممتحنين تقدير مبدئي للقدرة (عادة متوسط عدد الأفراد) يتم تحديثه بعد تطبيق كل مفردة. يتم استخدام تقدير القدرة المؤقت هذا في إجراء اختيار المفردة، بحيث يتم تحديد المفردة المناسبة من قائمة المفردات للمفردة التالية التي سيتم تطبيقها.

7. فائدة أخرى للاختبارات التكيفية المحوسبة هي زيادة كفاءة القياس مقارنة بالاختبارات التقليدية. تستخدم القياسات الفعالة أقل عدد ممكن من المفردات للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المتقدم للاختبار. ترتبط كفاءة الاختبارات التكيفية المحوسبة باختيار المفردات على أساس تقدير قدرة الممتحن الحالية، مثل عدم تطبيق المفردات التي تكون سهلة للغاية أو صعبة للغاية. إن إجراء اختيار المفردة هذا لديه القدرة على تقليل طول الاختبار بنسبة 80 %

8. غالبًا ما يؤكد مطورو الاختبار أو علماء القياس النفسي على كفاءة ودقة اختبار الاختبار التكيفي المحوسب، ومقارنتها بالاختبارات الخطية التقليدية القائمة على نظرية القياس الكلاسيكية، حيث إن الاختبار التكيفي المحوسب يوفر الوقت دون أن يؤثر ذلك على الدقة. إذا أجاب المتقدم للاختبار على المفردة بشكل صحيح، فستكون المفردة التالية أكثر صعوبة. من ناحية أخرى، إذا أجاب المتقدم للاختبار على المفردة بشكل غير صحيح، فستكون المفردة التالية أسهل. ومن خلال تحديد مستويات الصعوبة المناسبة للمفردات الخاصة بكل متقدم للاختبار بهذه الطريقة، يتم تعظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من كل مفردة على حدة والاختبار بأكمله نفسه.

المراجع العربية

الجموعي، عطايف إبراهيم (2022). تطوير نظام القبول الجامعي بالجامعات السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية (تصور مقترح). *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، م 29، ع 1، 2387-2444

فتح الله، محمد محمد (2010) بناء وتدريب بطارية لقياس الاستعداد الأكاديمي للقبول بالجامعات باستخدام الاختبارات مرجعية المحك و CRT و IRT نظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة كلية التربية*، 144 (7)، 557-641

القرني، حواء بنت محمد (2018) تطوير سياسة القبول في الجامعات السعودية لتحقيق القدرة التنافسية في ضوء التجارب العالمية "تصور مقترح" *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 20 (2)، 1-33

عبد الكريم، وهابية (2023) اختبارات الاستعدادات العقلية ومشكلات القياس. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، 6 (1): 468-483

المراجع الاجنبية

Albilad (2019), "Ekhtebarat qiyas tahta mejhar almujtam' [Qiyas tests under the community scope]", *Albilad*, [online], 21st September 2019, available at: <https://albiladdaily.com/> (accessed 25th January 2020).

Aldurayheem, A. (2022). The effectiveness of the general aptitude test in Saudi Arabia in predicting performance of English as a foreign language. *PSU Research Review*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/PRR-01-2021-0002>

Alsagoafi, A. (2021). Exploring Saudi Students' Perceptions of National Exams: A Washback Study. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (1Sup1), 213- 234. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/393>

Atkinson, R. (2001). Achievement versus aptitude tests in college admissions. *Issues in Science and Technology*, 18 (2), 15-23.

Bello, H., & Abdullah, N. A. (2021). Investigating the influence of quality factors on user satisfaction with summative computer-based assessment. *Electronic Journal of E-Learning*, 19 (6). <https://doi.org/10.34190/ejel.19.6.2487>

Bierer SB, Dannefer EF, Taylor C, et al. (2008) Methods to assess students' acquisition, application and integration of basic science knowledge in an innovative competency-based curriculum. *Med Teach*. 30 (7): e171–e177. 10.1080/01421590802139740

Boyd A, Dodd B, Choi S (2010) Polytomous Models in Computerized Adaptive Testing. In: *Handbook of Polytomous Item Response Theory Models*, 1st ed. Routledge, 28

Bridgeman, B., Pollack, J. and N. Burton. (2004). *Understanding what SAT reasoning test scores add to high school grades: A straightforward approach*. College Board Research Report No. 2004-4. New York: College Board.

Brinkman DJ, Tichelaar J, Okorie M, et al. (2017) Pharmacology and Therapeutics Education in the European Union Needs Harmonization and Modernization: A Cross-sectional Survey Among 185 Medical Schools in 27 Countries. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 102 (5): 815–822. 10.1002/cpt.682

- Burr SA, Kisielewska J & Zahra D (2022) Personalising knowledge assessments to remove compensation and thereby improve preparation for safe practice - developing content adaptive progress testing. 10.21203/rs.3.rs-1977511/v1
- Burr SA, Gale T, Kisielewska J, Millin P, Pêgo JM, Pinter G, Robinson IM, & Zahra D. (2023). A narrative review of adaptive testing and its application to medical education. *MedEdPublish*, 24;13: 221. doi: 10.12688/mep.19844.1.
- Chatterjee, A. (2007). A Controlled and Effective Education System for a country. Retrieved on February 24, 2008 from <http://www.indianstudentresearch.blogspot.com/2007/11/controlled-andeffectiveeducation.html>
- Choi Y & McClenen C (2020) Development of adaptive formative assessment system using computerized adaptive testing and dynamic Bayesian networks. *Applied Sciences*, 10 (22): 8196. 10.3390/app10228196
- Collares CF, Cecilio-Fernandes D (2019). When I say... computerised adaptive testing. *Med Educ*. 53 (2): 115–116. 10.1111/medu.13648
- Cummings DL, Smith M, Merrigan B, et al. (2019). MSK30: a validated tool to assess clinical musculoskeletal knowledge. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 5 (1): e000495. 10.1136/bmjsem-2018-000495
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York, NY: Guilford Press.
- de la Torre, J. (2009). A cognitive diagnosis model for cognitively based multiple-choice options. *Applied Psychological Measurement*, 33, 163–183.
- Denny P, Manoharan S & Speidel U (2019). On the fairness of multiple-variant multiple-choice examinations. In: *Proceedings of the 50th ACM technical symposium on computer science education*. 462–468. 10.1145/3287324.3287357
- Diler, H. G. (2021). Impact on Inclusive Development of Information and Communication Technologies in Turkey. *Journal of Corporate Governance, Insurance and Risk Management*, 8 (1). <https://doi.org/10.51410/jcgirm.8.1.3>
- Education and Training Evaluation Commission. (2021a). About ETEC. Retrieved 01/03/2021 from <https://etec.gov.sa/en/About/Pages/default.aspx>
- Education and Training Evaluation Commission. (2021b). University Admission Tests. Retrieved 01/03/2021 from <https://etec.gov.sa/en/About/Pages/default.aspx>
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, B. J. (2012). *College Admission Testing in America*. Retrieved from <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Draft%20of%20College%20Testing%20in%20America.pdf>
- Flaughner, R. (2000). Item Pools. In Wainer, H. (Ed.) *Computerized adaptive testing: A Primer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Gibbons, R.D., Weiss, D.J., Kupfer, D.J., Frank, E., Fagiolini, A., Grochocinski, V.J., Bhaumik, D.K., Stover, A., Bock, R.D., Immekus, J.C. (2008). Using computerized adaptive testing to reduce the burden of mental health assessment. *Psychiatric Services*, 59, 361-368.
- Griff, E. R., & Matter, S. F. (2013). Evaluation of an adaptive online learning system. *British Journal of Educational Technology*, 44 (1), 170–176. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01300.x>
- Hendi, A.; Mahfouz, M.S.; Alqassim, A.Y.; Makeen, A.; Somaili, M.; Shami, M.O.; Names, A.A.; Darraj, A.; Kariri, A.; Ashiri, A.; et al. (2022) Admission Grades as Predictors of Medical Students' Academic Performance: A Cross-Sectional Study from Saudi Arabia. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 12, 1572–1580. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12110110>
- Herold R, Schiekirka S, Brown J, et al. (2016). Structured Smoking Cessation Training for Medical Students: A Prospective Study. *Nicotine & Tobacco Research*, 18 (12): 2209–2215. 10.1093/ntr/ntw191
- Holzinger A, Lettner S, & Steiner-Hofbauer V (2020). How to assess? Perceptions and preferences of undergraduate medical students concerning traditional assessment methods. *BMC Med Educ*. 20 (1): 312. 10.1186/s12909-020-02239-6
- Kalender, I. (2012). Computerized adaptive testing for student selection to higher education. *Journal of Higher Education*, 2 (1), 13-19.
- Kalender, I., & Berberoglu, G. (2017). Can computerized adaptive testing work in students' admission to higher education programs in Turkey? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (2), 573–596. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0280>
- Koljatic, M., Silva, M., & Cofré, R. (2012). Achievement versus aptitude in college admissions: A cautionary note based on evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 33 (1), 106-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.001>
- Lee, J, & Weiss, D. J. (2010). *Selection of common items in full metric calibration for the development of CAT item banks*. Paper presented at the first annual conference of the International Association for Computerized Adaptive Testing, Arnhem, The Netherlands
- Liu X, Lu H, Zhou Z, Chao M& Liu T. (2022)Development of a Computerized Adaptive Test for Problematic Mobile Phone Use. *Front Psychol*. 31;13: 892387. doi: 10.3389/fpsyg.2022.892387
- Martin AJ & Lazendic G (2018) Computer-adaptive testing: Implications for students' achievement, motivation, engagement, and subjective test experience. *Journal of Educational Psychology*, 110 (1): 27–45.
- Mead, A. D., and Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and pencil cognitive ability tests: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 449-458.
- National Centre for Assessment NCA (2018), available at: <http://www.qiyas.sa>
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43 (5), 971-990. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017>

- Oppl, S, Reisinger, F& Eckmaier, A (2017) A flexible online platform for computerized adaptive testing. *Int J Educ Technol High Educ*. 14 (1): 1–21. 10.1186/s41239-017-0039-0
- Parshall, C. G., Spray, J. A., Kalohn, J. C., & Davey, T. (2006). *Practical considerations in computer-based testing*. New York: Springer.
- Ramsay, T. (2008). Advantages of Multiple Choice Aptitude Tests. Retrieved on May 25, 2008 from <http://www.ramsaycorp.com/categories/aptitude.asp>
- Reckase, M. (2024). The Influence of Computerized Adaptive Testing (CAT) on Psychometric Theory and Practice. *Journal of Computerized Adaptive Testing*, 11 (1): 1-12 <https://doi.org/10.7333/2403-1101001>
- Rice N, Pêgo JM& Collares CF (2022). The development and implementation of a computer adaptive progress test across European countries. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 100083. 10.1016/j.caeai.2022.100083
- Rudner, L. M. (2002). *An examination of decision-theory adaptive testing procedures*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 1-5, 2002, New Orleans, LA.
- Schaeffer, G. A., Steffen, M., Golub-Smith, M. L., Mills, C. N., & Durso, R. (1995). *The introduction and comparability of the computer-adaptive GRE General Test* (Research Rep. No. 95-20). Princeton NJ: Educational Testing Service.
- Setiawati, F. A. (2020). Aptitude Test's Predictive Ability for Academic Success in Psychology Student. *Psychological Research and Intervention*, 3 (1), 1–12
- Stafford, R.E., Runyon, C.R.& Casabianca, J.M. (2019) Comparing computer adaptive testing stopping rules under the generalized partial-credit model. *Behav Res*, **51**, 1305–1320 <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1068-x>
- Struyven K, Dochy F, Janssens S (2005) Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (4): 325–341. 10.1080/02602930500099102
- Svedberg MK (2010) *Self-directed learning and persistence in online asynchronous undergraduate programs*. Doctoral dissertation, Virginia Tech.
- Thompson, N. A. (2007). A practitioner's guide for variable-length computerized classification testing. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12 (1). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=1>.
- Thompson, N.A. (2009). Item selection in computerized classification testing. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 778-793.
- Thompson, N. A., & Weiss, D. J. (2011). A framework for the development of computerized adaptive tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16 (1). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=1>
- Tsaousis, I., Sideridis, G. D., & AlGhamdi, H. M. (2021). Evaluating a Computerized Adaptive Testing Version of a Cognitive Ability Test Using a Simulation Study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39 (8), 954-968. <https://doi.org/10.1177/07342829211027753>

- Verschoor, A. (2010). *Optimal calibration designs for computerized adaptive testing*. Paper presented at the first annual conference of the International Association for Computerized Adaptive Testing, Arnhem, The Netherlands.
- Wang, T., & Kolen, M. J. (2001). Evaluating comparability in computerized adaptive testing: Issues, criteria and an example. *Journal of Educational Measurement*, 38, 19–49.
- Wang S, McCall M, & Jiao H (2012) Construct Validity and Measurement Invariance of Computerized Adaptive Testing: Application to Measures of Academic Progress (MAP) Using Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (1): 88–100. 10.5539/jedp.v3n1p88
- Wang, H., & Shin, C.D. (2010). Comparability of computerized adaptive and paper-pencil tests. *Test, Measurement and Research Services Bulletin*, 13, 1–7.
- Wei, H., & Lin, J. (2015). Using out-of-level items in computerized adaptive testing. *International Journal of Testing*, 15 (1), 50–70.
- Weiss, D. J. (2005). *Manual for POSTSIM: Post hoc simulation of computerized adaptive testing (Version 2.0)* [Computer software]. St. Paul, MN: Assessment Systems Corporation.
- Weiss, D. J. & Guyer, R. (2010). *Manual for CATSim: Comprehensive simulation of computerized adaptive testing*. St. Paul MN: Assessment Systems Corporation
- Wise, S. G., & Kingsbury, G.G. (2000). Practical issues in developing and maintaining a computerized adaptive testing program. *Psicologia*, 21 (1), 135-155. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/169/16921108.pdf>
- Xu S& Liu Y. (2022)Characterizing Sampling Variability for Item Response Theory Scale Scores in a Fixed-Parameter Calibrated Projection Design. *Applied Psychological Measurement*, 46 (6): 509-528. doi: 10.1177/01466216221108136.
- Yoes, M. (1995). *An updated comparison of micro-computer based item parameter estimation procedures used with the 3-parameter IRT model*. Saint Paul, MN: Assessment Systems Corporation.
- Yulianti,Y. (2023) Implementation of Computer-Based Summative Assessment, *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9 (11): 10439-10445. [10.29303/jppipa.v9i11.5494](https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5494)
- Zwick, R. (2007). *College admission testing*. National Association for College Admission Counseling. Retrieved from <http://stage.nacacnet.org/research/research-data/nacac-research/Documents/StandardizedTesting.pdf>

تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن

المعلمة: تهاني علي الزوايدة/ وزارة التربية والتعليم /محافظة العقبة

alitahani927@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن، وقد تكونت العينة من (154) معلمة للصفوف الثلاثة الأولى، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال الاستبانة، بعد التحقق من صدقها، وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية لدى من وجهة نظرهن جاء بدرجة متوسطة، وكذلك جاء مستوى الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بدرجة متوسطة، وجاءت معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة بدرجة متوسطة، وأخيرًا جاء مستوى المتطلبات الإجرائية لتطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: التصورات، الكفايات الرقمية.

Perceptions of Teachers of the First Three Grades of Digital Competencies From their Point of View

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of the teachers of the first three grades of digital competencies from their point of view. The sample consisted of (154) teachers of the first three grades, and used the descriptive approach through the questionnaire, after verifying its validity and reliability. The results of the study showed that the level of the grade teachers' perceptions from their point of view, the first three digital competencies were at a moderate degree. Likewise, the level of the goals hoped for from applying the digital competencies among the teachers of the first three grades was at a moderate degree. The obstacles to the digital competencies among the teachers of the three grades were at a moderate degree. Finally, the level of the procedural requirements for applying the digital competencies among the female teachers was at a moderate degree. The first three grades are average.

Keywords: Perceptions, Digital Competencies.

مقدمة:

تُعد الكفايات الرقمية موضوعًا هامًا خلال السنوات الأخيرة، وهي من المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة، وتعكس ضرورة الاهتمام في الاحتياجات المستقبلية القائمة على المنافسة الاقتصادية المرتبطة في التكنولوجيا الحديثة والتي وفرت فرصًا وحلول متقدمة تواكب التطور السريع في كافة المجالات، وهي تصف المهارات المتعلقة بالتكنولوجيا كمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمهارات التكنولوجية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات، ومهارات القرن الحادي والعشرين، ومحو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية الرقمية، والمهارات الرقمية.

الكفاءة الرقمية تنطوي على الاستخدام الواثق والناقد لتكنولوجيا مجتمع المعلومات للعمل والترفيه والاتصالات. وهي تركز على المهارات الأساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أي استخدام أجهزة الكمبيوتر لاسترجاع وتقييم وتخزين وإنتاج، وتقديم المعلومات، والتواصل والتعاون والمشاركة عبر الإنترنت، وفي التطبيقات الحديثة يتم

استخدام مصطلح الكفاءة أكثر من المهارات، مما يعكس الحاجة إلى محتوى أوسع وأعمق للمفاهيم، فالكفاءة تنطوي على القدرة على تلبية المتطلبات المعقدة من خلال الاعتماد عليها وتعبئة الموارد النفسية والاجتماعية بما في ذلك المهارات والاتجاهات في سياق معين، ولا تقتصر على المهارات الرقمية بل تتكون من الجوانب الاجتماعية والعاطفية (OECD, 2005).

ويُعرف المجلس الأوروبي (2018) الكفاءة الرقمية أنها التعامل الواثق والمسؤول والناقد والانهماك مع التقنيات الرقمية بهدف التعلم، والعمل في المجتمع، للتعلم وفي العمل والمشاركة فيها، ويشمل معرفة المعلومات والبيانات، والتواصل والتعاون، ومحو الأمية الإعلامية، وإنشاء المحتوى الرقمي الذي يتضمن البرمجة، والسلامة، والرفاهية الرقمية والكفاءات المتعلقة بالأمن السيبراني، والملكية الفكرية، والأسئلة ذات الصلة، وحل المشكلات والتفكير الناقد (Goodwin, Parker, Smith & Wolff, 2019).

وتسهم الكفاية الرقمية في إعداد الطلبة لديهم القدرة على الاستخدام النوعي لمزايا الوسائط الرقمية. وكذلك مدرّكين لمخاطرها، إي الوصول للاستخدام الأمثل والمختص والأمن والأخلاقي، ولديهم التقييم القائم على مهارات التفكير الناقد، والمسؤولية في استخدام الكفاية الرقمية بشكل تشاركي ضمن مجتمع عالمي سريع التغير. وهذا يساعدهم على انتقاء أفضل الأدوات والوسائط الرقمية لتنفيذ أهدافهم، وتلبية احتياجاتهم ضمن إطار من الإبداع والتطور (Gutierrez, 2021).

وتحقق الكفاية الرقمية للمعلم اكتساب كفاية التعليم الرقمي، وإنشاء المحتوى الرقمي ومشاركته في عمليات التعليم التعاوني، وكذلك تقييم البيئة التعليمية القائمة على التكنولوجيا وذلك بقدرتها على توفير نماذج تعليمية للطلبة تحقق لديهم التعلم الذاتي، وكذلك القدرة على استخدام الكفايات الرقمية بصورة مهنية متطورة كونها كفايات عابرة للمنهج الدراسي وهذا يتطلب أدوار ومسؤوليات من المعلم لتطوير القدرات والكفايات الرقمية للطلبة، وتقوم المدارس بإنشاء بيئات تستخدم فيها التقنيات الرقمية والوسائط للتعلم، والتواصل والتعاون بين الطلبة، والمعلمين وأولياء الأمور والشركاء الخارجيين من المجتمع المحلي، وتستخدم كذلك الأدوات والوسائط الرقمية لتقديم الدعم وتعزيز التعلم حسب الاحتياجات والإمكانات الفردي. (King, Smith & Brown, 2019)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتطلب العملية التعليمية الحديثة توفير برامج تدريبية مستمرة ودعماً مادياً وتقنياً للمعلمين، لتمكينهم من تطوير كفاياتهم المهنية وتطبيق أساليب تدريس فعالة تتماشى مع المستجدات التعليمية، مما يضمن توفير بيئة تعليمية متطورة وداعمة لجميع الطلبة ويواجه معلمو الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية تحديات كبيرة تتعلق بتطوير الكفايات المهنية اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة بشكل فعال. تتضمن هذه الكفايات القدرة على تطبيق أساليب تدريس متقدمة، وإدارة الصف بشكل مميز، وتقديم دعم فردي للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. تكمن المشكلة في أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى التدريب المناسب والموارد اللازمة لتعزيز هذه الكفايات. يؤدي هذا النقص إلى تأثيرات سلبية على جودة التعليم المقدم للطلبة في هذه المرحلة الهامة، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وتطورهم النفسي والاجتماعي. وعليه يتطلب معالجة هذه المشكلة ضرورة ملحة لتحسين النتائج التعليمية وضمان توفير بيئة تعليمية داعمة وشاملة لجميع الطلبة، وقد تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن؟

وينتزع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن؟
2. ما معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة من وجهة نظرهن؟
3. ما المتطلبات الإجرائية لتطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن.
2. التعرف إلى واقع الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن.
3. التعرف إلى معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة من وجهة نظرهن.
4. تحديد المتطلبات الإجرائية لتطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تعمل هذه الدراسة على تقديم تصور للكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وهذا يساعد إعطاء المزيد من الوقت للتوجه نحو بناء مناهج تعليمية قائمة على المنحى الرقمي، وكذلك قد تسهم في الكشف عن الأهداف المأمول تحقيقها من خلال امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية، وكذلك تقديم بعض الإجراءات لتطبيق الكفايات الرقمية في العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: قد تسهم في تطوير محتوى تعليمي رقمي لمختلف المواد الدراسية الأمر الذي يساعد تطوير الأساليب التدريسية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وكذلك قد تساعد صانعي القرار في المؤسسة التعليمية على تبني استراتيجيات وخطط تعليمية تؤدي إلى محو الأمية الرقمية لدى أركان العملية التعليمية وخاصة المعلم.

التعريفات الإجرائية:

التصورات:

وتُعرف إجرائياً أنها: المدركات التكنولوجية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لتطبيقها عملياً في العملية التعليمية.

الكفايات الرقمية:

وتُعرف إجرائياً أنها: المستويات الفنية التي يجب أن تمتلكها معلمة الصفوف الثلاثة الأولى في استخدام أدوات التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي للطلبة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن في محافظة العقبة، وعينة الدراسة، وصدق وثبات أداة الدراسة.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024م.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة العقبة.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العقبة.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة من خلال صدق أداة الدراسة وثباتها، وكذلك لا تعمم النتائج إلا على المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة، والمجتمعات المماثلة، كما تتحدد النتائج في ضوء صدق المستجيبين وموضوعيتهم عند الإجابة على فقرات الأداة المستخدمة في الدراسة.

الدراسات السابقة:

تُعد الكفايات الرقمية للمعلمين من أهم تطورات العملية التعليمية في السنوات الأخيرة، حيث تمثل محوراً رئيسياً في السياسات التعليمية العالمية وخاصة بعد جائحة كورونا، حيث تعمل على تعزيز جودة التعليم والتعلم في العصر الرقمي، وقد أشار العديد من الدراسات إلى أن تطوير هذه الكفايات يتطلب استراتيجيات متعددة تشمل التدريب المستمر، والدعم الفني، وتوفير الموارد الرقمية الحديثة. فقد أشارت دراسة غودوين، باركر، سميث وولف (Goodwin, Parker, Smith & Wolff, 2019) إلى أن البرامج التدريبية التي تدمج التعليم الإلكتروني مع التدريب العملي تساعد المعلمين على اكتساب مهارات تقنية متقدمة، وتحسن من قدرتهم على استخدام الأدوات الرقمية في الغرفة الصفية، وجاءت دراسة راميريز ودي لوس سانتوس (Ramirez & De Los Santos, 2020) لتؤكد على أن توفير بيئة تعليمية داعمة تتضمن مشاركة الأقران والمشرفين تساهم في تعزيز ثقة المعلمين في استخدام التكنولوجيا وتساهم في تحسين أدائهم المهني. كما أكدت دراسة غوتيريز (Gutierrez, 2021) أن الاستخدام المتكامل للتكنولوجيا في التعليم يتطلب من المعلمين ليس فقط إتقان الأدوات الرقمية، ولكن أيضاً تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي لتكييف هذه الأدوات بما يتناسب مع احتياجات الطلبة المختلفة. بينما أكدت دراسة سميث وجونسون ((Smith, & Johnson, 2022) على أهمية التعليم الذاتي والتطوير المهني الموجه ذاتياً كوسيلة لتحسين الكفايات الرقمية للمعلمين.

وتُعد الكفايات الرقمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا موضوعاً مهماً، حيث تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم في مراحله الأولى، وقد أظهرت الدراسات أن تطوير الكفايات الرقمية لمعلمي هذه المرحلة يتطلب توفير التدريب المستمر والدعم الفني والتكنولوجي. فقد أشارت دراسة كوسيك وفولكس (Kosiak & Volk, 2018) إلى أن توفير برامج تدريبية تفاعلية تركز على استخدام الأدوات الرقمية في التعليم يعزز من مهارات المعلمين في تقديم الدروس بطرق مبتكرة وجاذبة للطلبة الصغار، وقد وجدت دراسة كينج، سميث وبراون ((King, Smith & Brown, 2019) أن دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية يساهم في تحسين تفاعل الطلبة، وتطوير مهاراتهم الرقمية مبكراً، بينما أكدت دراسة لي ولي (Lee & Lee, 2020) أن الدعم الإداري والتعاون بين المعلمين يلعبان دوراً كبيراً في تعزيز استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في الفصول الدراسية. علاوة على ذلك أشارت دراسة بيريز وجونز Perez

(Jones, 2021 &) إلى أن توفير بيئة تعليمية غنية بالموارد الرقمية يسهم في زيادة ثقة المعلمين في استخدام التكنولوجيا وتحسين أدائهم التعليمي. هذه الدراسات تؤكد على أهمية تبني نهج شامل يشمل التدريب والدعم المستمر وتوفير الموارد لضمان تطوير كفايات المعلمين الرقمية بشكل نوعي في المرحلة الأساسية الدنيا، وفي المجمل تعكس هذه الدراسات الحاجة إلى نهج متكامل وشامل لتطوير الكفايات الرقمية للمعلمين، ويجمع بين التدريب العملي والدعم المستمر واستخدام استراتيجيات تعلم حديثة ومتنوعة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع المنهج الوصفي المسحي في الإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ يُعد هذا المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال جمع البيانات ووصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها بصورة كمية وصولاً للنتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العقبة والبالغ عددهن (270) مُعلمة، وذلك وفقاً للإحصاءات المقدمة من وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2023/2024).

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تكونت عينة الدراسة الحالية من (154) معلمة من مُعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العقبة، حيث تم اختيارهن بطريقة المتسيرة والتي تم توزيعه عليهن بشكل إلكتروني من خلال تطبيق جوجل درايف (Google Drive)، وذلك خلال الفصل الثاني من العام (2023/2024).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم الرجوع إلى الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة ((Bebell & O'Dwyer, 2010)، ودراسة (Selwyn, 2011)، ودراسة ((OECD, 2015)، وذلك لتطوير أداة الدراسة على شكل استبانة لغايات جمع المعلومات، بهدف التعرف على تصورات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للكفايات الرقمية، حيث تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (42) فقرة موزعة على الأبعاد الاتي:

1. أولاً: الهدف المأمول من تطبيق الكفايات الرقمية ويتكون من (15) فقرة.
2. ثانياً: معوقات الكفايات الرقمية ويتكون من (17) فقرة.
3. ثالثاً: المتطلبات الإجرائية للكفايات الرقمية ويتكون من (10) فقرات.

وقد تمّ اعتماد تدرج ليكرت (Likert Scale 5) في عملية جمع البيانات وفقاً للتدرج التالي: (موافق بدرجة كبير جداً وأعطى (5)، موافق بدرجة كبير وأعطى (4)، موافق بدرجة متوسطة وأعطى (3)، موافق بدرجة قليلة وأعطى (2) موافق بدرجة قليلة جداً وأعطى (1) للإجابة عن الفقرات.

صدق أداة الدراسة

للتحقيق من صدق أداة الدراسة تم استخراج مؤشرات الصدق على النحو الآتي:

أ. صدق المحكمين

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعددهم (8) محكمين؛ والطلب إبداء آرائهم حول دقة وصحة فقرات الأداة من حيث: (وضوح الفقرات والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى انتماء الفقرات للبُعد الذي تندرج تحته)، وبإبداء أي ملاحظات من إضافة أو تعديل أو حذف بما يرويه مُناسبًا على فقرات الأداة. وقد تم الأخذ بكافة الملاحظات المُقدمة من المحكمين وإجراء التعديلات المُقترحة من حيث الصياغة اللغوية للفقرات من الصورة الأولية والتي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين، وبالإبقاء على باقي الفقرات دونما تعديل.

ب. صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلمة من المجتمع وخارج العينة المُستهدفة، وذلك للكشف عن صدق البناء الداخلي لفقرات الأداة من خلال استخراج مُعاملات ارتباط الفقرات مع البُعد المُنتمية له، وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة، والجدول (1) يُبين نتائج ذلك:

جدول (1) معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد المنتمية له والدرجة الكلية للأداة

الهدف المأمول من تطبيق الكفايات الرقمية		معوّقات الكفايات الرقمية		المتطلبات الإجرائية للكفايات الرقمية	
#	معامل الارتباط مع	#	معامل الارتباط مع	#	معامل الارتباط مع
	البُعد	الأداة ككل	البُعد	الأداة ككل	البُعد
1	**0.636	**0.572	1	**0.640	**0.556
2	**0.679	**0.601	2	**0.706	**0.568
3	**0.677	**0.568	3	**0.732	**0.546
4	**0.670	**0.574	4	**0.679	**0.613
5	**0.711	**0.589	5	**0.698	**0.564
6	**0.727	**0.631	6	**0.776	**0.658
7	**0.788	**0.611	7	**0.733	**0.686
8	**0.750	**0.598	8	**0.697	**0.577
9	**0.761	**0.639	9	**0.725	**0.633
10	**0.711	**0.615	10	**0.749	**0.612
11	**0.707	**0.624	11	**0.718	**0.624
12	**0.729	**0.610	12	**0.704	**0.612
13	**0.742	**0.644	13	**0.744	**0.654
14	**0.738	**0.624	14	**0.728	**0.643

المتطلبات الإجرائية للكفايات الرقمية		معوقات الكفايات الرقمية		الهدف المأمول من تطبيق الكفايات الرقمية	
معامل الارتباط مع		معامل الارتباط مع		معامل الارتباط مع	
الأداة ككل	البُعد	الأداة ككل	البُعد	الأداة ككل	البُعد
		**0.609	**0.731	**0.611	**0.748
		**0.559	**0.696		
		**0.528	**0.738		

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

يُلاحظ من الجدول (1) بأن قيم معاملات ارتباط فقرات أداة التصور المقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعاملات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن مع البُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.636 – 0.788)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.520 – 0.686). وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

بالإضافة لما سبق تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين أبعاد أداة التصور المقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعاملات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن والدرجة الكلية للأداة، والجدول (2) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد أداة تصورات الكفايات الرقمية لمعاملات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

الهدف المأمول من تطبيق الكفايات الرقمية	معوقات الكفايات الرقمية	المتطلبات الإجرائية للكفايات الرقمية	الدرجة الكلية للأداة
الهدف المأمول من تطبيق الكفايات الرقمية	**0.511	**0.633	**0.827
معوقات الكفايات الرقمية	1	**0.441	**0.813
المتطلبات الإجرائية للكفايات الرقمية		1	**0.834

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

يُبين من الجدول (2) وجود معاملات ارتباط مُرتفعة وذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.01$) بين أبعاد أداة تصورات الكفايات الرقمية لمعاملات الصفوف الثلاثة الأولى، والدرجة الكلية للأداة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.859 – 0.901)، وكانت هذه القيم ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) مما يُشير إلى وجود درجة من الصدق البناء الداخلي للأداة.

ثبات أداة الدراسة

لتتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (25) معلمة من المجتمع ومن خارج العينة المستهدفة، وتم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا ((Cronbach–Alpha)، والجدول (3) يبين قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد ولمجمل فقرات الأداة ككل.

الجدول (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) أداة الدراسة

الأبعاد	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
الهدف المأمول من تطبيق الكفايات الرقمية	0.834	15
معوقات الكفايات الرقمية	0.859	17
المتطلبات الإجرائية للكفايات الرقمية	0.811	10
الأداة ككل	0.889	42

يُبين الجدول (3) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) لفقرات الأداة، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات على الأبعاد ما بين (0.811–0.859)، كما بلغ معامل الثبات الاتساق الداخلي على فقرات الأداة ككل (0.889)، وتُعد هذه القيم جيدة لأغراض الدراسة، وذلك في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

تصحيح أداة الدراسة

لتصحيح فقرات أداة الدراسة تم اعتماد تدريج ليكارت الخماسي (5 Point Likert Scale)، إذ تُعطى كل فقرة درجة واحدة من بين درجاته: (بدرجة كبير جداً، موافق بدرجة كبير، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة جداً)، والتي تُمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للإجابة عن الفقرات، ولأغراض الحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المُعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{1 - 5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

والجدول () يبين القيم المعيارية للحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات الأفراد على فقرات أداة الدراسة:

الجدول (4) القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات الأفراد على الفقرات

المستوى / الدور	قيمة المتوسط الحسابي
ضعيفة	1.00 – 2.33
متوسطة	2.34 – 3.67
مرتفعة	3.68 – 5.00

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS-V23)، وذلك باستخدام الأساليب الآتية:

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق البناء لفقرات أداة الدراسة.
- للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).
- تم للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى تقدير لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة

وتالياً عرض النتائج التي تم التوصل إليها بناء على استجابات أفراد العينة على المقاييس المستخدمة في الدراسة، وذلك بعد تطبيق إجراءاتها وجمع البيانات الخاصة بالمتغيرات وتحليلها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ومستوى التقدير لاستجابات أفراد الدراسة على الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى والدرجة الكلية بشكل عام، مع مراعاة ترتيب الأهداف تنازلياً وفقاً للمتوسطات، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى التقدير لاستجابات أفراد الدراسة على الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى مرتبة تنازلياً

#	الأهداف	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	المستوى
5	تقييم الأداء عبر الإنترنت	4.01	1.23	1	مرتفع
8	التعاون مع الزملاء عبر الإنترنت	3.71	1.14	2	مرتفع
3	إدارة الفصول الدراسية عبر الإنترنت	3.45	1.23	3	متوسط
2	تطوير محتوى رقمي تعليمي	3.37	1.35	4	متوسط
6	الأمان الرقمي وحماية الخصوصية	3.37	1.39	5	متوسط
7	تحليل البيانات التعليمية	3.17	1.25	6	متوسط

#	الأهداف	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	المستوى
11	تخصيص التعلم	3.04	1.23	7	متوسط
15	إدارة الوقت والإنتاجية	3.04	1.40	8	متوسط
9	تطوير مهارات البحث الرقمي	2.90	1.16	9	متوسط
12	الابتكار في التعليم باستخدام التكنولوجيا	2.88	1.39	10	متوسط
4	تعزيز التفاعل الطلابي	2.87	1.43	11	متوسط
1	دمج التكنولوجيا في التعليم	2.84	1.30	12	متوسط
13	تعزيز الاستدامة الرقمية	2.40	1.17	13	متوسط
14	تعليم التفكير النقدي والأخلاقيات الرقمية	2.53	1.36	14	متوسط
10	التطوير المهني المستمر عبر الإنترنت	2.40	1.29	15	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	3.06	0.30		متوسط

يُلاحظ من نتائج الجدول (5) بأنَّ مستوى الأهداف المأمولة من تطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ككل قد جاء بمستوى تقدير (متوسط) وبمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.30). كما تراوحت المتوسطات الحسابية على الأهداف المأمولة ما بين (2.40 – 4.01) وبمستوى تقدير تراوح بين متوسط إلى مرتفع على الفقرات.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الهدف رقم (5) والذي ينص على: "تقييم الأداء عبر الإنترنت" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (1.23) وبمستوى مرتفع. تلاها الهدف رقم (8) والذي ينص على: "التعاون مع الزملاء عبر الإنترنت" بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (1.14) وبمستوى مرتفع.

وبالمرتبة قبل الأخيرة جاء الهدف رقم (14) والذي ينص على: "تعليم التفكير النقدي والأخلاقيات الرقمية" بمتوسط حسابي (2.53)، وانحراف معياري (1.36) وبمستوى متوسط. أما بالمرتبة الأخيرة الهدف رقم (10) والذي ينص على: "التطوير المهني المستمر عبر الإنترنت" بمتوسط حسابي (2.40)، وانحراف معياري (1.29) وبمستوى متوسط.

وقد تُعزى النتيجة إلى عدم انخراط معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في تدريب عملي قائم على استخدام أدوات التكنولوجيا، وفي حالة وجوده فهو تدريب لا يخدم الاحتياجات التعليمية الفعلية للطلبة، وكذلك عدم احتواء المناهج الدراسية الخاصة في هذه المرحلة لمحتوى تعليمي يمكن تنفيذه من خلال الأهداف التي تتلاءم مع الكفايات الرقمية.

وكذلك قد تُعزى النتيجة إلى عدم وجود قاعدة من الإمكانيات التكنولوجية في الغرف الصفية بحيث تحقق أهداف الكفايات الرقمية التعليمية من حيث عدم توفر الأجهزة، والحواسيب، وشبكة الإنترنت الفعالة، ويرافق ذلك وجود ميل تعليمي للطرق التقليدية في تقديم المادة التعليمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نظراً لما تتطلبه الأساليب التدريسية القائمة على ضرورة امتلاك المهارات الأساسية للكفايات الرقمية.

وهذا يتفق مع دراسة كوسيك وفولكس (Kosiak & Volk, 2018) تطوير الكفايات الرقمية لمعلمي المرحلة الأساسية هذه المرحلة يتطلب توفير التدريب المستمر والدعم الفني والتكنولوجي، ودراسة دراسة كينج، سميث وبراون (King, Smith & Brown, 2019) التي أكدت ضرورة دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية يساهم في تحسين تفاعل الطلبة، وتطوير مهاراتهم الرقمية مبكراً.

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة من وجهة نظرهن؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ومستوى التقدير لاستجابات أفراد الدراسة على معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى والدرجة الكلية بشكل عام، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات، والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى التقدير لاستجابات أفراد الدراسة على معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى مرتبة تنازلياً

#	المعوقات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	المستوى
11	الفجوة بين الأجيال	3.78	1.33	1	مرتفع
6	الفجوة الرقمية	3.65	1.48	2	متوسط
14	إدارة الفصل الدراسي الافتراضي	3.60	1.22	3	متوسط
5	قضايا الأمان والخصوصية	3.58	1.38	4	متوسط
12	التحديات اللغوية والثقافية	3.54	1.31	5	متوسط
4	المقاومة للتغيير	3.53	1.54	6	متوسط
2	القيود المالية.	3.34	1.41	7	متوسط
7	الافتقار إلى الوقت الكافي	3.23	1.58	8	متوسط
16	عدم توفر الدعم الفني	3.12	1.44	9	متوسط
9	نقص المناهج الرقمية	3.05	1.34	10	متوسط
15	التشتت الرقمي	3.05	1.43	11	متوسط
1	نقص التدريب والدعم المهني	3.01	1.49	12	متوسط
10	الافتقار إلى المحتوى الرقمي المناسب	2.79	1.33	13	متوسط
13	الصعوبات في التقييم الرقمي	2.70	1.59	14	متوسط
3	عدم توفر البنية التحتية التكنولوجية	2.67	1.34	15	متوسط

#	المعوقات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	المستوى
8	عدم توافق البرامج والأدوات	2.40	1.56	16	متوسط
17	المعوقات القانونية والتنظيمية	2.37	1.46	17	متوسط
	المتوسط الحسابي الكلي	3.14	0.36	متوسط	

يُلاحظ من نتائج الجدول (6) بأنَّ مُستوى معوقات الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ككل قد جاء بمُستوى تقدير (متوسط) وبمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.36). كما تراوحت المتوسطات الحسابية على معوقات الكفايات الرقمية ما بين (2.37 - 3.78) وبمُستوى تقدير تراوح بين متوسط إلى مُرتفع على الفقرات.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى من المعوقات رقم (11) والذي ينص على: " الفجوة بين الأجيال " بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (1.33) وبمُستوى مُرتفع. تلاها المعوق رقم (6) والذي ينص على: " الفجوة الرقمية " بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (1.48) وبمُستوى متوسط.

وبالمرتبة قبل الأخيرة جاء المعوق رقم (8) والذي ينص على: " عدم توافق البرامج والأدوات " بمتوسط حسابي (2.40)، وانحراف معياري (1.56) وبمُستوى متوسط. أما بالمرتبة الأخيرة المعوق رقم (17) والذي ينص على: " المعوقات القانونية والتنظيمية " بمتوسط حسابي (2.37)، وانحراف معياري (1.46) وبمُستوى متوسط.

وقد تُعزى النتيجة إلى البنية الخاصة في الكفايات الرقمية والتي تتفاوت ضمن البيئة التعليمية في محافظة العقبة خاصة مع وجود تشابه للظروف التعليمية والإدارية، وكذلك ضعف الميزانية المالية المخصصة لتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة لتنفيذ متطلبات الكفايات الرقمية التدريسية، وكذلك نقص البرامج التدريبية للمعلمات لتطوير خبراتهن في الاستفادة من ما يتوفر من إمكانات لتقديم مادة تعليمية.

وقد اتفقت مع دراستودوين، باركر، سميث وولف (Goodwin, Parker, Smith & Wolff, 2019) التي أكدت على أن التدريب العملي يساعد المعلمين على اكتساب مهارات تقنية متقدمة تفيد في تنفيذ المهام التعليمية.

4. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** " ما المتطلبات الإجرائية لتطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهن؟"

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ومُستوى التقدير لاستجابات أفراد الدِّراسة على المتطلبات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى والدرجة الكلية بشكل عام، مع مُراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات، والجدول (7) يُبين ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومُستوى التقدير لاستجابات أفراد الدِّراسة على المتطلبات الإجرائية لتطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى مُرتبة تنازلياً

#	المتطلبات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	المستوى
6	إدارة الفصول الدراسية الرقمية	4.03	1.32	1	مرتفع
7	تقييم الأداء الرقمي	3.98	1.21	2	مرتفع
1	توفير البنية التحتية التكنولوجية المناسبة	3.97	1.49	3	مرتفع
5	تعزيز الأمن الرقمي وحماية الخصوصية	3.92	1.46	4	مرتفع
10	تطوير المناهج التعليمية الرقمية	3.88	1.31	5	مرتفع
4	توفير محتوى تعليمي رقمي.	3.86	1.22	6	مرتفع
3	دعم فني متكامل	3.58	1.37	7	متوسط
9	إنشاء مجتمع تعليمي رقمي	3.46	1.19	8	متوسط
8	تشجيع التعلم المستقل.	3.38	1.36	9	متوسط
2	تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا	3.33	0.79	10	متوسط
المتوسط الحسابي الكلي		3.74	0.43	متوسط	

يُلاحظ من نتائج الجدول (7) أن مستوى المتطلبات الإجرائية لتطبيق الكفايات الرقمية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى الأولى ككل قد جاء بمستوى تقدير (مرتفع) وبمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.43). كما تراوحت المتوسطات الحسابية على معوقات الكفايات الرقمية ما بين (3.33 – 4.03) وبمستوى تقدير تراوح بين متوسط إلى مرتفع على الفقرات.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى المتطلب رقم (6) والذي ينص على: " إدارة الفصول الدراسية الرقمية " بمتوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (1.32) وبمستوى مرتفع. تلاها المتطلب رقم (7) والذي ينص على: " تقييم الأداء الرقمي " بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (1.21) وبمستوى مرتفع.

وبالمرتبة قبل الأخيرة جاء المتطلب رقم (8) والذي ينص على: " تشجيع التعلم المستقل " بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.36) وبمستوى متوسط. أما بالمرتبة الأخيرة المتطلب رقم (2) والذي ينص على: " تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا " بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.79) وبمستوى متوسط.

وقد تُعزى النتيجة إلى عدم وجود توجه حقيقي من قبل وزارة التربية والتعليم في توفير بيئة متكاملة تحقق الكفايات الرقمية بسبب عدم توفر الدعم المالي لذلك، وكذلك ما زالت العملية التعليمية تتراوح بين الطريقة الاعتيادية والطريقة الحديثة وهذا أدى إلى عدم وجود رغبة واضحة لدى معلمات الصفوف الثلاثة في تنفيذ الإجراءات اللازمة لتطبيق لامتلاك الكفايات الرقمية، إضافة إلى ضعف البنية التحتية الخاصة في الكفايات الرقمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثة فإنها توصي بالآتي :

1. ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم الأردنية جدول زمني لتطوير الكفايات الرقمية يتضمن إيجاد بنية تحتية متكاملة لمواكبة التطورات التعليمية العالمية.

2. البدء بتطوير مناهج تعليمية تتضمن الأهداف التعليمية التي تتناسب مع الكفايات الرقمية والذي يسهم في رفع السوية التعليمية للطلبة.
3. إقامة الدورات التدريبية وورشات العمل الخاصة لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى بما يقلل من معوقات تطبيق الكفايات الرقمية.

- Bebell, D., & O'Dwyer, L. M. (2010). Educational Outcomes and Research from 1: 1 Computing Settings. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59 (2), 423-435
- Goodwin, K., Parker, S., Smith, D., & Wolff, M. (2019). Enhancing teacher digital competencies: Effective strategies and impacts. *Journal of Educational Technology*, 25 (3), 115-130.
- Gutierrez, R. (2021). Integrating technology in education: Developing critical and creative thinking skills. *Educational Innovations Journal*, 29 (1), 45-60
- King, R., Smith, L., & Brown, D. (2019). Integrating technology in early education curricula. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 32-41.
- Lee, H., & Lee, S. (2020). Administrative support and teacher collaboration in technology integration. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36 (3), 148-159.
- Kosiak, J., & Volk, C. (2018). Interactive training programs for enhancing elementary teachers' digital skills. *Journal of Early Childhood Education*, 34 (2), 134-148.
- OECD (2005). The OECD Program Definition and Selection of Competencies (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. 30. June 2005. Retrieved April 10, 2024, from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01).
- OECD (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. OECD Publishing.
- Perez, M., & Jones, A. (2021). Creating a digital-rich learning environment for elementary educators. *International Journal of Educational Technology*, 39 (1), 54-69.
- Ramirez, L., & De Los Santos, M. (2020). Building digital teaching skills: Peer collaboration and mentorship in professional development. *International Journal of Digital Education*, 34 (2), 67-85.
- Sander, J., Stevenson, K., King, R., & Coates, D. (2000). Student perceptions of effective teaching in higher education: A focus group study. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323.
- Selwyn, N. (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates. Bloomsbury Publishing.
- Smith, A., & Johnson, B. (2022). Self-directed professional development for digital competency in teachers. *Journal of Modern Education*, 38 (4), 210-225.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). Focus Groups: Theory and Practice (2nd ed.). Sage Publications

تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

إعداد:

الدكتور/ عبد الرحمن بن عبدالله بن مبارك السويهي

دكتوراه في تخصص القياس والتقويم -وزارة التعليم

البريد الإلكتروني/ alswihri@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، والكشف عن التحديات التي تواجه أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومدرّاء المدارس الثانوية بمكة المكرمة، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (316) معلماً و(41) مديراً من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (29) عبارة موزعة على ثلاث محاور، وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكومترية، وقد أظهرت نتائج الدراسة على ارتفاع درجة مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر المعلمين ومدرّاء المدارس وبمتوسط حسابي (2.54)، وكذلك وجود تحديات عالية تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بدرجة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر المعلمين ومدرّاء المدارس وبمتوسط حسابي (2.61)، وأيضاً ارتفاع درجة مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر المعلمين ومدرّاء المدارس وبمتوسط حسابي (2.61)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة).

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم الإلكتروني، المرحلة الثانوية.

Evaluation of the experience of electronic assessment methods in secondary education in Mecca

Abstract

The current study aims to evaluate the experience of electronic assessment methods in secondary education in Mecca, and to identify the challenges facing electronic assessment methods in secondary education in Mecca. The survey method was used, with the study population consisting of all teachers and principals of secondary schools in Mecca. A random sample of 316 teachers and 41 principals from secondary schools in Mecca was selected. To achieve the study's objectives, the researcher prepared a questionnaire consisting of 29 statements distributed across three axes, after verifying the psychometric properties. The study results showed a high level of electronic assessment methods utilization in secondary education, according to teachers and principals, with an average of (2.54). Additionally, there are high challenges facing the use of electronic assessment methods in secondary education, according to teachers and principals, with an average of (2.61). Furthermore, there is a high level of preference for using electronic assessment methods in secondary education, according to teachers and principals, with an average of (2.61). There were no statistically significant differences at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) regarding the evaluation of the experience of electronic assessment methods in secondary education attributed to the job category variable (teacher, school principal).

Keywords: Electronic assessment methods, secondary education.

المقدمة:

لقد لوحظ في وقتنا المعاصر تغيرات وتطورات متسارعة في مختلف مجالات الحياة، الأمر الذي فرض ضرورة استمرار السعي في مواكبة هذه التحديات المتتالية، ومن هذه التطورات التقدم في الأنظمة التربوية وفروعها، لذلك أصبحت هناك ضرورة حتمية تلزم أصحاب القرار في المنظومة التعليمية على التعديل والتطوير في آلية التعليم والتعلم وفي المناهج التربوية بما يساهم في مواجهة التحديات التي يشهدها الميدان التعليمي.

وفي إطار ذلك فقد ظهرت عدد من التوجهات الحديثة التي تدعو إلى الإصلاحات التعليمية، والتي تنادي بضرورة إعادة هيكلة المنظومة التعليمية وإحداث تجديد وتغيير في المفاهيم والأدوار في مكونات المنظومة التعليمية ككل، وبخاصة في ظل تقييد عديد المؤسسات التعليمية بالأنظمة التقليدية، والتي واجهت انتقادات عديدة، وذلك نظراً لعدم قدرتها على إحداث التنمية أو مواكبة التطور الذي يشهده العصر الحالي. (المالكي وحريري، 2021).

وحيث أن المرحلة الثانوية هي بوابة للمرحلة الجامعية فهي تعد مرحلة أساسية للاهتمام من قبل القائمين على التعليم، ويظهر هذا الاهتمام من خلال العمل على تطوير المناهج الدراسية، والاهتمام بتطوير الوسائل والأدوات التعليمية التي يستخدمها معلمين المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى الاعتماد على التقنيات التكنولوجية الحديثة في عملية التدريس والتقييم.

وتعد أساليب التقييم أحد أهم الوسائل الفعالة التي تعكس مدى نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية التي نشأت من أجلها، حيث أن التقييم يوضح درجة فعالية الأنشطة التعليمية التي تقام من قبل الهيئات التعليمية، لذا يستخدم كوسيلة أساسية يتم من خلالها قياس مدى التغيير الذي يطرأ على المتعلم نتيجة ما تحصل عليه من معرفة وخبرات تعليمية، وأيضاً يظهر واقع العائد الاقتصادي من التعليم، ولذا أصبحت أساليب التقييم تستخدم في تحديد جوانب القوة ونقاط الضعف في العملية التعليمية.

ويرى (Akoumianakis & Ktistakis, 2017) أن أساليب التقييم عبر الإنترنت أو التقييم الإلكتروني أصبحت تستخدم بشكل رئيسي في عملية التقييم للطلاب، حيث تعد وسيلة فعالة وسريعة في عملية التقييم للطلاب، ومع ذلك قد يستلزم عمل التقييم أيضاً أنشطة عامة مثل الجدولة والتتبع والأرشفة والاستدعاء والاسترجاع التي قد لا تدعمها بعض الأنظمة والبرامج المتاحة في عديد من المدارس بشكل كافٍ.

وفي ظل تطور التقنيات الناشئة وقنوات الاتصال في عصرنا الحالي، والتي أصبحت بمرور الوقت تقدم تفاعلاً أكثر ارتباطاً بين الطلاب وأقرانهم ومحتوى الدروس التعليمية، وبين الطلاب ومعلميهم، فقد ساعد التحول الرقمي والإنترنت في زيادة استخدام الاستراتيجيات العملية لتعظيم التفاعل، ومشاركة قنوات محددة متزامنة وغير متزامنة للاتصال، وقد ظهر التقييم الإلكتروني كعنصر أساسي في المجال التعليمي، وتتميز تقنيات التقييم الإلكتروني أو كما تسمى لدى البعض تقنيات التخطيط المسبق بالقدرة على ضمان التواصل مع المتعلمين في الوقت المناسب، كما تتيح الفرص للطلاب للمشاركة في إنشاء المحتوى والمشاركة في إنتاجه في الدروس التعليمية، وتعمل على خلق استراتيجيات تساهم في توفير الوقت للتعليقات والمناقشة بين الطلاب والمعلم. (Dailey-Hebert, 2018)

ويعد التقييم الإلكتروني ركناً رئيسياً في عملية التعليم الإلكتروني، وهو أسلوب موضوعي يمكننا معرفة الأهداف التي تم تحقيقها، والتعرف عن الجدوى الحقيقية وراء عملية التعليم الإلكتروني ومدى صلاحيتها وجوانب القصور

والضعف لمحاولة إصلاحها وجوانب القوة لمحاولة تعزيزها، لما كان له الأهمية الكبرى وذلك بوصفه أحد عناصر العملية التعليمية، وارتباطه الوثيق بالأهداف التعليمية الرئيسية، وكونه معياراً موضوعياً لتشخيص مواطن القوة والضعف في جميع الجوانب التعليمية.

وتعتبر أساليب التقويم الإلكتروني أكثر فاعلية من التقويم التقليدي، فهو يقوم بإرشاد المعلمين على قياس وتقييم درجة استيعاب الطلبة ومشاركاتهم وتحليلها، وتتفق معظم الدراسات ومنها دراسة (Alruwais&Wald, 2018) أن التقويم الإلكتروني يجب أن يتم تنفيذ خطواته وإجراءاته من البداية حتى النهاية بشكل إلكتروني، وهذا يعني أن تصميم وتنفيذ الاختبارات وتسجيل الاستجابات وتقديم الملاحظات قد اكتملت جميعها باستخدام التمازج بين وسائل الاتصال التكنولوجية والأهداف التربوية للمواد التي يتم تدريسها في آن واحد، ويرى (الروقي، 2017) أن التقويم الإلكتروني أصبح يمثل تحدياً واضحاً في ميدان العملية التربوية، وذلك عند اعتماده وتطبيقه يواجه بعض المشكلات فهو يقيس مفاهيم ومهارات بسيطة يتم التعبير عنها بالأرقام ولا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعلم الطلاب، مما يصعب من خلالها تحديد نتائج ومردود التعلم، وفي ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرون باتت هناك تحديات تواجه الطلاب تستلزم منهم أن يكونوا متعلمين مدى الحياة؛ لذا تركز أساليب التقويم الإلكتروني على الخصائص الأساسية لهذا العصر ومتطلباته، وأشارت دراسة (أحمد، 2019) إلى ضرورة استخدام المناهج الإلكترونية ونظم التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية بدولة الإمارات؛ بهدف رفع كفاءة استيعاب الطلاب للمناهج الإلكترونية، مع ضرورة استخدام تلك المناهج في المناهج الذكية مع قياس أثر استخدامها عن طريق التقويم الإلكتروني في جميع المراحل الدراسية بدولة الإمارات.

لذا تعد المنصات التعليمية الإلكترونية بيئة تعليمية تفاعلية تقوم بتوظيف تقنيات الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي في بعض الأحيان، وتوفر أيضاً مثل هذه المنصات خيارات كثيرة للطالبات مثل إجراء اختبارات إلكترونية وتوزيع الأدوار، مشاركة الطلاب الأعمال والمحتوى التعليمي وتبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب، فضلاً عن إتاحة خصائص تمكن أولياء الأمور في متابعة دورية عن طريق الاطلاع على نتائج أبنائهم؛ مما ينتج عنه تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية (العنيزي، 2017).

ومما سبق يرى الباحث أنه من ينبغي الوقوف على الميدان ومعرفة أساليب التقويم الإلكتروني المستخدمة في المرحلة الثانوية من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية، وتسعى هذه الدراسة لمعرفة تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن التقدم العلمي والتقني له أثر بالغ في جميع مكونات العملية التعليمية، ومن هذه المكونات أساليب التقويم الإلكتروني وهو من المكونات الحديثة، وعلى الرغم من اهتمام مختلف المؤسسات التربوية بالسعي نحو بذل مزيد من الجهود لتحقيق أعلى معدلات من النمو وزيادة مستوى أداء العاملين داخلها، بما ينعكس بصورة إيجابية على معدلات من الإنتاجية؛ إلا إنها تواجه العديد من المشكلات الخاصة التي تتعلق بالتطور في المجال التعليمي، وذلك سواء كانت هذه المشكلات نابعة من طبيعة المناهج نفسها أو من نابعة من المؤسسة التعليمية نفسها أو مشكلات ومعوقات ذات صلة بالكوادر البشرية، مما ينتج عنه صعوبة في بناء رؤية واضحة لتحقيق أهدافها، ولذا فقد ظهرت التكنولوجيا الحديثة الرقمية كأسلوب فعال من شأنه إحداث التغيير والتطوير إلى الأفضل ومساعدة المؤسسات التعليمية على التقدم وتطوير طبيعة عملها، وتعد عملية التقويم الإلكتروني واحدة من أهم وأبرز الأنشطة

التي استفادت من واقع التطور التكنولوجي، الذي يعتمد على تقييم المتعلمين ورصد الدرجات باستخدام الأدوات والبرامج التكنولوجية الحديثة.

وتتفق الكثير من نتائج الأبحاث والدراسات على ضرورة دراسة أساليب التقويم الإلكتروني للمراحل الدراسية المختلفة، فقد أشارت دراسة (الزبد، 2019) إلى أن هناك معوقات لتطبيق التقويم الإلكتروني من خلال البرامج وذلك بسبب عدم معرفة البعض باستخدام التقنيات الحديثة وضرورة توفير الاتصال بالإنترنت لتطبيق مثل هذه البرامج ووجود بعض المعوقات التقنية أو الفنية، وأشار (الريامي وآخرون، 2020) أن هناك عدد من التحديات لتطبيق التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا وذلك من وجهة نظر معلمي الصفوف (5-12) والتي أسفرت تلك الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أبرزها وجود اختلافات دالة بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات حول تطبيق التقويم الإلكتروني، ويشير (السبيعي، 2020) إلى أن هناك معوقات تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بدرجة موافقة كبيرة، وأشارت دراسة (عمر واليوسف، 2020) عن وجود معوقات من وجهة نظر طلبة جامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا تحد من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة.

وفي ضوء ما وجده الباحث في الميدان التعليمي من صعوبة تطبيق أساليب التقويم الإلكتروني في المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الثانوية، فلذلك نجد الأهمية الكبرى لدراسة أساليب التقويم الإلكتروني من خلال المنصات الإلكترونية؛ بشأن الوصول إلى حلول وطرق تعمل على تقبل هذا النوع من التعليم وأساليب تقويمه بفاعلية، وعلى ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة وهي كالتالي:

1. ما درجة مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟
2. ما التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟
3. ما درجة مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات المعلمين ومدراء المدارس لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
2. معرفة التحديات عند استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.
3. معرفة مستوى أفضلية استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

4. التعرف على الفروق حول استجابات المعلمين ومدراء المدارس لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للبحث وتتمثل فيما يلي:

1. تناولها لأهمية استخدام أساليب التقويم الإلكتروني، وهي أكثر ما يهتم الطلاب في عملية التعليم.
2. تركيز الدراسة على المرحلة الثانوية لأهميتها لإعداد الطلاب للمرحلة الجامعية وتهيئتهم.
3. اهتمام وزارة التعليم بتفعيل أساليب التقويم الإلكتروني وذلك باستخدام الأدوات المناسبة له.
4. إرشاد الباحثين لإجراء دراسات مماثلة في تفعيل أساليب التقويم الإلكتروني في ضوء ما ستكشف عنه نتائج هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية وتتمثل فيما يلي:

1. تساعد نتائج البحث مطوري أساليب التقويم في معالجة الصعوبات التي تواجه المعلمين والقائمين في استخدام أساليب التقويم الإلكتروني.
2. إبراز مهارات استخدام أساليب التقويم الإلكتروني التي ينبغي مراعاتها من قبل المعلمين والتربويين.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 1444هـ/2023م.

الحدود الموضوعية: تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس.

مصطلحات الدراسة:

التقويم الإلكتروني:

عرفه السيد (2014، 180) بأنه " عملية تهدف إلى تقدير أداء الطلاب من معارف ومهارات واتجاهات في مقرر معين باستخدام أدوات التقويم الإلكتروني مثل: الاختبارات الموضوعية، المنتديات، المهام والمشروعات البحثية، ورصد درجاتهم وتحليل استجاباتهم وكتابة التقارير عن أدائهم، بما يساعد عضو هيئة التدريس في التقدير الموضوعي للمستوى العلمي للطلاب، بناء على تلك التقارير، ومساعدتهم في تطوير أدائهم".

يعرفه الباحث إجرائياً: بأنه التقويم الإلكتروني المستخدم من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية أثناء تدريسهم والذي يعطي مؤشرات كمية تحلل إلكترونياً ومن ثم تستخدم في تقويم عمليات التعلم وتطويرها.

أساليب التقويم الإلكتروني:

عرفته (زغلول، 2014): عبارة عن أساليب أو استراتيجيات تقويم أداء الطلاب تعتمد على أساليب إلكترونية باستخدام الكمبيوتر وشبكة الإنترنت تشمل: الاختبارات الإلكترونية، ملف الإنجاز، المشروعات، الأبحاث والتقارير، مذكرات الطلاب، المناقشات، التقويم الذاتي، وتقييم الأقران والمحاكاة.

يعرفه الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من الأساليب الحديثة للتقويم الإلكتروني، ومنها ملفات الإنجاز الإلكترونية، والاختبارات الإلكترونية، والمناقشة الإلكترونية التي يستخدمها معلمي المرحلة الثانوية.

الاطار النظري:

التقويم الإلكتروني:

يعد التعليم كونه العامل الفعال في دفع حركة المجتمع باتجاه تحقيق النمو والتطور، بالإضافة إلى دوره في بناء شخصية الإنسان وتطويره بما يتماشى مع التطورات التي تحدث في كافة مجالات الحياة، كما أنه من أهم أدوات ووسائل بناء وتنمية المجتمع، حيث يساهم التعليم في بناء شخصية الطلاب وتطويرها وتأهيلهم من أجل مواجهة التحديات المستقبلية وجعلهم قادرين على تحدي الصعاب الابتكار والابداع في شتى المجالات. وفي الوقت الراهن نعيش في عصر يتسم بالتطور التكنولوجي والمعرفي الهائل، حيث يشهد العالم ثورة كبيرة وهائلة في مضمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خصوصاً بداية الألفية الثالثة، حيث أصبحت هناك تطورات وتغييرات وتحولات جوهرية أثرت على كافة دول العالم، حيث أصبحت التكنولوجيا الرقمية أمر حتمي لا مفر من استخدامها في كافة المؤسسات التعليمية، نظراً لما لها من أهمية بالغة وفوائد كثيرة ملموسة تخدم العملية التعليمية، فقد ساهم التطور التكنولوجي في حدوث نمو وتطور هائل في المعلومات والمعارف في كافة النواحي الحياتية، وبخاصة المجال التربوي. (التركي، 2019، 28)

ولقد توجهت مختلف المؤسسات التعليمية إلى اعتماد التقويم كطريقة فعالة لقياس درجة تحقق أهداف العملية التعليمية ومعالجتها، ومعرفة مستوى جودة وفعالية التحصيل الدراسي للمتعلمين. وفي ضوء ذلك فقد تم تضمين التكنولوجيا كعنصر أساسي للتعلم الفعال في معظم المؤسسات التعليمية والتربوية، ففي العقد الماضي كان هناك زيادة واضحة في استخدام الأدوات، والأجهزة الإلكترونية في عمليات التدريس والتعلم، وأصبح يستخدم التقويم الإلكتروني في مجال التعليم، حيث أن عمليات التدريس والتعلم يجب أن تتمحور حول التقويم لتزويد المتعلمين بفرص لإثبات قدراتهم النامية وتلقي الدعم لتعزيز تعلمهم، وأصبحت كيفية استخدام هذه الأدوات في عمليات التقويم والتقويم موضوعاً هاماً في البحث التربوي.

مفهوم التقويم الإلكتروني:

لقد وُصف التقويم الإلكتروني بأنه مجموعة من الإجراءات التي تتضمن العمل على توظيف الشبكات والبرمجيات التعليمية الحديثة والمتاحة عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك لاستخدامها في عملية تقييم وقياس أداء المتعلمين لتحديد مستوى تحصيلهم الدراسي في جانب من جوانب التعلم والمعرفة، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة لتطوير وتحسين أدائهم. (البقي، 2020، 59).

وفي تعريف آخر وصف بأنه "عملية تسعى إلى الحكم على مستويات الطلاب المعرفية والمهارية في مقرر دراسي ما باستخدام أساليب التقويم التي يتيحها نظام إدارة التعلم "بلاكبورد" وتتمثل في؛ الواجبات، والمناقشات، والاختبارات الإلكترونية". (الصعيدى، 2020، 210).

ولقد عرف دليل أدوات القياس والتقويم في التعليم الإلكتروني عملية التقويم الإلكتروني على إنها عملية استخدام أدوات إلكترونية يتم توفيرها عبر المنصات التعليمية مثل (منصة مدرستي)، وذلك لإجراء تقييم وتقويم لأداء الطلاب وتحديد مستوى تحصيلهم الدراسي. (دليل أدوات القياس والتقويم في التعليم الإلكتروني، 2020).

ويعرف الباحث التقويم الإلكتروني بأنه عملية تعليمية منظمة وتفاعلية، وتقدم الاثرءات المعرفية بشكل رقمي إلكتروني، ويشرف عليها المعلم والهيئة الإدارية.

أهداف التقويم الإلكتروني:

فقد ناقشت عدد من الدراسات البحثية التقويم الإلكتروني، وذلك بهدف تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها بواسطة التقويم الإلكتروني، ولقد تبين أن التقويم الإلكتروني ذات أهداف عديدة أبرزها المساهمة في تطوير وتنمية العملية التعليمية، والعمل على خفض مستوى قلق الاختبارات والحد من ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وذلك بالإضافة إلى إيجاد وبناء بيئة تفاعلية محفزة وأكثر قابلية لدى الطلاب لأداء الاختبارات الدراسية، وأيضاً يساهم التقويم الإلكتروني في تنمية قدرات الطلاب في التعلم الذاتي. (السبيعي، 2020، 97).

مميزات التقويم الإلكتروني:

يعد تجويد تجربة تعلم الطلاب تحدياً كبيراً في المؤسسات التربوية، ولقد تم الوصول إلى بعض الدراسات بأن التقويم الإلكتروني يمكن أن يساهم في ذلك، حيث أن هناك بعض العوامل التي تعتمد عليها فعالية نظام الاختبار القائم على الكمبيوتر، فالتقويم الإلكتروني يعد أداة قيمة في المجال التعليمي، وذلك نظراً لأن الطلاب يتلقون التغذية الراجعة على الفورية، مما يساعدهم على تحسين المهارات المعرفية.

ومن أبرز ما يميز التقويم الإلكتروني نذكر أنه يقدم الملاحظات الفعالة في الوقت المحدد (في أقرب وقت ممكن)، بالإضافة إلى دوره في تعزيز التعلم والتقييم الذاتي والتحفيز والثقة بالنفس، ويعمل على تحسين التواصل بين الطلاب وأنفسهم، وبين الطلاب والمعلم حيث يوفر الطلاب والمعلم معلومات جيدة وواضحة للطلاب حول أدائهم وتعلمهم، كما أنه يوفر فرصة للطلاب لسد الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع، بجانب توفير المعلومات المطلوبة للمعلمين لتعزيز ممارسات التدريس. (Doğan et al, 2020, 1-2)

عيوب التقويم الإلكتروني:

على الرغم من وجود العديد من المزايا للتقويم الإلكتروني، إلا أن التقويم الإلكتروني لا يخلو تماماً من العيوب التي تحد من تطبيقه وقبوله الواسع، فالتقويم الإلكتروني يعتمد بشكل كلي على التقنيات التكنولوجية الحديثة، ومثلما للتقنيات التكنولوجية الحديثة إيجابياتها لها سلبياتها أيضاً، والتي لا يمكن تجاهلها.

ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود عدد من العيوب التي قد تنتج عن استخدام التقويم الإلكتروني في عملية التقييم والاختبار للطلاب، تحدث عن عدم وجود التزام مؤسسي لدى معظم المؤسسات؛ أشار إلى انعدام الثقة بين الطلاب والمعلمين بسبب افتقارهم إلى كفاءة الكمبيوتر؛ وجد أن الافتقار إلى دافع الطلاب هو عيب، وجد شكوك المعلمين في فعاليته وعدم تحيزه من عيوبه. أوضح نقطة مهمة جداً عندما قال إن تشتيت انتباه

الكمبيوتر هو عيب في التقييم الإلكتروني يؤثر على تحصيل الطلاب ككل. وجد أن نقص التغذية الراجعة هو عيب محتمل. بعض التحديات المتعلقة بالتحقق من الطلاب والتأليف والمصادقة المشاركة في التقييم الإلكتروني، ووجد أن الغش والانتحال يمثلان مصدر قلق كبير مرتبط بالتقييم الإلكتروني مقارنة بالتقييم الورقي التقليدي. كما دعت العديد من الدراسات الأخرى إلى أن الغش والانتحال أسهل وأكثر تواترًا في التقييم الإلكتروني. (Kundu & Bej, 2021, 117)

أنواع التقييم الإلكتروني:

ويمكننا تصنيف نماذج التقييم عبر الإنترنت بالإضافة إلى ما تم ذكره من أنواع إلى ما يلي (Mehta, 2020):

1. التقييم الأولي "Ipsative Assessment": يسمى أيضًا التقييم المعياري، والتقييم الأولي هو ممارسة لتحديد مدى تقدم الطلاب بناءً على عملهم السابق، ولقد تم تصميم العديد من الواجبات ونماذج التقييم لقياس عمل الطالب في وضع التقييم المعياري، وهناك طريقتان لتقييم الطلاب الأولي مقارنة الطلاب مع بعضهم البعض أو مقارنة الأداء السابق لكل طالب بالأداء التالي، والطريقة الثانية لتقييم الطلاب هي التقييم التبادلي، وتنطبق هذه في الغالب على التقييمات النهائية التي توفر درجات على نقاط القوة والضعف لدى الطالب، وفي الوقت الحالي لم تعد طريقة مقارنة الطلاب مع بعضهم البعض مستخدمة، وذلك نظرًا لأنها تخلق منافسة غير صحية بين الطلاب.
2. التقييم القائم على المعايير "Criteria-Based Assessment": هذه الفئة من التقييم تعد أكثر ملاءمة للتقييمات النهائية، حيث إنها ذات صلة بالتقييمات التكوينية، كما إنها تحتوي على معايير محددة، ولذلك إذا كنت ترغب في تقييم المهارات الرياضية للطلاب فيعد هذا التقييم هو الأنسب لتحقيق ذلك.
3. التقييم غير المرجعي "Non-Referenced Assessment": وهذا التقييم على عكس التقييمات القائمة على المعايير، حيث أنه تقييم أكثر عمومية، وعلى الرغم من أنه يمكن استخدامه لكل من التكوينية والختامية، إلا أنه أكثر شيوعًا مع التقييم التكويني، ويتمثل الهدف الرئيسي من هذا التقييم في معرفة القدرات العامة ونقاط القوة والضعف والاهتمامات لدى الطلاب في موضوع عام.

أساليب التقييم الإلكتروني:

لقد تطرقت الدراسات العلمية والمقالات البحثية إلى شرح وتناول أهم وأبرز أساليب التي يتم استخدامها في عملية التقييم الإلكتروني، ويعود السبب الرئيسي لتعدد أساليب التقييم الإلكتروني إلى وجود اختلافات في أهداف في عملية التقييم، وفي مراحل التقييم أيضًا.

كما تعمل مختلف أنواع وأساليب التقييم الإلكتروني على إتاحة عددًا كبيرًا من الفرص لعرض الابتكار والإبداع في مجال التقييم التربوي، ومع توفر مجموعة واسعة من أساليب الرقمية والمعلومات المنتشرة، توجد قدرة هائلة على استخدام مجموعة واسعة من مناهج التقييم التي تعزز وتقيم تعلم الطلاب في المجال التعليمي، وبالنظر إلى الدور الحاسم الذي يلعبه التقييم عبر الإنترنت في ظل جائحة كورونا الحالية وما غير ذلك، لذا فقد ظهر عدد من أساليب المختلفة التي يمكن استخدامها بكفاءة وفعالية في التقييم الإلكتروني، ومن أهم وأبرز هذه أساليب نذكر بنوك أسئلة الإلكتروني والتي تتضمن عدد كبير جدًا من أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ، بالإضافة إلى أداة الرسم التخطيطي، وجداول البيانات. (Joshi et al, 2020, 82-83).

توظيف أساليب التقويم الإلكتروني:

لقد أثرت جائحة كورونا على مختلف المجالات، ويعد المجال التعليمي أحد أبرز المجالات التي تأثرت بهذه الجائحة، وما نتج عنها من إجراءات احترازية وجب إتباعها، ولذلك فقد توجهت مختلف دول العالم نحو استخدام الأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية، ولجأت مختلف المؤسسات التعليمية نحو تطبيق نمط التعليم الإلكتروني والتقويم الإلكتروني للطلاب، ومن هنا يتضح لنا مدى أهمية عملية التقويم الإلكتروني وما توفره هذه العملية من أدوات يتم توظيفها بغرض تحسين عملية التقويم التربوي، كما أن أساليب التقويم الإلكتروني توفر نمط تعليمي فعال مقارنةً بالتقويم التقليدي.

وتتمثل أهمية توظيف أساليب التقويم الإلكتروني بحسب ما أشار الدراسات البحثية في أن توظيف أدوات التقويم الإلكتروني يساهم في الوصول إلى نتائج أفضل مقارنةً بأدوات التعليم التقليدي، كما أن هناك توجه كبير من قبل كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو تفضيل استخدامها، وذلك بسبب دورها في توفير الوقت والمجهود، كما أن أساليب التقويم الإلكتروني تسهل على المعلمين عملية اختبار طلابهم، بالإضافة إلى أن الأدوات التكنولوجية لها دور في عملية اكتشاف الأخطاء وتحديد جوانب القصور بما يسهل من عملية معالجتها وتقويمها، كما أن أساليب التقويم الإلكتروني تتميز بالمرونة في اختيار الوقت المناسبة للإجابة لدى الطالب، بجانب دورها في توفير الموارد المادية والبشرية في عملية التصحيح والتحليل لإجابات الطلاب. (السبيعي، 2020، 97).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن أساليب التقويم الإلكتروني لها تفضيل من قبل المؤسسات التعليمية، ويعد استخدام هذه الأساليب في المرحلة الثانوية انعكاس إيجابي على العملية التعليمية وأبرز الأساليب التقويمية التي يمكن استخدامها تتمثل في (ملف الانجاز، الاختبارات القصيرة، بنوك الأسئلة الإلكترونية).

معوقات استخدام أساليب التقويم الإلكتروني:

لقد حددت (وزارة التعليم السعودية، 2020) عدد من التحديات والمعوقات التي تواجه عملية تطبيق التقويم الإلكتروني، ولقد أشار (السبيعي، 2020، 252) إلى هذه التحديات، ويمكن توضيحها كما يلي:

1. المصدقية والموثوقية: تطلب الاختبارات الإلكترونية مستوى عالٍ من المصدقية والموثوقية، فعلى الرغم من أهميتها ومميزات إلا إنه من الوارد أن يساء استغلالها، وذلك في حال عدم الالتزام بضوابط التقييم المعتمدة أثناء الخضوع للتقييمات غير المراقبة.
2. البنية التحتية: إن وجود بنية تحتية تكنولوجية أمر هام، ويعد من أبرز المعوقات التي تواجه المؤسسات التعليمية محدودة الموارد، حيث تتطلب خدمات التغذية الإلكترونية لبنوك الأسئلة الإلكترونية وإنشائها وجدولتها للطلاب، ضرورة توفير إنترنت بسرعات عالية لهم، كما أنه توجد حاجة ماسة لضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات رفع الأسئلة وأداء الاختبارات وتصحيحها.
3. الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: قد يواجه الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة في استخدام الجوال أو في إمكانية التواصل الإلكتروني، بما يؤثر بشكل سلبي على تقييم أدائهم الأكاديمي.
4. الاختبارات ذات الأسئلة متعددة الخيارات: توجد صعوبة في تطبيق مثل هذه الاختبارات في بعض المقررات العلمية، حيث أنه قد يتطلب الأمر إعداد بنك أسئلة ضخم لضمان عدم تكرار الأسئلة بين الطلاب. وهنا يرى الباحث أن التحديات موجودة فعلياً في الميدان التعليمي، ويمكن التغلب عليها من خلال التأهيل المناسب وتنوعية القائمين والمتعلمين.

الدراسات السابقة:

أجرى (الزبد، 2019) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التقويم الإلكتروني وزيادة دافعية التعلم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، واستخدم المنهج الوصفي من خلال استبانة إلكترونية شملت (30) عنصراً موزعة على أربعة أبعاد (درجة التوظيف، مميزات التقويم الإلكتروني، المعوقات والتحديات، الدافعية نحو التعلم)، وزعت على (66) طالبة من كلية التربية، وأظهرت الدراسة العديد من المميزات التي توفرها أدوات التقويم الإلكتروني، منه ملاءمة وتنوع الأسئلة المستخدمة، ومراعاتها للفروق الفردية، تقليل التكلفة المادية والبشرية في عمليات التصحيح وتقديم التغذية الراجعة، وأكثر سرعة ومصادقية من ناحية التصحيح والنتائج، كما أظهرت النتائج العديد من المعوقات والتي منها (المشكلات الفنية والتقنية، تعطل الأجهزة والبرمجيات أثناء استخدام برامج التقويم الإلكتروني، عدم توفر وقت كافٍ لمراجعة الإجابات بعد الانتهاء من جميع الأجوبة).

كما أجرى (الريامي؛ وآخرون، 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي الصفوف (5-12)، ولتحقيق ذلك عبر توظيف المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية، وتكونت عينة الدراسة من (319) معلماً ومعلمة، من المتخصصين في المواد العلمية (الرياضيات والعلوم) و(279) معلماً ومعلمة من المتخصصين في المواد الإنسانية (اللغة العربية والدراسات الاجتماعية). وكانت أبرز نتائجها أن التحديات المتعلقة بالناحية التقنية والفنية من أهم التحديات التي تواجه تطبيق التقويم الإلكتروني، تليها التحديات المالية ومن ثم التحديات المتعلقة بالطلبة، وآخرها التحديات المتعلقة بالمعلمين.

وهدف دراسة (عمر واليوسف، 2020) إلى التعرف على نسبة توظيف التقويم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا من قبل طلبة جامعة الملك فيصل، وتسليط الضوء على درجة الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني، والمعوقات المحتملة، والوقوف على فروق الرضا عن توظيف التقويم الإلكتروني ومعوقات توظيفها حسب متغير النوع والكلية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وطبق الباحثان استبانة وزعت إلكترونياً على عينة عشوائية طبقية بلغت (519) طالباً وطالبة في خمس كليات للعام الدراسي 1440/1441 هـ للفصل الدراسي الثاني وأظهرت النتائج الأتية: أن أكثر أدوات التقويم الإلكتروني استخداماً هي (التكاليفات، الاختبارات القصيرة، والاختبار النهائي، والأبحاث) بينما أقلها هي: (ملف الإنجاز، المقالات، والمناقشات الشفهية)، كما توصلت إلى وجود رضا من وجهة نظر الطلبة عن توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة وأسفرت عن وجود معوقات تحد من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة، واتضح أن رضا الطلاب عن واقع توظيف التقويم الإلكتروني أعلى من رضا الطالبات.

كما وأجرت (Huda et al, 2020) دراسة بحثية هدفت إلى فحص درجة فعالية التقييم الإلكتروني في التعليم العالي من وجهة نظر الطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية، وشملت الدراسة عينة مكونة من (200) طالب في عدد من الجامعات في بنجلاديش. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أبرزها التأكيد على أنه على الرغم من أن الطلاب يقدرون أهمية التقييم الإلكتروني، إلا أن لديهم بعض المخاوف بشأن الاختبارات القائمة على التكنولوجيا لأنهم جميعاً لا يتمتعون بمستوى مساوٍ من كفاءة تكنولوجيا المعلومات.

كما سعت دراسة (Joshi et al, 2020) إلى التعرف على مفهوم التقويم الإلكتروني عبر الإنترنت، وتبسيط الضوء على مجالات تطبيقه. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي في إجراء الدراسة. كما وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها التأكيد على أهمية التقويم الإلكتروني كوسيلة فعالة استخدمت في فترة جائحة كورونا، كما أشارت النتائج إلى وجود عدد من المزايا للتقويم الإلكتروني منها إدارة التقييم التي تستغرق وقتاً أقل، ووضع العلامات بصورة آلية، وتقليل الأعمال الورقية، والتغذية الراجعة الفورية حول تقدم المتعلم، والمراقبة الفورية لأداء الطالب. كما أظهرت النتائج بعض المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الإلكتروني، وذلك مثل إنه يتكبد تكاليف باهظة، وهو أمر غير ممكن توفير دائماً لجميع المؤسسات التعليمية.

في حين أجرى (Kundu & Bej, 2021) دراسة بحثية هدفت إلى تقييم تجربة استخدام التقييم الإلكتروني خلال COVID-19 من وجهة نظر الطلاب الهنود. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وشملت عينة الدراسة عدد (200) طالب من طلاب التعليم العالي في الهند، وكشفت النتائج عن أن تصور الطلاب العام تجاه التقييم الإلكتروني كان متوسط المستوى ويختلف هذا التصور اعتماداً على جنسهم ومستواهم الأكاديمي، طبيعة مسار الدراسة، وحالتهم الاقتصادية. ومن بين المجالات الثمانية التي تم فحصها في هذه الدراسة، فقد أظهر الطلاب إدراكاً أفضل للفائدة المتصورة، وسهولة الاستخدام، والتوافق، والمعايير الذاتية ومجالات الكفاءة الذاتية، في حين أظهرت عدة مجالات أخرى وجود مشكلات عديدة حول تطبيق التقييم الإلكتروني مثل الوعي، وتسهيل الموارد، ودعم تكنولوجيا المعلومات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وفي إطار سعي الباحث نحو تبسيط الضوء على أبرز ما تم التوصل إليه سابقاً من نتائج في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث إن هذه الدراسات تتضمن عدد من الموضوعات والعناصر ذات الأهمية في تحديد أهم العبارات والمحاور التي يجب أن تتضمنها الاستبانة والدراسة عامة فقد اتضح ما يلي:

تتفق الدراسات البحثية السابقة في إنها تنتمي لنوعية الدراسات الوصفية، كما إنها تستخدم منهج بحثي محدد يتمثل بالمنهج الوصفي باختلاف أساليبه مثل المنهج (الوصفي المسحي، الوصفي التحليلي، الوصفي النوعي)، كما اتفقت جميع الدراسات في هذه المحور على استخدام الاستبانة كأداة، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إضافتها لعينتها مديري المدارس، غير أنه تباينت عينة الدراسات السابقة بين المعلمين، والطلاب، والطالبات، وأوضحت نتائج الدراسة لكل من الدراسات السابقة عن تفضيل ومستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني والصعوبات التي تؤثر عليها.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على جمع البيانات ومن ثم معالجتها وتصنيفها للوصول إلى حقائق تساعد صناع القرار، وفي إطار ذلك وانطلاقاً من طبيعة المشكلة البحثية والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، فقد رأى الباحث أن المنهج الأنسب هو الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

وفي الدراسة الحالية يتمثل مجتمع الدراسة الحالية على جميع المعلمين ومدراء المدارس للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة خلال العام الدراسي (1444هـ/2023م)، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة عدد (1867) في المرحلة الثانوية حسب الهيئة العامة للإحصاء لعام 1442هـ، بواقع (1811) معلم و(56) مدير.

عينة الدراسة:

وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة حجمها (357) معلما ومديرا، بحيث عدد المعلمين (316) وعدد مدراء مدارس الثانوية (41).

أداة الدراسة وطريقة بنائها:

وقد تناول هذه الخطوة من الدراسة الإجراءات التي اتبعت في إعداد أداة الدراسة، والتي تمثلت في استبانة للكشف عن تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، ولقد تم بناء أداة الدراسة وفق مجموعة من الخطوات والإجراءات وهي على النحو التالي:

1. تحديد نمط وفئات التقدير لأداة الدراسة فقد بنيت الاستبانة على شكل عدة عبارات تقابل كل عبارة ثلاث تقديرات (أوافق، محايد، لا أوافق) وفق مقياس ليكرت الثلاثي، تمثل وجهات نظر المعلمين ومدراء المدارس حول تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وقد راعى الباحث عند بناء وصياغة عبارات الاستبانة الشروط التالية:

- تجنب استخدام صيغ النفي أو النفي المزدوج في صياغة العبارات.
- خلو العبارة من أي أشارت أو تلميح أو يحدّد استجابة المفحوص.
- صياغة العبارات بحيث تخلو من الجمل الاعتراضية.

2. الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، ولقد استند الباحث إلى عدد من الدراسات في بناء أداة الدراسة، والتي من أبرزها دراسة (الزبد، 2019)، ودراسة (الريامي وآخرون، 2020)، ودراسة (السبيعي، 2020).

3. عرض الاستبانة الأولية على عدد من الأساتذة ذوي الاختصاص لتحكيمها وتقديم الملاحظات والآراء التي من شأنها تحسّن الأداة لكي وتجعلها أكثر موثوقية.

4. تنفيذ مقترحات وآراء أعضاء لجنة التحكيم وإعداد النموذج النهائي للأداة.

5. تحويل الاستبانة إلى نموذج إلكتروني من خلال وذلك لتسهيل توزيعها على عينة الدراسة.

6. ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، وهم البيانات الديموغرافية (الفئات الوظيفية) ومحاور الاستبانة وهي:

المحور الأول: مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

المحور الثالث: مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

العينة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على الصورة المبدئية، أصبحت الاستبانة تتكون من (29) عبارة حيث احتوى المحور الأول على 8 عبارة، والمحور الثاني يحتوي على 11 عبارات، والمحور الثالث يحتوي على 10 عبارة، وللتأكد من صدق البناء التكويني لأداة الدراسة بعد انتهاء من إجراءات التحكيم طبقت على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، بلغت (40) معلم ومدير في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مكة المكرمة، ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة من العبارات مع المحور الوارد فيه؛ وذلك لإظهار مدى اتساق العبارات مع المحور الواردة فيه.

جدول رقم (1): توزيع استجابات العينة الاستطلاعية وفقاً لمتغير الفئات الوظيفية

المتغير	نوع المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الفئات الوظيفية	معلم	29	73%
	مدير مدرسة	11	28%
المجموع		40	100%

صدق أداة الدراسة:

1- الصدق الظاهري:

وقد تم عرض الاستبانة على عدد من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص، وذلك بغرض تحكيم الاستبانة من خلال تقديم الآراء والنصائح والإرشادات بناءً على خبراتهم العلمية والعملية من خلال اقتراح تعديل أو حذف أو إضافة ما يلزم من عبارات للمحاور، بهدف الوقوف على آرائهم وملاحظاتهم وتقديرهم لمدى صلاحية عبارات الاستبانة وملائمتها للمحاور المقترحة للدراسة، وذلك لكي تخرج الاستبانة في أفضل صورة لها. فقد تم الاستجابة لآراء ومقترحات المحكمين ذوي الاختصاص، ومن ثم القيام بإجراء ما يلزم من إضافة وحذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، ولم يكن هناك حذف وإنما تعديل في صياغة عدة فقرات. صدق الاتساق الداخلي: وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه.

الجدول (2): معاملات الارتباط لقياس صدق أداة الدراسة

المحور الأول: مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.							
م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط
1	**0.72	2	**0.70	3	**0.67	4	**0.79
5	**0.73	6	**0.79	7	**0.82	8	**0.74
المحور الثاني: التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.							

م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط
1	**0.62	3	**0.79	3	**0.84	4	**0.65	5	**0.67
6	**0.75	7	**0.86	8	**0.77	9	**0.74	10	**0.70
11	**0.74								
المحور الثالث: مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.									
م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط	م	مُعامل الارتباط
1	**0.76	3	**0.75	3	**0.65	4	**0.53	5	**0.84
6	**0.71	7	**0.70	8	**0.74	9	**0.78	10	**0.77

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى 0.05، وقد تراوحت قيمتها بين (0.53-0.86) مما يعني أن العبارات مناسبة لقياس ما تقيسه المحاور أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشراً للصدق.

2- الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لعبارة الاستبانة، للتحقق من صدق البناء لمحاور الدراسة ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الأداة الدرجة الكلية للأداة، وفيما يأتي عرض لمعاملات الارتباط بين كل محور من المحاور والدرجة الكلية لأداة الدراسة على النحو الآتي:

الجدول (3): معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحاور	مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.
مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.			
التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	**0.67		
مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	**0.59	**0.71	
الدرجة الكلية	**0.61	**0.79	**0.86

** معامل الارتباط دال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

يشير الجدول (3) إلى أن معاملات الارتباط عالية، حيث تراوحت ما بين (**0.59)، (**0.86)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) مما يدل على قوة التماسك بين كل محور من محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة ككل وبذلك تعد الأداة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية وتفرغ الاستجابات؛ تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ للتعرف إلى ثبات محاور الاستبانة.

جدول رقم (4): قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	8	0.81
التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	11	0.86
مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	10	0.79
معاملات الثبات لجميع المحاور	29	0.89

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة الثلاثة جاءت (0.79-0.86) وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.89)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويمكن الوثوق بثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة عند تطبيقها.

الصورة النهائية للاستبانة:

بعد الانتهاء من حساب الصدق والثبات للاستبانة أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (29) عبارة توزعت على ثلاثة محاور، وقد صُممت الاستجابة لكل عبارة وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

الجدول (5): الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

نوع العبارة			بدائل الاستجابة		
موجبة			أوافق	محايد	لا أوافق
			3	2	1

وتعتبر الدرجة الكلية على المقياس عن مجموع الأوزان التقديرية التي حصل عليها قادة المدارس في جميع عبارات الأداة، وبهذا تكون أدنى درجة لإجابة الأداة (29) وأعلى درجة (87).

تحديد معيار تفسير النتائج من تطبيق الاستبانة:

ويقصد بها النقطة أو المدى الذي إذا وصلت إليه متوسطات استجابات المفحوصين، واستنادا إلى ذلك فإنه يمكن تقييم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة.

جدول (6): مقياس تفسير البيانات للتعليق على النتائج.

مستوى الاستجابة	المتوسط الحسابي
مرتفعة	2.34 – أقل من 3
متوسطة	1.67 – أقل من 2.34

منخفضة أقل من 1.67

وحسبت هذه القيم وفق خطوات:

حساب المدى (2=1-3) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية المقابلة لكل تقدير، (0,66=3/2) بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح. وقد تم عرض هذا المعيار على الأساتذة المحكمين وأبدوا موافقتهم عليه ومناسبته لأغراض وأهداف الدراسة الحالية.

اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة:

تم التأكد من اعتدالية التوزيع لكل متغير من متغيرات الدراسة باستخدام اختبار كولمغوروف سمرنوف (K-S Kolmogorov-Smirnov Test).

الجدول (7): نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov لفحص اعتدالية التوزيع للبيانات تبعا لمتغيرات الدراسة

المحاور	الوظيفة	درجات الحرية	القيمة الإحصائية	مستوى الدلالة
مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	معلم	315	0.294	0.00
	مدير مدرسة	40	0.276	0.00
التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	معلم	315	0.314	0.00
	مدير مدرسة	40	0.186	0.00
مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	معلم	315	0.246	0.00
	مدير مدرسة	40	0.162	0.00
نتائج الاختبار	توزيع الدرجات لا يتبع التوزيع الطبيعي			

تشير نتائج استخدام اختبار كولمغوروف - سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) بالنسبة لمتغير الفئات الوظيفية ولجميع المحاور أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة من فئة (معلم) وفئة (مدير مدرسة) لا تتبع التوزيع الطبيعي، حيث أن القيم الإحصائية لهما لكل محور من المحاور الثلاث هي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

حيث لجأ الباحث إلى تحليل البيانات التي تساهم في التوصل إلى الإجابات على تساؤلات الدراسة، ومن ثم بمناقشة وتفسير الإجابات التي تم التوصل إليها لاستخلاص النتائج.

التساؤل الأول:

ما درجة مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

وللإجابة على التساؤل، ولأن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، قام الباحث بتطبيق اختبار مربع كاي (χ^2) وتحليل عبارات المحور الأول.

جدول رقم (8): استجابات العينة لدرجة مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية

الترتيب	المستوى	القيمة الاحتمالية	مربع كاي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
1	مرتفعة	0.00	252.16	0.56	2.71	الاعتماد على ملف الإنجاز الرقمي عبر المنصة في معرفة مدى تحقيق المتعلم للمهام التعليمية.
2	مرتفعة	0.00	249.25	0.51	2.68	استخدام ملفات الإنجاز الرقمية عبر المنصة كأداة تقويم ذاتي للطلاب.
3	مرتفعة	0.00	231.08	0.68	2.62	استخدام الاختبارات الإلكترونية كمؤشر لمستوى التحصيل العلمي للطلاب.
4	مرتفعة	0.00	172.95	0.65	2.59	إكساب الطلاب مهارات الحوار بتوظيف المناقشة الرقمية عبر المنصة.
5	مرتفعة	0.00	183.53	0.63	2.56	الكشف عن مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب باستخدام المناقشة الرقمية عبر المنصة.
6	مرتفعة	0.00	194.82	0.67	2.53	استخدام بنوك الأسئلة الرقمية عبر المنصة عند وضع أسئلة الاختبارات.
7	مرتفعة	0.00	196.79	0.64	2.50	معرفة درجة امتلاك المتعلمة للمعارف والمعلومات بإعطاء الواجبات الرقمية عبر المنصة.
8	مرتفعة	0.00	161.80	0.76	2.47	تحديد نقاط القوة والضعف لطلاب من خلال نتائج الاختبارات الرقمية عبر المنصة.
	مرتفعة	0.00	1191.45	0.57	2.54	درجة عبارات المحور الكلية

يوضح الجدول السابق استجابات العينة على عبارات المحور الأول وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وبصفة عامة تبين أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات بلغ (2.54) مما يدل على أن مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية مطبق بدرجة كبيرة وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد كانت أعلى استجابة على العبارة التي تنص على " الاعتماد على ملف الإنجاز الرقمي عبر المنصة في معرفة مدى تحقيق المتعلم للمهام التعليمية " بمتوسط حسابي (2.71)، مما يدل على أن من أهم إيجابيات استخدام أساليب التقويم الإلكتروني يكمن في ملف الإنجاز الرقمي والذي يعتبر المرجع في مدى تحقيق الطالب للمهام التعليمية.

وانفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Joshi et al, 2020) والتي تسلط الضوء نحو توظيف أساليب التقويم الإلكتروني باستخدام ملف الإنجاز والتغذية الراجعة الفورية حول تقدم المتعلم.

بينما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عمر؛ واليوسف، 2020) والتي توصلت إلى أن استخدام أساليب التقويم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة، ويشير إلى أن درجة استخدام ملف الإنجاز الرقمي منخفضة.

ويرى الباحث أن مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني يكمن كفاءة عملها وأرشفة الإنجازات والحصول عليها بسهولة ويسر، وتوفير الوقت وذلك من خلال إتاحة المنصة للطلاب والمعلمين والمتعلم، والاستفادة من نتائج الاختبارات الإلكترونية في تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين لمعالجة جوانب القصور وتعزيز مواطن القوة، ويتم الحصول على قواعد معلوماتية وبيانات متنوعة يمكن العودة لها. والتقليل من المصروفات المادية.

التساؤل الثاني:

ما التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

وللإجابة على التساؤل، ولأن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، قام الباحث بتطبيق اختبار مربع كاي (Chi-Square) وتحليل عبارات المحور الثاني.

جدول رقم (9): استجابات العينة لتحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	القيمة الاحتمالية	المستوى	الترتيب
تجهيزات الفصول الدراسية بشكل محدود يصعب استخدام أساليب التقويم الإلكتروني	2.81	0.68	284.13	0.00	مرتفعة	1
تعثر شبكة الإنترنت في تفعيل أساليب التقويم الإلكتروني.	2.79	0.51	279.34	0.00	مرتفعة	2
كثرة التكاليف الإدارية على المعلم تجعل من استخدامه لأساليب التقويم الإلكتروني.	2.76	0.59	251.91	0.00	مرتفعة	3
ضعف كفاءة الأجهزة أثناء استخدام أساليب التقويم الإلكتروني وتوقفها.	2.77	0.56	238.62	0.00	مرتفعة	4

5	مرتفعة	0.00	207.90	0.76	2.72	صعوبة قياس بعض الأهداف المهارية والوجدانية باستخدام هذه الأساليب.
6	مرتفعة	0.00	199.36	0.71	2.68	شعور بالقلق عند إجراء الاختبار الإلكتروني لدى الطلاب
7	مرتفعة	0.00	193.79	0.64	2.63	ترك بعض المعلمين عن استخدام هذه الأساليب ظناً بأنه لا جدوى منها.
8	مرتفعة	0.00	178.80	0.69	2.60	قصور في التفاعل لدى الطلاب في استخدام أساليب التقويم الإلكتروني.
9	مرتفعة	0.00	173.05	0.65	2.58	قلة الأدلة الإرشادية التي توضح الطريقة الفعالة لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني
10	مرتفعة	0.00	168.25	0.63	2.55	محدودية الأساليب والبرمجيات المصممة باللغة العربية للتقويم الإلكتروني.
11	مرتفعة	0.00	163.94	0.67	2.51	نقص في التأهيل والتدريب للمعلمين على استخدام أساليب التقويم الإلكتروني.
	مرتفعة	0.00	1215.29	0.61	2.61	درجة عبارات المحور الكلية

يوضح الجدول السابق استجابات العينة على عبارات المحور الثاني وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وبصفة عامة تبين أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات بلغ (2.61) مما يدل على وجود تحديات عالية تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد كانت أعلى استجابة على العبارة التي تنص على " تجهيزات الفصول الدراسية بشكل محدود يصعب استخدام أساليب التقويم الإلكتروني " بمتوسط حسابي (2.81)، مما يدل على أن الفصول الدراسية تحتاج إلى تجهيزات تواكب التقنية وأساليب التقويم الإلكتروني الحديث.

ويوجد اتفاق مع نتائج دراسة (الزبد، 2019) والتي أظهرت الكثير من الصعوبات والتي منها (المشكلات الفنية والتقنية، تعطل الأجهزة والبرمجيات أثناء استخدام برامج التقويم الإلكتروني، عدم توفر وقت كافٍ لمراجعة الإجابات بعد الانتهاء من جميع الأجوبة)، ودراسة (عمر واليوسف، 2020) والتي تحصلت على نتائج وجود صعوبات تحد من توظيف التقويم الإلكتروني بدرجة مرتفعة، ودراسة (Joshi et al, 2020) والتي أظهرت بعض التحديات التي تواجه تطبيق التقويم الإلكتروني، وذلك مثل إنه يتكبد تكاليف عالية، وهو أمر غير ممكن توفير دائماً لجميع المؤسسات التعليمية، ودراسة (الريامي وآخرون، 2020) والتي أبرزت نتائجها أن التحديات المتعلقة بالناحية التقنية من أهم التحديات التي تواجه تطبيق أساليب التقويم الإلكتروني، تليها التحديات المالية ومن ثم التحديات المتعلقة بالطلبة، وآخرها التحديات المتعلقة بالمعلمين، كما واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Huda et al, 2020) والتي بينت وجود بعض المخاوف لدى العينة بشأن الاختبارات القائمة على التكنولوجيا لأنهم جميعاً لا يتمتعون بمستوى مساوٍ من كفاءة تكنولوجيا المعلومات.

ويرى الباحث أن من أهم التحديات التي تواجه تمكين أساليب التقويم الإلكتروني في قلة الإمكانيات لدى بعض المدارس وعدم اكتساب بعض المعلمين من المهارات اللازمة في التعامل مع التقنيات الحديثة، وعدم المام بعض

الطلاب في طريقة الدخول على المنصات التعليمية، ووجود بعض الأعطال في الأجهزة الحاسوبية، كما يظهر كثير من الاختراقات للبيانات والمعلومات وعدم وجود حماية كافية للأجهزة والمنصات التعليمية.

التساؤل الثالث:

ما درجة مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؟

وللإجابة على التساؤل، ولأن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، قام الباحث بتطبيق اختبار مربع كاي (χ^2) (Square) وتحليل عبارات المحور الثالث.

جدول رقم (10): استجابات العينة لدرجة مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية

الترتيب	المستوى	القيمة الاحتمالية	مربع كاي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
1	مرتفعة	0.00	296.25	0.59	2.76	التنوع في استخدام القياس والتقييمات التي تراعي الفروق الفردية للطلاب.
2	مرتفعة	0.00	291.58	0.61	2.73	تساعد أساليب التقويم الإلكتروني المعلمين في تقييم أعداد الطلاب العالية.
3	مرتفعة	0.00	301.80	0.56	2.68	كفاءة درجة عملية التقويم الإلكتروني وموضوعيتها.
4	مرتفعة	0.00	286.41	0.70	2.65	تعطي أساليب التقويم الإلكتروني فاعلية ومرونة للمنهج.
5	مرتفعة	0.00	237.50	0.65	2.64	توضح أساليب التقويم الإلكتروني مستوى أداء الطلاب بشكل واضح.
6	مرتفعة	0.00	194.96	0.69	2.61	أساليب التقويم الإلكتروني عملية حديثة ومتطورة.
7	مرتفعة	0.00	168.01	0.54	2.59	توفير الوقت عند معرفة الإحصاءات وتحصيل الطلاب.
8	مرتفعة	0.00	173.80	0.63	2.58	تعين أساليب التقويم الإلكتروني على إبقاء إنجاز الطلاب محفوظة في المنصة.
9	مرتفعة	0.00	179.34	0.60	2.56	تمكن أساليب التقويم الإلكتروني المعلمين من متابعة أداء الطلاب.

10	مرتفعة	0.00	163.20	0.51	2.53	تنمي أساليب التقويم الإلكتروني مهارات استخدام التقنية.
	مرتفعة	0.00	1308.61	0.67	2.63	درجة عبارات المحور الكلية

يوضح الجدول السابق استجابات العينة على عبارات المحور الثالث وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وبصفة عامة تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بلغ (2.63) مما يدل على ارتفاع درجة مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وقد كانت أعلى استجابة التي تنص على " التنوع في استخدام القياس والتقييمات التي تراعي الفروق الفردية للطلاب " بمتوسط حسابي (2.76)، مما يدل على تفضيل عينة الدراسة لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني المختلفة لكي تحافظ على الموضوعية في قياس وتقييم الطلاب.

وتتفق هذه مع نتائج دراسة (الزبد، 2019م) والتي أظهرت مميزات توفرها أساليب التقويم الإلكتروني مثل، مراعاتها للفروق الفردية، وتنوع الأسئلة بدرجاتها المختلفة، وتقليل التكلفة المادية والتغذية الراجعة، وأيضاً دراسة (Joshi et al, 2020)، حيث بينت وجود عدد من المزايا للتقويم الإلكتروني منها إدارة التقييم وتقليل الوقت، ووضع الدرجات بصورة آلية، وتقليل استخدام الورق، والتغذية الراجعة الفورية للطلاب.

ويرى الباحث أن أفضلية استخدام أساليب التقويم الإلكتروني تكمن حول المرونة وتوفير التعلم والتقييم في أي مكان ووقت، والاحتفاظ بملفات الطلاب وتقييماتهم بشكل إلكتروني والرجوع لها بسهولة، وتفعيل البريد الإلكتروني والتعامل مع وسائل التواصل المختلفة وذلك لتحسين التجربة للمتعلمين، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مرنة تساهم في تنمية المعارف بشكل احترافي.

التساؤل الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات المعلمين ومدراء المدارس لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الدور الوظيفي (معلم، مدير مدرسة)؟ وللإجابة على التساؤل، قام الباحث سابقاً باختبار اعتدالية "التوزيع الطبيعي"، وقد تبين أن الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبذلك تم تطبيق اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U)، كونه أحد الاختبارات اللامعلمية.

جدول رقم (11): المتوسط الحسابي لاستجابات العينة ونتائج اختبار اختبار مان ويتني تبعاً للفئات الوظيفية لجميع المحاور

المحاور	الفئات	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	اختبار مان ويتني	مستوى المعنوية	القرار
المحور الأول: مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.	معلم	316	153.86	48619.76	1835.00	0.48	غير دالة
	مدير مدرسة	41	146.21	5994.61			
	معلم	316	159.07	50266.12	1907.00	0.21	

غير دالة			6184.44	150.84	41	مدير مدرسة	المحور الثاني: التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.
غير دالة	0.37	1628.00	46967.08	148.63	316	معلم	المحور الثالث: مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.
			5728.11	139.71	41	مدير مدرسة	
غير دالة	0.41	1897.00	49675.2	157.20	316	معلم	المحاور الثلاث
			6061.03	147.83	41	مدير مدرسة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة) في المحور الأول "مستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية"، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود توافق بشكل مرتفع من قبل عينة الدراسة ودرجة عالية لمستوى استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة) في المحور الثاني "التحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية"، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود توافق بشكل مرتفع من قبل عينة الدراسة ودرجة من الملاحظات العالية لتحديات التي تواجه استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة) في المحور الثالث "مستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية"، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود توافق بشكل مرتفع من قبل عينة الدراسة ودرجة عالية لمستوى تفضيل استخدام أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

لذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول تقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفئة الوظيفية (معلم، مدير مدرسة)، وذلك لممارسة أفراد عينة الدراسة التجارب حول أساليب التقويم الإلكتروني واشتراكهم ميدانياً في التقويم الإلكتروني والتعامل معه.

ويفسر أيضا الباحث ذلك بأن المعلمين ومدراء المدارس يمارسون أساليب التقويم الإلكتروني بشكل يومي ومطالبين بتفعيل المنصات التعليمية، واستخدامهم للأجهزة التقنية كأجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت، واختلاطهم المباشر مع المتعلمين، مما جعلهم عينة يستفاد منها لتقييم تجربة أساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية.

مقترحات البحث وتوصياته:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- 1- تعزيز مهارات الطلاب والمعلمين لاستخدام أساليب التقويم الإلكتروني والممارسة من خلال العمل اليومي.
- 2- توفير الدورات اللازمة للمعلمين ومدراء المدارس في اكتساب مهارات التقويم الإلكتروني.
- 3- تفعيل أدوات القياس والتقويم الإلكتروني بشكل واسع يضم المدرسة والمجتمع.
- 4- زيادة ثقافة ووعي المجتمع بأهمية التقويم الإلكتروني.

ويقترح الباحث بما يلي:

- 1- دراسة بحثية عن تطوير المهارات الرقمية لدى الطلاب.
- 2- مقارنة بين استخدام الأساليب التقييمية الإلكترونية في المواد الدراسية.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، أحمد يوسف حافظ (2019). أثر استخدام المناهج الدراسية الإلكترونية على اتجاهات طلاب مدارس التعليم العام بدولة الإمارات نحو مبادرة الشيخ محمد بن راشد للتعليم الذكي. مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات، 11 (6).

البيومي، سلطان بن سعد (2020م). تصميم إستراتيجية تعليمية قائمة على بيئة مهام الويب وقياس فاعليتها في تنمية مفاهيم التقويم الإلكتروني ومهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب كلية التربية. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، العدد 43، الصفحات 43-100.

التركي، خالد (2019م). التحول من التعليم التقليدي إلي التعليم الإلكتروني. *مجلة جامعة سرت العلمية العلوم الإنسانية*، مجلد 9، العدد 1.

الروقي، عبد العزيز بن عوض (2017). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الريامي، حمد؛ أحاجي، خالد؛ وكداي، عبد اللطيف (2020م). تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين. *المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي*. العدد 4.

زغلول، إيمان حسن حسن (2014) واقع استخدام أدوات التقويم الإلكترونية في نظم التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية من وجهة نظر هيئات التدريس. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب.

الزبد، حنان أحمد (2019م). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت) كنموذج على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 34.

السبعي، عبدالله بن محمد بن بدن (2020م). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطان بن عبدالعزيز التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا "Covid-19" مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطان بن عبدالعزيز، المجلد 6، العدد 1، الصفحات 89-123.

السبعي، محمد بن ناصر سليمان (2020م). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لأدوات التقويم الإلكتروني في المقررات الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم "Blackboard" واتجاههم نحوها في ضوء جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، المجلد 28، العدد 2، الصفحات 235-332.

السيد، عبدالمولى (2014) أثر برنامج تدريب عن بعد بمساعدة الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني والاتجاه نحو التدريب عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلت عجمان للدارسات والبحوث، 2 (12)، دولة الامارات العربية المتحدة.

الصعدي، عمر بن سالم بن محمد (2020م). توظيف تقنية تسجيل الشاشة ببيئة تدريب إلكترونية في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم أدوات التقويم الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. جامعة المجمعة - مركز النشر والترجمة، العدد 21.

عمر، عمر موسى الحسن؛ اليوسف، إبراهيم يوسف (2020م). واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا "Covid 19". مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطان بن عبدالعزيز، المجلد 6، العدد 1، الصفحات 151-181.

العنيزي، يوسف عبد المجيد (2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية Edmodo لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33 (6).

المالكي، جوهرة حامد سعد؛ وحريري، رندا (2021م). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 19، الصفحات 117-156.

وزارة التعليم (2020م). الدليل الاسترشادي لترتيبات الاختبارات والتقويم وأعمال الفصل الدراسي للجامعات خلال فترة تعليق الدراسة للوقاية من فيروس كورونا (COVID-19). تاريخ الاطلاع 2021/9/13م، متاح

عبر الرابط الإلكتروني التالي: <https://>

وزارة التعليم (2020م). دليل أدوات القياس والتقويم في التعليم الإلكتروني. الإصدار الأول، الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Akoumianakis, D. Ktistakis, G (2017). Digital calendars for flexible organizational routines. *Journal of Enterprise Information Management*, Vol. 30 Issue: 3, pp.476-502.
- Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8 (1).
- Dailey-Hebert, A (2018). Maximizing Interactivity in Online Learning: Moving beyond Discussion Boards. *Journal of Educators Online*, v15 n3.
- Doğan, N., Kıbrıslıoğlu Uysal, N., Kelecioğlu, H., & Hambleton, R. K. (2020). An overview of e-assessment. *Hacettepe University Journal of Education*, 35 (Special Issue), 1-5.
- Huda, S. Kabir, H. Siddiq, T. (2020). E-Assessment in Higher Education: Students' Perspective. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 16, Issue 2, pp. 250-258.
- Joshi, A. Virk, A. Saiyad, S. Mahajan, R. Singh, T. (2020). Online Assessment: Concept and Applications. *Journal of Research in Medical Education & Ethics*, Vol. 10, No. 2, pp-79-89.
- Kundu, A. & Bej, T. (2021). Experiencing e-assessment during COVID-19: an analysis of Indian students' perception. *Higher Education Evaluation and Development*.
- Mehta, S. (2020). 5 Different Types of Online Assessment in Education. Availability On: <https://www.insightsoftechnology.com/5-different-types-of-online-assessment-in-education/>.

المضامين التربوية في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030

دراسة تحليلية

د. محمد حبيب الله محمد الشنقيطي

أستاذ مشارك في التربية، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

الملخص

تهدف هذه الدراسة لوضع تصور مقترح لتحليل وتفعيل المضامين التربوية في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال استخدام المنهج الاستنباطي (التحليلي) لتحديد المضامين التربوية في الرؤية المتعلقة بمؤسسات التربية التي ركزت عليها الرؤية وكذلك أهداف التربية، ثم تفسيرها وصياغتها تربوياً وتصنيفها إلى ثلاث مجالات: المعرفي الإدراكي والمهاري الحركي والوجداني المتعلق بالقيم والمسؤولية.

وتكتسب الدراسة أهميتها من كونها تحلل نموذجاً عملياً في القيادة التربوية له أهميته هو وثيقة رؤية المملكة 2030 ومن أهمية الدور الذي تقوم به المؤسسات التربوية لتحقيقها، ومن الأهمية التطبيقية حيث يمكن أن تساعد هذه الدراسة القيادات التربوية في وضع الأهداف والمناهج واختيار الأساليب المناسبة لتفعيل دور مؤسسات التربية في تحقيق جوانب رؤية 2030.

Activating Educational Content in Saudi Arabia Vision 2030 Document

Abstract

This study aims to develop a proposed vision for activating the educational content in the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030 document. It utilizes a deductive (analytical) approach to determine the academic content within the vision, interpret and formulate it educationally, and classify it into three areas: cognitive-perceptual, emotional-affective, and motor skills. Additionally, it aims to identify educational means that can assist educational institutions in achieving these goals and activating the mentioned contents in educational leadership.

The study's importance stems from the significance of Vision 2030 and the crucial role that educational institutions play in its achievement. Practically, this study can aid educational institutions in establishing goals, designing curricula, and selecting appropriate methods to activate aspects of Vision 2030 within educational leadership.

Keywords: Saudi Arabia Vision 2030, educational content, proposed vision, educational leadership.

المقدمة

في 25 أبريل 2016م أعلنت المملكة العربية السعودية تحت قيادة خادم الحرمين الملك سلمان بن عبد العزيز وولي عهده الأمير محمد بن سلمان عن خطة طموحة تعتبر نموذجاً في القيادة التربوية تهدف لأن تكون المملكة العربية السعودية دولة متقدمة ونموذجاً رائداً في العالم في كافة الأصعدة.

عرفت هذه الخطة الطموحة برؤية المملكة العربية السعودية 2030، ويستلزم تنفيذ هذه الرؤية تضافر وتعاون كافة الجهات والمؤسسات وفي مقدمتها مؤسسات التربية والتعليم، فالتربية كما يؤكد المتخصصون " أداة أوجدتها المجتمع لتحقيق غاياته وأهدافه " (الحاج، 2013، 17).

وتحتاج مؤسسات التربية خريطة واضحة وأهدافاً محددة تساعد في تفعيل دورها القيادي التربوي المهم في الجوانب المتعلقة بهذه الرؤية.

وهو ما يسعى الباحث للمساهمة فيه من خلال هذه الدراسة التي تستخدم المنهج الاستنباطي التحليلي لتستكشف المضامين التربوية المتضمنة في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث تركز على تحديد هذه المضامين، وتفسيرها، وصياغتها ضمن إطار تربوي متكامل يشمل المضامين المتعلقة بالمؤسسات التربوية وبأهداف التربية في مجالاتها الرئيسية الثلاثة: المعرفي الإدراكي، والمهاري الحركي، والوجداني المتعلق بالقيم وتحمل المسؤولية، لتساعد هذه الدراسة في تحديد الأساليب التربوية والاستراتيجيات التي يمكن لمؤسسات التعليم من خلالها تفعيل دورها الحاسم لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مشكلة البحث:

في ضوء الأهمية المتزايدة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 كمخطط استراتيجي للتحول الوطني، تبرز الحاجة إلى دراسة كيفية تفعيل المضامين التربوية ضمن هذه الرؤية، وتحديد أدوار القيادة التربوية المطلوبة من مؤسسات التربية ليكون لها دور فاعل في تحقيق هذه الرؤية.

أهداف البحث:

- 1- الكشف عن المضامين التربوية في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- 2- تحليل مضامين الرؤية المتعلقة بمؤسسات التربية
- 3- تحليل مضامين الرؤية المتعلقة بأهداف التربية المعرفية.
- 4- تحليل مضامين الرؤية المتعلقة بأهداف التربية المهارية.
- 5- تحليل مضامين الرؤية المتعلقة بأهداف التربية في جوانب القيم والمسؤولية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يستمد البحث أهمية من خلال أهمية موضوعه المرتبط بالرؤية الرائدة للمملكة 2030 وهي رؤية معززة للتنمية في الحاضر والمستقبل.
- كما تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية الأهداف والمضامين التربوية والتي تعتبر ركيزة أساسية للتنمية الشاملة في مختلف المجالات.
- تعتبر هذه الرؤية بمضامينها التربوية أنموذجاً للقيادة التربوية الفعالة يستفيد منه الباحثون والمختصون.
- ويستمد البحث أهميته كذلك من أهمية مؤسسات التربية والتي تلعب دوراً محورياً في عملية التحول الوطني.

الأهمية التطبيقية:

- يعطي هذا البحث نموذجاً عملياً يفيد القائد التربوي في بناء خطة القيادة التربوية النموذجية التي تعتمد على ما تؤكدته الدراسات العلمية من أهمية بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية انطلاقاً من فهم الواقع ورسم الحدود الزمانية والمكانية لتطويره بما يتناسب مع التغيرات المتوقعة في المستقبل بحيث تحقق أعلى درجات الكفاءة والجودة (صالح، 2009).
- يمكن أن يساعد هذا البحث مؤسسات التربية حتى يكون لها دور قيادي تربوي في التعرف على الأهداف التربوية التي من خلالها تسهم في تحقيق أهداف الرؤية من خلال أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس.
- يمكن استخدام هذه الأهداف المحددة والمضامين التربوية كدليل لمؤسسات التربية يحدد لها خطوات مساهمتها في تحقيق رؤية 2030.

مصطلحات البحث:

المضامين التربوية:

عرفها المرزوقي 1995 بقوله: " جملة المفاهيم والأساليب والخبرات العملية التي من شأنها أن تكون مقومات أساسية للعملية التربوية المقصود بها بناء شخصية الإنسان "ص165.

ويعرفها الباحث إجرائياً: المفاهيم والقيم والأفكار المتعلقة بمؤسسات وأهداف التربية في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030

عرفها القبيسي (2020): بأنها " الخطط التنموية التي تنتهجها المملكة العربية السعودية من أجل تنمية القطاعات التعليمية والصناعية والتجارية والصحية والخدمات المختلفة من أجل النهوض بالدولة " ص 17.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الرؤية التي وضعتها المملكة العربية السعودية لتطوير مختلف قطاعات الدولة وتحقيق تنمية شاملة ومستدامة.

منهجية البحث:

يقوم هذا البحث على المنهج التحليلي وهو منهج بحثي يقوم على تحليل الوثائق، ودراسة مضمونها بموضوعية، مع تفسير واستنتاج الدلالات المرادة، وتفهم أصولها، واستخلاص النتائج. (درويش، 2018، 164).

ويؤكد مطاوع، والخليفة 2017 استفادة الميدان التربوي من هذا الأسلوب بشكل متزايد بهدف تحديد المستويات المعرفية والمهارات والقيم والاتجاهات التي ينظمها المحتوى العلمي للمادة المقدمة، ص 104.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعريف بوثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

هي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية أعلن عنها في 25 أبريل 2016م، تحت مظلة مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة الأمير محمد بن سلمان ويشترك في تحقيقها كل قطاعات الدولة العامة والخاصة، استفتحت هذه الرؤية بمقولة خادم الحرمين الشريفين: " هدي الأول أن تكون بلادنا نموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة، وسأعمل معكم على تحقيق ذلك " ص 5 ، ومقولة ولي العهد التي جاء فيها: " أنجح الرؤى هي تلك التي تبني على مكامن القوة ، ونحن ننق ونعرف أن الله سبحانه حبانا وطننا مباركاً " ص6.

أهداف رؤية السعودية 2030

استهدفت برامج الرؤية تحقيق تحول كبير وملحوس في جميع القطاعات، بداية من زيادة الطاقة الاستيعابية لاستقبال ضيوف الرحمن من الحجاج والمعتمرين القادمين إلى المملكة من 8 ملايين إلى 30 مليوناً، مع تحسين رحلة الحاج والمعتمر، مروراً برفع عدد المواقع الأثرية المسجلة في اليونيسكو إلى الضعف على الأقل للحفاظ على الإرث الثقافي، وصولاً إلى تصنيف 3 مدن سعودية بين أفضل 100 مدينة في العالم من أجل تحسين جودة الحياة وتطوير التخطيط والبناء العمراني. وهدفت إلى رفع إنفاق الأسر على الثقافة والترفيه من 2.9% إلى 6% عبر توفير فعاليات ثقافية وترفيهية متنوعة، وخلق قطاعات جديدة وواعدة يستفيد منها المواطن، مع رفع نسبة ممارسي الرياضة مرة على الأقل أسبوعياً من 13% إلى 40% مما يسهم في تحسين صحة المواطن وزيادة متوسط العمر ليرتفع من 74 إلى 80 عاماً.

وتنطمح برامج الرؤية إلى تقدم المملكة في ترتيب مؤشر الخدمات اللوجستية من المرتبة 45 إلى 25 عالمياً والأولى إقليمياً، ورفع نسبة الصادرات غير النفطية من 16% إلى 50% على الأقل من إجمالي الناتج المحلي غير النفطي، وكذلك زيادة الإيرادات الحكومية غير النفطية (رؤية 2030).

الدراسات السابقة:

رجع الباحث إلى عدد من الدراسات التربوية التي تناولت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وخاصة في جوانب التربية والقيادة التربوية وهي:

- دراسة مباركي (2023) هدفت للتعرف على مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف التعليمية الدولية، باستخدام المنهج التحليلي من خلال المقارنة بين مجموعة من الأهداف التعليمية الدولية مع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وفقاً لرؤية 2030 وخلصت إلى وجود توافق بين السياسات التعليمية للرؤية والأهداف الدولية وقدمت الدراسة قائمة بالمتطلبات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفق المعايير الدولية لأهداف التعليم.

- دراسة السمحان (2023) هدفت إلى الكشف عن آراء منسوبي وزارة التعليم نحو خصخصة التعليم العالي في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات رؤية المملكة (2030)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال عينة دراسية مكونة من (144) قيادياً أكاديمياً. وأظهرت نتائج الدراسة في ترتيب محاور الاستبانة أن محور دوافع

خصصة التعليم العالي في المرتبة الأولى، تلاه محور إيجابيات خصخصة التعليم، ومن ثم محور حلول بعض مشكلات خصخصة التعليم وأخيرًا محور سلبيات خصخصة التعليم. وأوصت الباحثة بتقويم برامج مؤسسات التعليم العالي الخاص بصورة دورية ومستمرة من قبل مؤسسات متخصصة مثل هيئة الاعتماد وغيرها.

- دراسة حكيم (2023) هدفت إلى الوقوف على دور المنهج الإلكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طالبات جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات. باستخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة إلكترونية طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها 156، ودلت نتائج الدراسة على أن توجهات العينة نحو مدى مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز كلا من الوعي والاتجاه الإيجابي والمشاركة الطلابية لدى الطالبة الجامعية برؤية المملكة 2030، كان عاليًا، كما سجلت الاستجابة الخاصة بتفضيل التعليم الإلكتروني أعلى نسبة تليها التعليم المدمج ثم الحضوري.

- دراسة العتيبي (2022) هدفت إلى تطوير منهج التربية المهنية بالتعليم الثانوي نظام المقررات في ضوء المدخل المنظومي لتحقيق متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 م، باستخدام المنهج الوصفي مستخدمًا أداة متطلبات منهج التربية المهنية المكونة من (71) عبارة، على عينة من (121) خبير مختص في المناهج بالجامعات السعودية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المحاور الملائمة لتوزيع عبارات متطلبات منهج التربية المهنية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030م تتمثل في الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والأنشطة، والوسائل التعليمية، والتقويم، وأن درجة سيناريو الاستمرار على متطلبات التربية المهنية في تطوير المنهج جاءت جميعها بتقدير متوسط.

- دراسة المالكي (2022) هدفت إلى تحديد المتطلبات الإدارية، والمهنية، والمادية اللازمة لتطوير القيادات التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030؛ والكشف عن الفروق الإحصائية حول درجات تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات التالية: النوع، طبيعة العمل الحالي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في القيادة التعليمية، إدارة التعليم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّن مجتمع الدراسة من القيادات التعليمية بإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (216) قائدًا تعليميًا وأظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تطوير القيادات التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030 جاءت بدرجة أهمية (مرتفعة) في جميع محاورها، وأوصت بعدد من التوصيات من أهمها: إعداد خطة استراتيجية لتطوير القيادات التعليمية تتوافق مع الخطة الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030. وإعداد قيادات الصف الثاني في ضوء رؤية المملكة 2030 لتولّي المناصب القيادية مستقبلاً وفق خطط علمية مدروسة. وإنشاء قاعدة بيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية والاستشارات التعليمية بهدف تطوير القيادات التعليمية.

- دراسة (المطيري، والسالم 2021) هدفت إلى تحديد الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفقاً لتطلعات رؤية 2030 وتحديد أهم التحديات التي تواجهها والكشف عنها ومحاولة التوصل إلى سناريوهات في ضوء توقعات الرؤية وتماشياً مع الواقع باعتماد المنهج الوصفي والمنهج المرتقب وتوصلت إلى ثلاث احتمالات متوقعة للتعليم في المملكة العربية السعودية هي السيناريو المرجعي الذي يمثل تمديداً للاتجاهات العامة حالياً، وسيناريو الإصلاح الذي يحدث بعض التحسن الجزئي والتحول الجذري أو النوعي للوضع الراهن، وعلى ضوءها قدمت مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.

- دراسة القبيسي (2020 م) وهدفت إلى وضع خطة مقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنيا في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من قادة ووكلاء المدارس في مكاتب التعليم بمنطقة الباحة بعدد (159) قائدا ووكيلا، وتوصلت إلى أن واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم جاء بدرجة (موافق)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة البحث حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات (مكتب التعليم، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال القيادة، وعدد الدورات التدريبية في مجال القيادة، والعمل الحالي)، بينما جاءت معوقات برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم بدرجة (موافق بشدة)، وأوصت الدراسة بأهمية العمل على وضع خطة محددة الأهداف للتنمية المهنية للقيادات المدرسية متوافقة مع رؤية المملكة 2030م.

- دراسة الحربي (2020 م) وهدفت إلى الكشف عن القيم التربوية الواردة في رؤية المملكة 2030 وتقديم تصور مقترح لتعزيز تلك القيم لدى طلبة الجامعات السعودية معتمدة على المنهج النوعي ومجموعة التركيز Group Focus كأداة لجمع البيانات وتكوين عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وتوصلت إلى أن القيم الواردة في رؤية المملكة 2030 بلغت 44 قيمة جاء في مقدمتها قيمة الشفافية ثم في الترتيب الثاني التنافسية والكفاءة وقيم الوسطية والتعاون والمسؤولية والمساءلة والاعتزاز والإنتاجية والحوكمة في الترتيب الثالث.

- دراسة مطاوع (2018 م) هدفت إلى الكشف عن المصادر التي يستقي منها طلاب وطالبات الجامعة المعلومات المتعلقة برؤية المملكة 2030 من خلال المنهج الوصفي باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من 150 من طلبة الجامعة وأشارت الدراسة إلى أن أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالرؤية هي وسائل التواصل الاجتماعي وفي مقدمتها تويتر (منصة اكس حاليا) بينما تأتي بعض المعلومات عن طريق الوسائل التقليدية التلفزيون تحديدا، كما أظهرت الدراسة أن مفهوم الطلاب إيجابي فيما يتعلق في واقعية الرؤية في أهدافها وشموليتها جميع شرائح المجتمع ومدى تأثيرها المباشر على مستقبلهم المهني. فيما انخفضت تلك النسبة بشكل كبير فيما يتعلق بمدى وضوح أهداف الرؤية لهم، لذا وصت الدراسة بضرورة العمل على توضيح الرؤية وأهدافها للأسرة والمجتمع بكافة شرائحه.

- دراسة صالح (2009) هدفت إلى التعرف على دور القيادة التربوية في بناء البيئة الإيجابية القادرة على صناعة ثقافة الإنجاز التربوي. وقد تناولت القيادة التربوية من خلال أبرز عناصرها والتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الإستراتيجية وبناء العلاقات الإنسانية والتأثير في الآخرين والتحفيز والتشجيع وتدريب الأفراد العاملين. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان أبرزها أن أي إدارة لأي مؤسسة تربوية لابد لها من الانطلاق في إدارتها من المنطلق القيادي، وعدم الاقتصار على المنطلق الإداري رغم أهميته إن مفهوم القيادة الواسع بعناصره المختلفة قادر على الارتقاء بالمؤسسة سواء الكوادر البشرية فيها أو المادية، من خلال إيمان القيادة بأهمية وضع بصمتها في المؤسسة وصياغة وعيها باتجاه النهوض. وحتى تستطيع القيادة التربوية تشكيل البيئة الإيجابية المطلوبة لصناعة الإنجاز التربوي ينبغي التأكيد على ضرورة تكامل العناصر الخمسة المذكورة للقيادة التربوية، بحيث تسير جنبا إلى جنب في إتمام المهمات المطلوبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة للتعرف على الأهداف المناسبة لهذه الدراسة والأهمية وتحديد منهج البحث المناسب وقد ركزت الدراسات السابقة على تناول رؤية المملكة من جوانب تربوية متعددة لم تركز فيها على أهداف ومؤسسات التربية في وثيقة الرؤية كما في دراسة الباحث الحالية وأقرب هذه الدراسات للبحث الحالي دراسة مباركي، مرام حسين (2023) عن " مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف التعليمية الدولية " ولكن نوعية الأهداف بينهما مختلفة فدراسة مباركي اهتمت بأهداف التعليم الدولية مثل توفير فرص التعليم لجميع الطلاب والطالبات والتعليم مدى الحياة وتحسن مشاركة القطاع الخاص والأهلي وتطوير المناهج التعليمية وتوفير بيئة إبداعية محفزة... الخ بينما دراسة الباحث الحالية تهتم بالأهداف التربوية في مجالاتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.

تحليل المضامين التربوية في وثيقة رؤية المملكة 2030

استخدم الباحث المنهج الاستنباطي التحليلي لتقييم المضامين التربوية الموجودة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي يمكن أن تساهم مؤسسات التربية في تحقيقها، معتمداً على تحليل معمق للوثائق والمواد الرسمية المتعلقة بالرؤية، إلى جانب مراجعة شاملة للأدبيات الحالية في مجال القيادة التربوية والتطوير التعليمي لتحديد أهم هذه المضامين ووجد أنها تركز على جانبين مهمين الأول مؤسسات التربية والثاني الأهداف التربوية التي تركز عليها الرؤية ومن خلال هذا التحليل ركز على هذين الموضوعين:

أولاً: مؤسسات التربية في وثيقة الرؤية:

اهتمت هذه الوثيقة بمؤسسات التربية وخاصة المؤسسات التالية:

1- **الأسرة:** حيث جاء التأكيد على أهمية هذه المؤسسة تقول رؤية 2030: " الأسرة هي نواة المجتمع، حيث إنها تمثل الحاضنة الأولى للأبناء، والراعي الرئيس لاحتياجاتهم، والحامي للمجتمع من التفكك. ولعل أبرز ما يميز مجتمعنا التزامه بالمبادئ والقيم الإسلامية، وقوة روابطه الأسرية وامتدادها، مما يحثنا على تزويد الأسرة بعوامل النجاح اللازمة لتمكينها من رعاية أبنائها وتنمية ملكاتهم وقدراتهم..... وسنشجع الأسر على تبني ثقافة التخطيط بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة لها، وبما يمكنها من توفير احتياجات أبنائها والعناية بهم على أكمل وجه." ص 27 وجاء في الوثيقة كذلك: " هدفنا هو تعزيز مبادئ الرعاية الاجتماعية وتطويرها لبناء مجتمع قوي ومنتج، من خلال تعزيز دور الأسرة وقيامها بمسؤولياتها، وتوفير التعليم القادر على بناء الشخصية " ص 27.

2- **المدرسة:** تقول وثيقة الرؤية في خططتها لهذه المؤسسة التربوية المهمة: " سنرسخ القيم الإيجابية في شخصيات أبنائنا عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، مما يمكن المدرسة بالتعاون مع الأسرة من تقوية نسيج المجتمع، من خلال إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديها القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي، وسنعمل على استحداث مجموعة كبيرة من الأنشطة الثقافية والاجتماعية والتطوعية والرياضية عبر تمكين المنظومة التعليمية والثقافية والترفيهية " ص 27 وفي موضع آخر " سواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. وسيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي - أينما كان - على

فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر، وعلى تأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية "ص35

ومن أهداف الرؤية تنسيق التعاون بين هاتين المؤسستين الأسرة والمدرسة تقول وثيقة الرؤية: " يمثل اهتمام الأبوين بتعليم أبنائهم ركيزة أساسية للنجاح، ويمكن للمدارس وأولياء أمور الطلاب القيام بدور أكبر في هذا المجال مع توفر المزيد من الأنشطة المدرسية التي تعزز مشاركتهم في العملية التعليمية. وهدفنا هو إشراك (٨٠%) من الأسر في الأنشطة المدرسية بحلول عام (1442هـ . 2020م) بإذن الله"ص32.

3- **الأندية والمؤسسات الرياضية:** وهي مؤسسات تربوية اهتمت بها الرؤية وحددت لها أهدافا حيث جاء في الوثيقة: " سنقيم المزيد من المرافق والمنشآت الرياضية بالشاركة مع القطاع الخاص، وسيكون بمقدور الجميع ممارسة رياضاتهم المفضلة في بيئة مثالية." ص21، وفي موضع آخر تقول " سنطور الأنظمة واللوائح بما يساعد على التوسع في إنشاء أندية الهواة والأندية الاجتماعية والثقافية وتسجيلها رسمياً "ص26، و" وبحلول عام (1442هـ . 2020م)، سيكون هناك . بإذن الله . أكثر من (٤٥٠) نادي هواة مسجل يقدم أنشطة ثقافية متنوعة وفعاليات ترفيهية وفق منهجية منظمة وعمل احترافي ."

ثانياً - أهداف التربية في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030

أ- أهداف التربية المعرفية:

بعد تحليل الباحث للمضامين التربوية المتعلقة بالمعرفة والفهم في رؤية المملكة 2030 وجد أن أهمها ستة أهداف تمت صياغتها وتربيتها في الجدول التالي:

جدول (1) أهداف التربية المعرفية لرؤية المملكة 2030	
المعرفة والفهم	
1	يميز هويته الإسلامية والوطنية وتراثه الثقافي
2	يتعرف على المملكة العربية السعودية وخصائصها الجغرافية والتاريخية
3	يخطط لتطوير المكتسبات الوطنية وخاصة في مجال الأسرة
4	يستنتج المكانة المرموقة للمملكة العربية السعودية على الصعيدين الإسلامي والعالمي
5	يميز مكامن القوة في بلده ويحسن استثمارها
6	يتعرف على قواعد السلامة المرورية ويلتزم بها

حدد الجدول رقم (1) الهدف الأول في مجال المعرفة " يميز هويته الإسلامية والوطنية وتراثه الثقافي " وهذا الهدف نستوحيه من الكلمات الأولى في وثيقة الرؤية والتي جاء فيها: " ونحن نشق ونعرف أن الله سبحانه حباناً وطناً مباركاً هو أثنى من البترول، ففيه الحرمان الشريفان، أظهر بقاع الأرض، وقبله أكثر من مليار مسلم، وهذا هو عمقنا العربي والإسلامي وهو عامل نجاحنا الأول "ص5 ثم جاء تأكيده في عدة مواضع، منها على سبيل المثال: " إننا نفخر بإرثنا الثقافي والتاريخي السعودي والعربي والإسلامي، ندرك أهمية المحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية وترسيخ القيم العربية والإسلامية الأصيلة"ص16، وفي موضع آخر " كنا وما زلنا نعتز بإرثنا التاريخي، لا سيما أن خاتم الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم بعث من مكة المكرمة ومنها انطلقت رسالته إلى العالم أجمع، وتأسست أول مجتمع إسلامي عرفه التاريخ في المدينة المنورة "ص20.

الهدف المعرف الثاني في الجدول هو: (يتعرف على المملكة العربية السعودية وخصائصها الجغرافية والتاريخية) تشير إليه مقدمة الوثيقة كذلك بعبارة " ولوطننا موقع جغرافي استراتيجي، فالمملكة العربية السعودية هي أهم بوابة للعالم بصفتها مركز ربط للقارات الثلاث، وتحيط بها أكثر المعابر المائية أهمية، وهذا هو عامل نجاحنا الثالث " ص5 وتؤكد في مواضع مختلفة منها على سبيل المثال: " لقد حبانا الله في المملكة العربية السعودية مقومات جغرافية وحضارية واجتماعية وديموقراطية واقتصادية عديدة، تمكّنا من تبوء مكانة رفيعة بين الدول القيادية على مستوى العالم. ورؤية أي دولة لمستقبلها تنطلق من مكان القوة فيها "ص11.

والهدف المعرفي الثالث في الجدول هو: (يخطط لتطوير المكتسبات الوطنية وخاصة في مجال الأسرة) تشير المقدمة لهذا الهدف بكلمات قوية تقول: "فمستقبل وطننا الذي نبنيه معاً لن نقبل إلا أن نجعله في مقدمة دول العالم، بالتعليم والتأهيل، بالفرص التي تتاح للجميع، والخدمات المتطورة، في التوظيف والرعاية الصحية والسكن والترفيه وغيره " وتؤكد الوثيقة أهمية الأسرة في مواضع منها: " نهتمّ بأسرنا الأسرة هي نواة المجتمع، حيث إنها تمثل الحاضنة الأولى للأبناء، والراعي الرئيس لاحتياجاتهم، والحامي للمجتمع من التفكك " ص27 وفي موضع آخر تقول: " هدفنا هو تعزيز مبادئ الرعاية الاجتماعية وتطويرها لبناء مجتمع قوي ومنتج، من خلال تعزيز دور الأسرة وقيامها بمسؤولياتها، وتوفير التعليم القادر على بناء الشخصية "ص27.

الهدف الرابع: (يستنتج المكانة المرموقة للمملكة العربية السعودية على الصعيدين الإسلامي والعالمي) جاء في وثيقة الرؤية: " (تبوأت المملكة العربية السعودية مكانة مرموقة في العالم، وأصبحت عنواناً لكرم الضيافة وحسن الوفادة، واستطاعت أن تحقق مكانة مميزة في قلوب ضيوف الرحمن والمسلمين في كل مكان، وقد شرفنا الله بخدمة الحرمين الشريفين وحجاج بيت الله الحرام والمعتمرين والزوار " ص15.

والهدف الخامس: (يميز مكان القوة في بلده ويحسن استثمارها) حيث تؤكد الوثيقة أهمية مكان القوة فنقول " وأنجح الرؤى هي تلك التي تبنى على مكان القوة "ص5.

والهدف المعرفي السادس في الجدول هو: (يتعرف على قواعد السلامة المرورية ويلتزم بها) لأن وثيقة الرؤية اهتمت بهذه القواعد المرورية فقالت: "سنتبنى إجراءات إضافية لضمان السلامة المرورية وتقليص حوادث الطرقات وآثارها".

ب - أهداف التربية في الجانب المهاري:

يمكن تصنيف أهم الأهداف التربوية في وثيقة الرؤية في الجانب المهاري بحسب الجدول التالي:

جدول (2) أهداف التربية المهنية لرؤية المملكة 2030	
1	يتفاعل مع خطط التنمية الشاملة بفاعلية وكفاءة.
2	يمارس العمل الشريف يدوياً كان أو في التجارة أو السياحة كما يتناسب مع قدراته الفردية.
3	يحافظ على البيئة ومقدرات الوطن الطبيعية.
4	يستثمر طاقاته ومواهبه في بلده
5	يمارس العادات الصحية بقناعة
6	يبتكر فرص العمل والنجاح في مختلف المجالات
7	يشارك في الأنشطة السياحية بإيجابية

حدد الجدول رقم (2) الهدف الأول في مجال المهارات بعبارة: (يتفاعل مع خطط التنمية الشاملة بفاعلية وكفاءة) تقول الوثيقة في مقدمتها: " سنسعى إلى أن تكون محركاً لاقتصادنا ومورداً إضافياً لبلادنا وهذا هو عامل نجاحنا الثاني...نتطلع إلى مستقبل أكثر إشراقاً، قادرون على أن نصنعه - بعون الله - بثرواتها البشرية والطبيعية والمكتسبة التي أنعم الله بها علينا... لدينا قدراتٌ سنقوم بمضاعفة دورها وزيادة إسهامها في صناعة هذا المستقبل " ص 5-6 هذه مقتطفات من مقدمة لرؤية تؤكد أنها تحتاج إلى تربية الطلبة على التفاعل الإيجابي معها بكفاءة وفاعلية ومن ذلك الإبداع والابتكار وممارسة العمل وخاصة اليدوي بكفاءة لهذا جاء الهدف المهاري الثاني: (يمارس العمل الشريف يدوياً كان أو في التجارة أو السياحة كما يتناسب مع قدراته الفردية.) وهو ما تؤكد هذه الوثيقة في مواضع عدة منها في المقدمة: " ولا ننسى أنه بسواعد أبنائها قامت هذه الدولة في ظروف بالغة الصعوبة، عندما وحّدها الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود طيب الله ثراه. وبسواعد أبنائه، سيفاجئ هذا الوطن العالم من جديد " ص 5 وفي موضع آخر: " تعدّ مهارات أبنائنا وقدراتهم من أهم مواردنا وأكثرها قيمة لدينا، وسنسعى إلى تحقيق الاستفادة القصوى من طاقاتهم من خلال تبني ثقافة الجِزاء مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم " ص 35.

ويلاحظ في الوثيقة اهتمامها بموضوع البيئة لهذا جاء الهدف المهاري الثالث: (يحافظ على البيئة ومقدّرات الوطن الطبيعية) تؤكد الوثيقة هذه الأهمية بقولها: " يعدّ حفاظنا على بيئتنا ومقدّراتنا الطبيعية من واجبنا دينياً وأخلاقياً وإنسانياً، ومن مسؤولياتنا تجاه الأجيال القادمة، ومن المقومات الأساسية لجودة حياتنا. لذلك، سنعمل على الحد من التلوث برفع كفاءة إدارة المخلفات والحدّ من التلوث بمختلف أنواعه، كما سنقاوم ظاهرة التصخّر، وسنعمل على الاستثمار الأمثل لثروتنا المائية... الخ "

و الهدف المهاري الرابع الذي لاحظ الباحث بعد تحليل الوثيقة أنه تهتم به هو: (يستثمر طاقاته ومواهبه في بلده) حيث تقول: " لنستثمر ثروتنا في الداخل، وذلك من أجل إيجاد المزيد من الفرص الوظيفية والاقتصادية " ص 6 وفي موضع آخر: " تعدّ مهارات أبنائنا وقدراتهم من أهم مواردنا وأكثرها قيمة لدينا، وسنسعى إلى تحقيق الاستفادة القصوى من طاقاتهم من خلال تبني ثقافة الجِزاء مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم " ص 34 وتحدد الوثيقة بعض أساليب استثمار هذه الطاقات والمواهب فنقول: " سنسعى إلى تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم عبر تشجيع ثقافة الأداء . ولتنسيق الجهود في تحقيق ذلك، قمنا بتأسيس هيئة توليد الوظائف ومكافحة البطالة. إن من أهم عوامل قوتنا هو شبابنا المفعم بالحيوية والنشاط، وبخاصة إذا ما أحسنّا تنمية مهاراتهم والاستفادة منها. "

والهدف الخامس (يمارس العادات الصحية بقناعة) لأن الوثيقة تقول: " نعلم جميعاً أن النمط الصحي والمتوازن يعتبر من أهم مقومات جودة الحياة ونقول عن ممارسة العادات الصحية: " أكبر هدفنا الارتقاء بمستوى الخدمات الصحية وجودتها، وغايتنا قطاع صحي فعّال وذو أسلوب مبتكر، يُوجّد تنافسية وشفافية أكبر بين مقدمي الخدمات " ص 32.

والهدف المهاري السادس في الجدول: (يبتكر فرص العمل والنجاح في مختلف المجالات) حيث تعمل الرؤية لخلق فرص العمل وتسهيل النجاحات في مختلف القطاعات تؤكد ذلك بقولها: " إن المنشآت الناشئة والصغيرة والمتوسطة من أهم محركات النمو الاقتصادي، إذ تعمل على خلق الوظائف ودعم الابتكار وتعزيز الصادرات " ص 35.

وختم الباحث هذه الأهداف المهارية التي استخرجها من الوثيقة بعد تحليلها بهدف عن المشاركة في الأنشطة السياحية صاغه بعبارة: (يشارك في الأنشطة السياحية بإيجابية) تقول عن ضيوف الرحمن " ونؤمن بأن علينا أن نضاعف جهودنا لنبقى رمزاً لكرم الضيافة وحسن الوفادة، وسنعمل على إثراء رحلتهم الدينية وتجربتهم الثقافية من خلال التوسع في إنشاء المتاحف وتهيئة المواقع السياحية والتاريخية والثقافية وتنظيم زيارتها "ص16.

جـ. مجال القيم والمسؤولية:

يمكن تصنيف أهم الأهداف التربوية في وثيقة الرؤية في مجال القيم والمسؤولية بحسب الجدول التالي:

جدول (3) أهداف التربية في مجال القيم والمسؤولية لرؤية المملكة 2030	
القيم والمسؤولية	
1	يلتزم بالنزاهة والشفافية في تحمل المسؤوليات
2	. يلتزم بالوسطية والاعتدال وخاصة في ممارساته الأخلاقية.
3	يتحمل مسؤولية العمل الجماعي لتحقيق الجودة ولإيجاد حلول وبناءة للقضايا المجتمعية في إطار المواطنة المسؤولة.
4	يعتز بالوحدة الوطنية وقيمها الراسخة
5	يستشعر نعمة الأمن ويعمل للمحافظة عليها
6	يتفاعل مع محاور الرؤية الثلاثة
7	يشارك في الخطط الاستراتيجية التطويرية للمستقبل
8	يهتم بالفئات الخاصة في المجتمع وذوي الإعاقة

وفي المجال الثالث وهو القيم والمسؤولية حدد الجدول ثمانية أهداف بعد تحليل الوثيقة والرجوع للدراسات العلمية التي فحصتها الأول هو: (يلتزم بالنزاهة والشفافية في تحمل المسؤوليات) لأن الوثيقة ركزت على قيم النزاهة والشفافية حيث أظهرت دراسة الحربي أن الشفافية جاءت في المرتبة الأولى في القيم التي تبنتها الوثيقة ولا غرابة في ذلك فقد تبنت الوثيقة هذه القيمة بوضوح وجاء في مقدمتها " سنعتمد الشفافية والمحاسبة الفورية، حيث أنشئ مركز يقيس أداء الجهات الحكومية ويساعد في مساءلتها عن أي تقصير. سنكون شفافين وصريحين عند الإخفاق والنجاح " وأكدته في طياتها بعبارة حازمة تقول: " ننتهج الشفافية لن نتهاون أو نتسامح مطلقاً مع الفساد بكل مستوياته، سواء أكان مالياً أم إدارياً. وسنستفيد من أفضل الممارسات العالمية لتحقيق أعلى مستويات الشفافية والحوكمة الرشيدة في جميع القطاعات. وسيشمل ذلك اتخاذ كل ما هو ممكن لتفعيل معايير عالية من المحاسبة والمساءلة، عبر إعلان أهدافنا وخططنا ومؤشرات قياس أدائها ومدى نجاحنا في تنفيذها للجميع " ص59.

الهدف الثاني في مجال القيم والمسؤولية هو: (يلتزم بالوسطية والاعتدال وخاصة في ممارساته الأخلاقية) حيث جاءت هذه القيم في المرتبة الثالثة في المصفوفة التي حددت فيها دراسة الحربي درجة تكرار القيم في وثيقة الرؤية وحين تكلمت الوثيقة عن.... قالت: " ينبثق هذا المحور من إيماننا بأهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراداه وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال " والهدف الثالث في مجال القيم والمسؤولية الذي حدده الباحث بعد تحليل الوثيقة هو: (يتحمل مسؤولية العمل الجماعي لتحقيق الجودة ولإيجاد حلول بناءة للقضايا المجتمعية في إطار المواطنة المسؤولة.) لأن تربية الطلبة على روح التعاون والعمل الجماعي مع الحرص على الجودة والإتقان

مهم لتحقيق أهداف الرؤية، والمسؤولية والإنتاجية قيم اهتمت بها الوثيقة وجاءت في المرتبة الثالثة في مصفوفة قيمها بينما جاءت الجودة في المرتبة الرابعة كما أظهرته مصفوفة دراسة الحربي.

ومن الأهداف المتعلقة بالمسؤولية: (يعترز بالوحدة الوطنية وقيمها الراسخة) حيث جاء في وثيقة الرؤية: " اننا نفخر بإرثنا الثقافي والتاريخي السعودي والعربي والإسلامي، ونذكر أهمية المحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية وترسيخ القيم العربية والإسلامية الأصيلة " ص16 هذه الوحدة الوطنية نعمة من نعم الله تعالى العظيمة التي يجب شكرها واستشعار نعمتها والمحافظة عليها لذا أيضا من أهداف القيم والمسؤولية: (يستشعر نعمة الأمن ويعمل للمحافظة عليها) تقول الوثيقة عن هذا الأمن: " ننعم في مدنا بمستوى عالٍ من الأمان والتطور. فرغم الاضطرابات المحيطة بنا في المنطقة واتساع مساحة بلادنا، يتميز وطننا بالأمان " ص22.

ومن المسؤولية الوطنية التفاعل الإيجابي مع محاور الرؤية صاغ الباحث هذا الهدف بعبارة: (يتفاعل مع محاور الرؤية الثلاثة) تحدد الوثيقة هذه المحاور بوضوح فنقول: " تعتمد رؤيتنا على (3) محاور وهي المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح " ص12.

ومن صور تحمل المسؤولية كذلك المشاركة في التخطيط لتطوير المستقبل لذا جاء الهدف الرابع بعبارة: (يشارك في الخطط الاستراتيجية التطويرية للمستقبل) " لدينا قدراتٌ سنقوم بمضاعفة دورها وزيادة إسهامها في صناعة هذا المستقبل " ص6.

ومن أهم القيم التي يجب أن نهتم جميعا بها ونستشعر مسؤوليتها الفئات الخاصة في المجتمع لذا صاغ الباحث هدفها بعبارة: (يهتم بالفئات الخاصة في المجتمع وذوي الإعاقة) تؤكد الوثيقة حقوق هذه الفئات فنقول: " سنمكّن أبناءنا من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، كما سنمدهم بكل التسهيلات والأدوات التي تساعد على تحقيق النجاح " ص36.

النتائج:

أظهرت النتائج ما يلي:

- 1- اهتمام رؤية المملكة 2030 بمؤسسات التربية وفي مقدمتها الأسرة والمدرسة والأندية الاجتماعية والرياضية وتأكيد دورها الفاعل في تحقيق النهضة الشاملة والمستدامة.
- 2- ركزت الأهداف التربوية المعرفية في الوثيقة على تعريف الطلبة بهوية المملكة العربية السعودية الإسلامية والوطنية وإرثها الثقافي ومكانتها المرموقة ومكان القوة التي تساعد في نهضتها وازدهارها.
- 3- ركزت الأهداف التربوية المهارية في الوثيقة على تفاعل الطلبة مع خطط التنمية الشاملة وممارسات العادات الصحية والعمل الإيجابي في مختلف المجالات واستثمار طاقات ومواهب الطلبة لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.
- 4- ركزت الأهداف التربوية في مجال القيم والمسؤولية على الالتزام بقيم النزاهة والشفافية والوسطية وتحمل مسؤوليات العمل الجماعي لتحقيق الجودة وإيجاد الحلول لمختلف المشكلات مع استشعار نعمة الأمن والوحدة الوطنية والإيمان بأهمية الخطط الاستراتيجية لتطوير المستقبل بإذن الله تعالى.

5- تؤكد وثيقة رؤية 2030 بعد تحليل مضمونها أن القيادة التربوية الفعالة تقوم على بناء الرؤية المستقبلية وتحديد الاستراتيجيات انطلاقاً من فهم الواقع والتعرف على الإمكانيات المتاحة والفرص والتحديات بما يتناسب مع التغيرات المتوقعة في المستقبل بحيث تحقق أفضل النتائج المطلوبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- 1- تبني مؤسسات التربية لنهج مستدام ومرن يدعم التحول نحو بيئة تعليمية أكثر فعالية وتجاوباً مع متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- 2- أهمية تكامل المضامين التربوية في رؤية 2030 مع الأهداف التعليمية للمؤسسات، والكشف عن فرص تعزيز القدرات الإدراكية، الوجدانية، والمهارية للطلاب.
- 3- القيام بالمزيد من الأبحاث والدراسات العلمية التي تسلط الضوء على مضامين الرؤية التربوية وخاصة في مجال أساليب التربية وأدواتها وقياس مدى تفاعل هذه المؤسسات مع أهداف التحول الوطني في رؤية 2030.

المراجع

- الحاج، أحمد علي (2013) "أصول التربية" دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- الحربي، علي بن حمود (2020م) "تصور مقترح لتعزيز القيم التربوية الواردة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طلبة الجامعات السعودية" مجلة كلية التربية جامعة الأزهر: 187 (3) ص: 208-243.
- حكيم، أريج يوسف (2023) "دور المنهج الإلكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طالبات جامعة طيبة" كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول، ص 280 - 292.
- درويش، محمود أحمد (2018) "مناهج البحث في العلوم الإنسانية" مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، جمهورية مصر.
- السمحان، منى عبد الله. (2023) "آراء منسوبي وزارة التعليم نحو خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات رؤية المملكة (2030)" المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، استوانيا، مج.6. ع. 1 ص 123-165.
- صالح، علي محمد جبران (2009) "القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي" مجلة التربية، جامعة الأزهر عدد 143 ج 4.
- العتيبي، عبد العزيز عواض (2022) "تطوير منهج التربية المهنية بالتعليم الثانوي نظام المقررات في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030م" المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. مج. 5، ع. 2، أبريل ص. 177-239
- القبسي، عبد الله بن أحمد سعيد. (2020م) "خطة مقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م" المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. ع. 71، مارس ص. 2-43 إنما 686-729
- المالكي، سلطان بن حسين محسن. (2022) "متطلبات تطوير القيادات التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030" رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- مباركي، مرام حسين (2023) "مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف التعليمية الدولية" كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول، ص 45-55.
- المرزوقي، آمال حمزة (1995) "مضامين تربوية في سورة البقرة"، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر ج 71 ص 159-205.
- مطاوع. أنمار حامد (2018م) "مفهوم ووعي الشباب السعودي برؤية المملكة العربية السعودية 2030 دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك عبد العزيز" مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م26ع3 ص ص: 173-191.

مطاوع، ضياء الدين محمد والخليفة، حسن جعفر (2017) " مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية " ط3 , مكتبة المنتبي، المملكة العربية السعودية.

المطيري، عائشة ذياب، السالم، منال عبد العزيز (2021) " سيناريوها محتملة للتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل تطلعات رؤية 2030 " مجلة العلوم التربوية، 33 (2) الرياض، المملكة العربية السعودية. ص. 257-282.

رؤية 2030 (2015)، وثيقة، المملكة العربية السعودية.

فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

د. مالك سليم الزبون/الجامعة الأردنية

د.ضحى سامي الحرايزه/الجامعة الأردنية

د هيام إبراهيم الكايد/ الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة بأسلوب العينة المتيسرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردن حيث وتكونت من (188) عضو هيئة تدريس، وجرى توزيع أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة المكونة من (40) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ المتوسط الحسابي (3.86) تعد درجتها كبيرة حسب المقياس المعد للدراسة، وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير نوع الجامعة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة عليها أكبر من (0.05) وبناء على نتائج الدراسة فقد توصل الباحثين إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها ضرورة العمل على وضع خطط وبرامج خاصة بالية تنفيذ التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، العمل على إعطاء دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس باستمرار.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، الجامعات الأردنية، أعضاء هيئة التدريس.

THE EFFECTIVENESS OF USING E-LEARNING IN JORDANIAN UNIVERSITIES FROM THE VIEWPOINT OF FACULTY MEMBERS

By

Dr. Malik Saleem Al-Zboon / University of Jordan

Dr. Doha Sami Al-Harayzeh / University of Jordan

Dr. Hiyam Ebrahim Al-Kayed / University of Jordan

ABSTRACT

The current study aimed to reveal the effectiveness of electronic use in Jordanian universities from the point of view of faculty members. To achieve this goal, a sample was chosen in the style of the available sample of faculty members in Jordanian universities, as it consisted of (188) faculty members, and the study tool, represented by the questionnaire it consists of (40) paragraphs.

The study reached the effectiveness of e-learning in Jordanian universities from the point of view of faculty members. The arithmetic average was (3.86), which is considered a large score according to the scale prepared for the study. The results also showed that there are no statistically significant differences between the averages of the responses of the study sample members regarding the effectiveness of e-learning in universities Jordanian due to the variable type of university, the value of its significance level was greater than (0.05), and based on the results of the study, the researchers reached a set of recommendations, the most important of which was the need to work on developing plans and programs for the mechanism of implementing e-learning in Jordanian universities, and to work on giving training courses in the field of e-learning for both students and faculty members constantly.

Keywords: e-learning, Jordanian universities, faculty members.

المقدمة

منذ فترة زمنية قصيرة كان يُعتقد أن الإنترنت ما هو إلا مكان للدردشة وقراءة الصحف والتسوق والاطلاع على المنتديات، ثم بدأ استخدام الإنترنت وفي المؤسسات التعليمية، وتبادل المعارف من خلال وسائل التواصل، وأصبح هناك مواقع للمدارس والجامعات على الإنترنت، وتغيرت النظرة للإنترنت وللهاواتف الذكية والحواسيب، فأصبح يُنظر لها على أنها أداة تعليمية أساسية، فعدد المدارس والجامعات المتصلة بالإنترنت يزداد يوما بعد يوم. كم وإن التزايد في أعداد المعلمين والطلاب الذين يستخدمون الحاسب والإنترنت والهاواتف الذكية في عملية التعلم يعود إلى ما يتمتع به التعليم الإلكتروني من خصائص ولما له من آثار إيجابية، ويعرّف التعليم الإلكتروني بأنه التعليم المقدم على شبكة الإنترنت، وذلك من خلال استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة للوصول إلى كل ما يتعلق بالمواد التعليمية خارج حدود الصف التعليمي التقليدي (Koumi, 2016).

يعتبر مجال تكنولوجيا التعلم عن بعد وسيلة للحصول على المعرفة والاكتشافات وقت حدوثها، وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظف تكنولوجيا التعليم عن بعد مجتمعات غير متحضرة ويصعب عليها التعايش في هذا العصر المتلاطم بالتدفق المعلوماتية، ومن هذا المنطلق لما لها من أهمية واضحة ومميزات عديدة أصبحت محل اهتمام والمؤسسات التعليمية العالمية والإقليمية، والتي حرصت على إدخال نظام تكنولوجيا التعليم عن بعد في مؤسساتها التعليمية، وإنه في ظل الثورة المعلوماتية، حرصت الجامعات على الإقبال على مجال تكنولوجيا التعلم الإلكتروني كي تدخله في التعلم الجامعي كوسيلة تعليمية، بل كمصدر رئيسي للمسابقات العلمية في شتى التخصصات خاصة. وأن التعلم الإلكتروني يتمشى مع أساس نظام التعليم المفتوح لتوظيف القدرات والطاقت وذلك من خلال إدخال التكنولوجيا الحديثة لإعداد جيل من الطلبة قادر على مواجهة تحديات المستقبل المهنية والاجتماعية والاقتصادية، وقد أدى استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم والتدريب عن بعد إلى مرونة عالية من حيث المكان والزمان، ومن حيث توزيع فرص التعلم على نطاق واسع، واختيار طرق الوصول للمعلومات والموارد المتاحة للتدريب، والتكيف مع جميع الطلبة (Naidoo, 2019).

كما أن للتعليم الإلكتروني أهمية كبيرة تكمن في تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية، وكذلك مساعدتهم في الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو وأوراق البحث عن طريق شبكة الإنترنت واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التعليمية وتوفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطلاب والمعلم، وإمكانية توفير دروس لأساتذة مميزين، إذ أن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكرا على مدارس معينة ويستفيد منهم جزء محدود من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية، وإن التعليم الإلكتروني يساعد الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت أو للمادة الإلكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة. بالتالي الطالب يحتفظ بالمعلومة لمدة أطول لأنها أصبحت مدعمة بالصوت والصورة والفهم، كما وأن إدخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فائدة جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب، وزيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلا من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الأخلاقي والثقافي (Yulia, 2020).

وبناء على ما تقدم تبين أن هناك أهمية كبيرة للتعليم الإلكتروني بشكل عام وفي الجامعات بشكل خاص وإن العديد من الباحثين ينادون باستخدام هذا النمط من التعليم كونه يعتبر من أحدث طرق التعليم وخاصة التي تعتمد على الإنترنت، ومن هذا المنطلق جاءت الفكرة للباحثين بإجراء دراسة ميدانية هدفها معرفة فاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة

في الفترة الأخيرة تزايدت الاتجاهات بما يعرف بمجال تكنولوجيا التعلم الإلكتروني الذي يهتم بالتعليم المنظم والمصمم والمخطط والمقصود في ضوء خصائص وحاجات الطلبة لتقديم الخبرات التعليمية المختلفة من خلال توظيف المصادر الإلكترونية المختلفة، والتي يمكن بواسطتها إتاحة الفرصة للمتعلمين للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات بأشكالها المختلفة في ظل تدفق المعلومات الحاصلة، كما وأصبح نمط التعليم الإلكتروني من الانماط التدريس الحديثة والتي يتم استخدامها في كافة الجامعات العربية والأجنبية، وقد كشفت دراسة كل من (Salwatr, 2021) إلى أن التعليم الإلكتروني ممتع ومشوق ويجب أن يكون هناك دراسات معمقة من أجل معرفة مدى تحقيقه للنتائج المرجوة حسب كل مؤسسة تعليمية، ومن خلال خبرة الباحثين في المجال الأكاديمي والتربوي لاحظوا وجود فجوة كبيرة وغير معروفة تتعلق في تحقيق التعليم الإلكتروني للنتائج التعليمية المرغوبة ومن هذا المنطلق فقد جاءت هذه الدراسة من أجل الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي: ما فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول فاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير نوع الجامعة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير نوع الجامعة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوعها والذي تناول فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية وذلك من خلال طرح موضوع التعلم الإلكتروني وتبسيط الضوء عليه من خلال عرضة نظرياً وإن هذه الدراسة ستفتح الأفاق للباحثين حول الوصول إلى أبحاث جديّة تتعلق بالتعلم الإلكتروني من خلال التوصل إلى فاعليته، وسيستفيد من هذه الدراسة طلبة الجامعات وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية وكذلك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وإدارة الجامعات الأردنية، حيث تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها -حسب خبرة الباحثين- وتعد إثراء للأدب التربوي وكذلك للدراسات السابقة الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: كافة أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية.
2. الحدود المكانية: جميع الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.
3. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الصيفي من العام الجامعي 2023-2024.

مُصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

التعليم الإلكتروني: "هو منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية" (Simonson, 2018, 15).

أما إجرائياً: بأنها العملية المخططة والهادفة التي يتفاعل فيها طلبة الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف ونتائج محددة من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية.

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية: هم مجموعه من الأفراد المؤهلين علمياً ويحملون شهادات دراسات عليا يقومون بتدريس الطلبة المساقات المختلفة داخل الجامعات الأردنية.

الدراسات السابقة

فيما يلي استعراض لأهم الدراسات التي أجريت في مجال التعليم الإلكتروني، وقد تم ترتيبها زمنياً من الأقدم للأحدث وعلى النحو الآتي.

أجرى الفيشاوي (2022) دراسة هدف تُعرف فاعلية نمط محفزات الألعاب الرقمية في بيئة تعلم إلكتروني في علاج اضطرابات النطق لدى الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين، وتم اختيار عينة البحث من تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي وكان عددهم (20) تلميذاً من ذوي اضطرابات النطق متوسط أعمارهم (8,5) عاماً، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين حيث تدربت المجموعة التجريبية الأولى بنمط محفزات الألعاب الرقمية (الشارات)، بينما تم تدريب المجموعة التدريبية الثانية بنمط محفزات الألعاب الرقمية (قائمة المتصدرين)، واشتملت أدوات البحث على استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحث) واختبار رسم الرجل لقياس نسبة الذكاء لجودائف هاريس تقنين (فؤاد أبو حطب وآخرون، 1997) واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة البحرينية (إعداد الباحث)، ومقياس اضطرابات النطق (إعداد الباحث)، بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على محفزات الألعاب الرقمية (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين لمحفزات الألعاب الرقمية (الشارات - قائمة المتصدرين) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات النطق في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين لمحفزات الألعاب الرقمية (الشارات - قائمة المتصدرين) في القياسين البعدي والتبقي، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (نمط

محفزات الألعاب الرقمية (الشارات) ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الثانية (نمط محفزات الألعاب الرقمية قائمة المصدرين) في القياس البعدي علي مقياس اضطرابات النطق ترجع إلى تأثير أسلوب محفزات الألعاب الرقمية (الشارات - قائمة المصدرين).

وأجرى عابد (2021) دراسة هدفت تُعرف فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الذاتي ومهارات التعلم في تدريس مساق الوسائل التعليمية لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى بغزة في ضوء الأزمات، تكونت عينة البحث من (100) طالبة من طالبات مساق الوسائل التعليمية، وتم تعريض المجموعة لأدوات البحث قبل الانتهاء من التجربة ويعدها وهي: اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التعلم الذاتي، وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين درجات طالبات كلية مجتمع الأقصى بغزة في التحصيل المعرفي لمساق الوسائل التعليمية ومقياس مهارات التعلم الذاتي قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت وسائل التعليم الإلكتروني وأدواته فاعلية بمعدل كسب كبير (1.41) في تنمية التحصيل المعرفي، ومعدل كسب (1.33) في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

وأجرى المعيزر والعودان (2020) دراسة هدفت تُعرف تقويم برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني التابع لقسم تقنيات التعليم بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وذلك في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم الخاصة بالطلاب ISTE*S. واعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة من خلال التقويم الذاتي لبرنامج الدبلوم العالي وموازنة واقعه ومسيرة أهدافه لمعايير ISTE*S والتعرف على مدى توافرها فيه. وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة تحليل المحتوى ونموذج تفريغ التحليل والمقابلة المفتوحة مع طالبات الدبلوم، تم التوصل للنتائج التي وضحت أن أهداف مقررات برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني تحقق جميع المعايير السبعة، ولكن بنسب متفاوتة بما يتلاءم مع مجال الأهداف المتعلقة بها، وكانت أعلى المعايير المتحققة هو المعيار الأول (المتعلم المفوض)، في حين كان أضعف معيارين هما الثاني (المواطن الرقمي) والسادس (المتواصل المبدع). وبناء على تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أهداف مقررات الدبلوم واستراتيجيات تدريسه وإضافة بعض المواضيع المهمة للمواد، وذلك للوصول إلى تحقيق المعايير بدرجة أعلى.

وأجرى إبراهيم والفلكاوي (2018) دراسة هدفت تُعرف التطرق لواحد من أهم عوامل نجاح التعلم الجامعي عن طريق تفعيل التعليم الإلكتروني وبيان دوره في تحقيق الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، ومسيرة للتطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العصر. طرح الباحثان أهمية وجود سمة تكاملية بين البيئة التعليمية وعضو هيئة التدريس موضحين أن الكفاية الحقيقية لا تكون بعدد أعضاء هيئة التدريس والوسائل التقليدية بل بوجود المدرس ذي الكفاءة التي تطورها بشكل كبير، وتوافر الكفايات التي تتمثل في تطبيق التعليم الإلكتروني. وهذه الدراسة لها العديد من الأبعاد التربوية، فهي تعالج قضية التعليم الإلكتروني على مستوى إقليمي واسع من خلال التطبيق على عينة تمثلت في عدد 74 عضو هيئة تدريس من كلية التربية - جامعة الكويت سعياً لتطوير أعضاء هيئة التدريس. وتم الاستناد على دراسات سابقة ذات علاقة من دول الخليج والوطن العربي، وبعض الدراسات الأجنبية لتوضيح أهم الأسس التي تعتمد عليها عملية نجاح التعليم الإلكتروني. وترتكز هذه الدراسة على محاور ثلاثة، هي: التعرف على مدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة في استخدام الحاسوب؛ واستخدام الإنترنت؛ ونظام إدارة الفصل. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة باستخدام الحاسوب واستخدام الإنترنت بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. أما بالنسبة

للكفايات المتعلقة بنظام إدارة الفصل، فكانت متحققة بدرجة متوسطة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أبرزها: عقد دورات وورش تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على مواقع أنظمة إدارة التعلم مثل (Blackboard- Moodle) وكذلك ضرورة وجود التشجيع المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام أنظمة إدارة التعلم. وأيضاً توفير مراكز دعم فني تختص بكل ما يتعلق بالحاسوب، والإنترنت، وأنظمة إدارة التعلم، في كل كلية في مؤسسات التعليم العالي، لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في حال مواجهة أي مشكلة فنية تتعلق بكفايات التعليم الإلكتروني.

التعقيب على الدراسات السابقة

يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة أن جميع الدراسات تناولت مواضيع ذات علاقة باستخدام التعلم الإلكتروني من حيث فاعليته وتقويمه وتحقيق الهدف منه، واعتبر الباحثون أن جميع الدراسات جاءت من أجل التوصل إلى نتائج جديدة، كما وأن الباحثون لم يعملوا على تقسيم الدراسات إلى محلية ووطنية وعالمية باعتبار هذا العلم هو علم موحد لكافة المناطق وجميع الباحثون يسعون إلى استكمال ما توصل إليه زملائهم الباحثين، ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن أحدثها عام (2022) وأقدمها (2018)، وهذا يشير إلى أن موضوع التعلم الإلكتروني من المواضيع المهمة التي اهتم بها الباحثون، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في وضع تصور حول قالب البحث والمنهج المستخدم وحجم العينات، وبناء أداة الدراسة والمعالجات الإحصائية، بذلك ساعد الباحثون في تشكيل أسئلة وهيكلية البحث ليكون هذه البحث امتداداً للدراسات السابقة وإضافة للبحوث العلمية التي تعنى بالتعلم الإلكتروني.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الميداني والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة يقوم على الحقائق المرتبطة بها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في الجامعات الأردنية حيث استخدم أسلوب العينة المتيسرة نظراً لعدم المقدرة للوصول إلى مجتمع الدراسة وتم توزيع (200) استبانة استرد منها (188) استبانة صالحة للتحليل، وفيما يلي وصفاً لخصائص عينة الدراسة حسب متغير الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغير المستقل

المتغير	فئات المتغير	العدد
نوع الجامعة	حكومية	11
	خاصة	18
	المجموع	29

أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية، وذلك بعد مراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وقد تضمنت الاستبانة قسمين القسم الأول البيانات التعريفية، أما القسم الثاني فتضمن بيانات متغيرات الدراسة حيث بلغ عدد فقرات الأداة (43)، موزعه على مجالين حيث كان المجال الأول عن فاعلية بيئة التعليم الإلكتروني وتكونت من (21) فقرة، والمجال الثاني عن فاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني وتكونت من (22) فقرة، وقد صممت على أساس مقياس ليكرت (Likert Scale) خماسي الأبعاد، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدة: خمس درجات، وموافق: أربع درجات، ومحايد: ثلاث درجات وغير موافق: درجتان، وغير موافق إطلاقاً: درجة واحدة.

صدق الأداة:

لقد تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال العلوم التربوية والتعليم الإلكتروني وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة وذلك بالحذف والتعديل واقتراح فقرات جديدة وتحديد مدى مناسبة الأداة لموضوع الدراسة، وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل أداة الدراسة فأصبحت بصورتها النهائية مكونه من (40) فقرة، وبناءً على ذلك فإن الأداة تتمتع بصدق المحتوى.

ثبات الأداة:

من أجل استخراج معامل الثبات قام الباحثون باستخدام معادلة الفا كرونباخ فقد بلغ معامل الثبات على المجال الأول (0.89) وعلى المجال الثاني (0.91) وعلى الدرجة الكلية (0.95) وهذه القيم التي تم التوصل إليها لمعاملات الثبات مناسبة وتفي بغرض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

وبعد جمع البيانات وترميزها ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، فقد استخدم الباحثون التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة كرونباخ الفا، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن أجل تحقيق ذلك استخدم الباحثون استبانة مؤلفة من (40) فقرة تم توزيعها على عينة مؤلفة من (188) عضو هيئة تدريس، ولتفسير نتائج الدراسة استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية التالية:

- أكبر من 3.5 فاعلية كبيرة
- 3.5-2.5 فاعلية متوسطة
- أقل من 2.5 فاعلية قليلة

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي: ما فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الأداة، والجدول التالي تبين ذلك:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة في فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرات	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1.	1	فاعلية بيئة التعليم الإلكتروني	3.87	0.49	كبيرة
2.	2	فاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني	3.85	0.48	كبيرة
		الدرجة الكلية	3.86	0.44	كبيرة

يتضح من خلال البيانات في الجدول السابق إن فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت على جميع المجالات كبيرة، وفيما يتعلق بالمجال الأول والمتعلق بفاعلية استخدام بيئة التعلم الإلكتروني حيث جاءت بالمرتبة الأولى وحصلت على متوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.49) وهذه الدرجة تعتبر كبيرة، وفيما يتعلق بالمجال الثاني والمتعلق بفاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني جاءت بالمرتبة الثانية والأخيرة بفارق بسيط حيث حصلت على متوسط (3.85) وانحراف معياري (0.48) وتعتبر درجة فاعليتها كبيرة أيضاً، وفيما يتعلق في فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.86) وانحراف معياري (0.44)، ويعزى ذلك في جعل الطلبة بحالة استقرار تعليمي وذلك بإمكان حصوله على المعلومات المطلوبة في الوقت الذي يريده، ويساعد أيضاً في تحديث المحتوى التعليمي باستمرار، ويساعد التعليم الإلكتروني في جعل التعلم أكثر ارتباطاً بالحياة وذلك لاستخدامه أدوات تكنولوجية محببة وواسعة الانتشار في المجتمع (الحاسوب، الإنترنت)، وهذه النتائج تؤكد على أن فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كبيرة، واتفقت هذه النتيجة من نتائج دراسة إبراهيم والفلكاوي (2018) والتي أشارت إلى أن تحقق كفايات التعليم الإلكتروني المتعلقة باستخدام الحاسوب والإنترنت بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت.

ثانياً النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية حسب متغير نوع الجامعة.

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال والمتعلقة بمتغير نوع الجامعة فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

الجدول (4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة الخاصة في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية حسب متغير نوع الجامعة

المتغير	نوع الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
فاعلية بيئة التعليم الإلكتروني	حكومي	11	3.84	0.50	0.00	0.1
	خاص	18	3.85	0.47		
فاعلية مخرجات التعليم الإلكتروني	حكومي	11	3.85	0.47	0.20	0.83
	خاص	18	3.86	0.49		
الدرجة الكلية	حكومي	11	3.85	0.44	0.109	0.91
	خاص	18	3.86	0.42		

* (دال إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية حسب متغير نوع الجامعة، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة على الدرجة الكلية (0.91) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير نوع الجامعة، ويعزى ذلك إلى تشابه البنية التحتية للجامعات وتشابه الخبرات العلمية لدى الهيئة التدريسية، والنمط العام داخل الجامعات في الأردن من حيث البرمجيات المتاحة وشبكة الإنترنت، ويعزى أيضاً بأنه لا يوجد تمييز في التعامل مع الطلبة من قبل أعضاء الهيئة التدريس فيما يتعلق بمتطلبات وإجراءات التعليم الإلكتروني لأن المطلوب من كل عضو هيئة تدريس أن يقوم بمهامه وواجباته التعليمية إلكترونياً وأن يحاول إنجاح هذه العملية سواء كان جامعة حكومية أو خاصة، لأن هذا حق الطالب بغض النظر عن الجامعة.

التوصيات والمقترحات

وبناء على نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج كانت على النحو الآتي:

1. ضرورة العمل على وضع خطط وبرامج خاصة بالية تنفيذ التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية.
2. العمل على إعطاء دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس باستمرار.
3. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم الإلكتروني والاتصال بالطلبة من خلال الصفحات الإلكترونية.
4. على إدارة الجامعات في الأردن الاهتمام بإدخال أسلوب التعليم الإلكتروني بصورة مستمرة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، علي والفلكاوي، عبد الله (2018) ومدى تحقق كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الكويت، المجلة التربوية، 132 (128)، 13-55

عابد، فاطمة (2021) فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل الذاتي ومهارات التعلم في تدريس مساق الوسائل التعليمية لدى طالبات كلية مجتمع الأقصى بغزة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني، 9 (15)، 45-58.

عوض، منير وحلس، موسى (2015) الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 19 (1)، 219-256.

الفيشاوي، محمد (2022) فاعلية بيئة تعلم إلكتروني قائمة على نمط التحفيز في علاج اضطرابات النطق لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين، المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، 5 (1)، 1069-1145.

المعيزر، ريم والعودان، هيفاء (2020) تقويم برنامج الدبلوم العالي في التعلم الإلكتروني بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم، مجلة الفتح، (81)، 165-193.

المراجع الأجنبية

Berg, G., Simonson, M. (2018). **Distance learning**. *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>

Koumi, J (2006). **Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning**. Routledge, England.

Naidoo, G (2019) Teacher development through distance education: contrasting visions of radio learning in south African primary schools, In J. Moore & A. Benson (Ed.), **International Perspectives Of Distance Learning In Higher education**, (pp. 54-108), Croatia: Intec Janeza Trdine.

Salwatr,K (2021) The Reality of E-Learning in Educational Institutions, **Open Education Journal**, 8 (3), 341-353

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. **ETERNAL (English Teaching Journal)**. 11 (1),531-544.

Introduction in Psychiatry, Psychiatry and psychology

Author

**Dr. Muath F. Marashdeh, MD, Psychiatry, sub. in Geriatric Psychiatry
Privet Clinic, *E-mail:* muzudimo@yahoo.com**

Abstract

Psychiatry is one of the many branches of medicine. Psychiatry specializes in diagnosing and treating disorders that affect human thought, behavior, and emotion, in addition to drug and medication abuse disorders and other forms of abuse. Thus, the boundaries with the specialty of neurology, which also deals with disorders of the central nervous system, are blurred. Neuroscience mainly focuses on brain diseases with clear physical pathology and/or clear peripheral effects, for example, motor function. Mental disorders such as depressive disorder and psychosis have been recognized since ancient times. Recent epidemiological studies have proven that they are highly prevalent and widespread in all societies. In general, mental disorders represent a very high proportion of the disability experienced by the human race. Psychiatry differs from psychology in that it specializes in treating diseases through medication and medical methods. Unfortunately, in most societies, mental disorders still do not receive recognition or a level of health service commensurate with their importance to public health. There are several reasons for this. Perhaps most importantly, the brain is a hugely complex organ and the neural systems underlying mental disorders remain poorly understood. This inevitably means that our understanding of pathophysiology is relatively poor compared to disorders such as diabetes or heart disease. The absence of a reliable scientific evidence means that unscientific viewpoints competing and stigma can flourish. although many people refuse to see psychiatrists, with the advancement of this branch of medicine, this refusal has decreased, and people have begun to see a psychiatrist when they face psychological problems such as anxiety attacks, hallucinations, suicidal thoughts, and prolonged feelings of sadness, and other situations also recently, our neurobiological technologies have improved in complexity and sensitivity to such an extent that mental disorders have become easily treatable problems.

In clinical practice, the use of diagnostic criteria can increase the reliability of diagnosis and reduce differences between clinicians. However, small changes in diagnostic criteria can have large effects on resulting estimates of the prevalence of disorders. Unfortunately, the criteria themselves are based on very incomplete knowledge about the natural history or boundaries of disturbances.

It is worth to know that the psychiatrist, psychotherapist, and clinical psychologist are all specialists in mental health care and treatment of mental health conditions, and what distinguishes a psychiatrist from them is that he has received more training in medical and biopsychosocial methods. A psychotherapist, and clinical psychologist can treat in ways other than medications, such as cognitive behavioral therapy, which is a treatment that helps people change their lifestyles and behaviors, thoughts, and emotions by psychotherapy. psychotherapist, and clinical psychologist often partner with doctors in treating many mental conditions as multidisciplinary team, and the psychiatrist may have experience in the field. Certain, as psychiatry includes several types, the most prominent of which are the following:

1- Adult psychiatry, 2- Child & adolescent psychiatry, 3- Consultation–liaison psychiatry, 4- Forensic psychiatry, 5- Geriatric psychiatry, 6- Addiction psychiatry and related conditions, 7- Psychiatric psychotherapy.

Over this century the revelation of psychiatry lead to make many people concerned about mental health that must be taken care of, just like taking care of the physical condition, and that mental illness multifactorial including genetics, life events and causative factors.

As is the case with the other medical conditions, there are many mental illnesses, included at the Diagnostic and Statistical Manual, Fifth Edition (DSM 5), which the mental health care providers can diagnose, including thought disorders, mood disorders, neurotic disorders, personality disorders, and addiction.

Mental illnesses cause a wide range of symptoms, and the symptoms vary depending on the condition and disorder. Symptoms of mental illness affect emotions, thoughts, and behaviors. For proper diagnosis we have to follow DSM criteria.

Objective:

This article learns about psychiatry with the most important mental illnesses, their symptoms, and the concept of psychiatry and psychology.

Keywords:

Psychiatry, Psychology, Neurology, Branche of medicine, Mental illness, Diagnostic criteria.

References:

- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2015). Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry (11th ed.)
- Amy Morin, LCSW. Mental Illness Types, Symptoms, and Diagnosis. Retrieved on the 26th of June, 2021, from <https://www.verywellmind.com/definition-of-mental-illness-4587855>.
- Kimberly Holland. Mental Health Basics: Types of Mental Illness, Diagnosis, Treatment, and More. Retrieved on the 26th of June, 2021, from <https://www.healthline.com/health/mental-health>.
- Psychiatry.org website. What Is Psychiatry? Retrieved on the 26th of June, 2021, from: <https://www.psychiatry.org/patients-families/what-is-psychiatry-menu>.
- Beth Sissons. What is a psychiatrist? Everything you need to know. Retrieved on the 26th of June, 2021, from <https://www.medicalnewstoday.com/articles/what-is-a-psychiatrist>.

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى طالبات مرحلة أساسية عليا من ذوات الأسر المفككة في محافظة القدس

د. شذى حازم عماشة

إرشاد نفسي وتربوي / معلمة / Shatha.amashe@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى طالبات مرحلة أساسية عليا من ذوات الأسر المفككة في محافظة القدس، ومعرفة مدى احتفاظ الطالبات بالأثر على المدى البعيد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تطوير مقياسين من قبل الباحثة: الأول للتعرف على مستوى مهارات التعايش، والثاني للتعرف على مستوى السلوك الإيثاري، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، واختيار عينة قصدية بهدف تطبيق البرنامج الإرشادي الإنساني عليها وقد تكونت من (21) طالبة من مدرستين، المدرسة الأولى اعتبرت تجريبية وبلغ عدد طالباتها (11) طالبة، والمدرسة الثانية اعتبرت ضابطة وبلغ عدد طالباتها (10) طالبة، وقد تم التحقق من التكافؤ للمجموعتين في القياس القبلي في مهارات التعايش والسلوك الإيثاري قبل إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه الإنساني، أشارت النتائج إلى وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وإلى احتفاظ المجموعة التجريبية بالأثر على المدى البعيد في مهارات التعايش والسلوك الإيثاري، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها: استخدام البرنامج الإرشادي الإنساني الحالي في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى الطالبات في المرحلة الأساسية العليا من ذوات الأسر المفككة في محافظة القدس.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعايش، السلوك الإيثاري، الطالبات من ذوات الأسر المفككة

The effectiveness of a counseling program in developing coexistence skills and altruistic behavior among female students in the upper basic stage from broken families in the Jerusalem Governorate

Abstract

The current study aimed to verify the effectiveness of a counseling program in developing coexistence skills and altruistic behavior among female students of an upper basic stage with broken families in the Jerusalem Governorate, and to determine the extent to which the students retain the effect in the long term. To achieve the objectives of the study, a quasi-experimental approach was used, and two scales were developed by The researcher: The first to identify the level of coexistence skills, and the second to identify the level of altruistic behavior. The psychometric properties of the two scales were verified in terms of validity and reliability, and a purposive sample was chosen with the aim of applying the humanitarian counseling program to it. It consisted of (21) female students from two schools. The first school was considered experimental and reached The number of its students was (11), and the second school was considered a control school and the number of its students was (10). The equivalence of the two groups was verified in the pre-measurement in coexistence skills and altruistic behavior before subjecting the members of the experimental group to the counseling program based on the humanitarian approach. The results indicated the existence of effectiveness The counseling program in developing coexistence skills and altruistic behavior among female students in the experimental group compared to the control group, and that the experimental group maintains its long-term impact on coexistence skills and altruistic behavior. Based on the results of the study, some recommendations were made, including: Using the current humanitarian counseling program in developing skills. Coexistence and altruistic behavior among female students in the upper basic stage from broken families in the Jerusalem Governorate.

Keywords: coexistence skills, altruistic behavior, female students from broken families

المقدمة:

قد تواجه الأسرة العديد من المشكلات والتي من شأنها التأثير على المراهقين فيها ومن أبرز هذه المشكلات: المشكلات الاجتماعية مثل: تعارض الأنماط السلوكية للزوجين حول أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال، وطرق اتخاذ القرارات، واختلاف الصفات، والقيم، والعادات، والتقاليد بين الزوجين، مما يؤدي إلى نشأة الصراع، وتفتك وانحلال الأسرة، وانخفاض مشاعر الحب والسعادة، والتعاون بين الزوجين، وهناك أيضًا المشكلات الانفعالية والنفسية: وترجع إلى اختلاف الحالة المزاجية، والعصبية لكل من الزوجين، إضافة إلى المشاكل الثقافية: والتي ترجع إلى اختلاف الزوجين في العادات، والتقاليد، والاتجاهات بسبب اختلاف نشأة وتربية كل منهم (غني، 2008). والتفكك الأسري يؤدي لضعف الوحدة الأسرية وتمزق نسيج الأدوار الاجتماعية بينها عندما يخفق فرد أو أكثر من أفرادها في القيام بدوره على نحو سليم (إبراهيم، 2020). بينما اهتم الغرابية والعليمات (2011) بالبحث في الآثار النفسية والاجتماعية للطلاق على الأطفال في المجتمع الأردني بهدف الوصول لنتائج تسهم في وضع سياسات وبرامج تخفف من الآثار السلبية للطلاق لدى الأطفال وقد وجد أن انتشار المشكلات والمعاناة الاجتماعية بين أطفال المطلقين ومشكلات في العلاقات الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال، كما توصل أن تعرض الأم إلى مشكلات اقتصادية من حيث الإنفاق وإعالة الأطفال يخلق مزيد من الانهيار البنائي للأسرة. كما وجد صليحة (2011) أن هناك علاقة نسبية بين انخفاض دخل أسر الأحداث الجانحين بين جنوح أبنائها حيث كشفت الدراسة أن الغالبية العظمى من آباء العمال البسيطة وأن من أمهات الأحداث الجانحين يخرجن للعمل قصد الانخراط في مهن بسيطة من أجل نفقات الأسرة.

ويمر التفكك الأسري في العادة بعدة مراحل يمكن تلخيصها على النحو التالي: مرحلة الكمون: وهي الفترة الأولى، وقد تكون قصيرة، بحيث تكون غير ملحوظة، وتتم بملاحظة المشكلات والنقد المتبادل، ولكن لا تتم مناقشتها أو التعامل معها بواقعية، ومرحلة الصدام: وفيها يحدث الانفجار نتيجة الانفعالات المترسبة والانفعالات المكبوتة لمدة طويلة، ومن هنا يبدأ الصراع بالظهور على السطح، ومرحلة انتشار النزاع: بعد الصدام تظهر الرغبة في الانتقام، مما يزيد العداء، والخصومة بين الزوجين، والنقد المتبادل بينهما، ويصبح الانتصار على الطرف الآخر هو الهدف، ومرحلة البحث عن حلفاء: حيث يبدأ الزوجان أو أحدهما البحث عن مؤيدين لهما من الأسرة، والأقارب، والأصدقاء مما يهدم القيم والمعايير التي تحكم بناء الأسرة، ومرحلة إنهاء الزواج: بعدها قد يصل الأمر إلى الانفصال الحقيقي (الطلاق)، وقد يصل إلى الانفصال الواقعي مع بقاء الأسرة بدون أي هدف حقيقي (إيديو، 2013). وقد أشار مانلاباس (Manlapaz, 2016) حول معرفة الآثار النفسية المترتبة على الأطفال الذين ينتمون إلى أسر مفككة وأكدت على أهمية تقديم الدعم الأبوي للأطفال وأظهرت الدراسة أن الأطفال الذين جاءوا من أسر مفككة هم أكثر عرضة للمعاناة من الأمراض العقلية بخمس مرات مقارنة مع الأطفال في أسر غير مفككة، كما أظهرت أن هؤلاء الأطفال يعانون من صراعات عاطفية مثل الغضب والحزن الذي يؤدي للعزلة كما إن أداءهم ضعيف في المدرسة كما يعانون من اللوم لأنفسهم بسبب انفصال والديهم

وقد وجد البحيري وعبد الفتاح وشاهين (2017) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية على مقياس التدفق النفسي للمراهقين ذوي المشكلات الانفعالية، ودرجاتهم على مقياس الإيثار للمراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. وتفسر النظرية التفكك الأسري من خلال ما يتعلمه الأفراد من أنماط وأشكال

سلوك بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى بالتقليد والملاحظة، وأن عملية التعلم تتم داخل الأسرة سواء في الثقافة الفرعية، أو الثقافة ككل، فبعض الآباء يشجعون أبنائهم على ممارسة بعض السلوكيات المنحرفة كالتهديد والتغيب عن المنزل، والتصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبون بالأذى يكونوا ضحايا للعنف في مواقف أخرى، والبعض الآخر ينظر للعنف وأكثه الطريقة الوحيدة للحصول على ما يريدون بل إن بعض الآباء يعززون الأبناء على التصرف بعنف عند الضرورة (علي، 2017). ويرى ((Snooks, 2009 أن مهارات التعايش ترتبط بالضغط النفسي، وهي الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع مصادر الضغط النفسي، فقد يختار الفرد تجنب المواقف الضاغطة، وبالتالي يطور أسلوب تعامل تجنب، وهذا يؤدي إلى مشاعر الاكتئاب. هو أحد نماذج السلوك المعرفي، طوره مايكل ماهوني 1977م ويركز هذا النموذج على مساعدة الفرد على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها. ويسمي ماهوني هذا الأسلوب بالعلم الشخصي للأشياء إلى الخطوات التي يشتمل عليها نموذج العلاج. وهي عناصر مهارات التعايش أو العلم الشخصي لمايكل ماهوني: حدد المشكلة، واجمع البيانات، وحدد الأنماط والمصادر، واختبر الخيارات، وحدد وجرب، وقارن البيانات، وحسن، عدل، استبدل. وغالباً ما يشمل العلاج والتدريب استخدام تكتيكات مختلفة مثل لعب الأدوار، النمذجة، الممارسة المعرفية ولا يهتم مايكل بتدريب الفرد على تطوير مهارات محددة ليؤديها في مواقف معينة، ولكنه يركز على تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في أكثر من موقف واحد. ويمكن وصف هذا النموذج بأنه محاولة لتحديد مهارات التعايش الموجودة لدى الفرد والمهارات التي يفتقر إليها وبعد ذلك يتم تحديد الأسباب التي تكمن وراء العجز الذي يعاني منه الفرد ووضع خطة علاجية مناسبة للتغلب على ذلك (أبو اسعد، 2018). وتعدّ مهارات التعايش، حسب قاموس النفسي لجمعية علم النفس الأمريكية ((APA، مجموعة من الإجراءات أو السلوكيات في التعامل مع حالات الإجهاد، أو التهديد، أو المواقف غير السارة، ويمكن أن تكون هذه الإجراءات إيجابية؛ مثل (الاسترخاء)، أو سلبية؛ مثل (التجنب)، بحيث يتم خفض المشاعر السلبية والصراع الناجم عن الإجهاد (Gary, 2015). وتهدف استراتيجيات التعايش إلى تعزيز الحفاظ على موارد الفرد، والحدّ من مصادر الإجهاد؛ من أجل تحقيق التوازن في أداء الفرد، وتهدف الاستراتيجيات بشكل مباشر إلى التعامل مع مصادر الإجهاد؛ مثل: حلّ المشكلات، والبحث عن مصادر المعلومات، والتي تعدّ من أكثر الاستراتيجيات تكيّفًا مع تلك الجهود؛ وذلك من أجل تقليل حدّة تلك المواقف (Bailey, & Smith, 2000).

إن الأفراد الذين يطورون مهارات التعايش لديهم القدرة على فهم والسيطرة على انفعالاتهم الذاتية، ومعرفة قدراتهم المميزة، والعمل على تحسينها وتطويرها بما يتناسب مع ما تتطلبه المواقف الراهنة، وقادرين على التكيف وإدارة الضغوط النفسية (مومني، 2011). والتعايش مع الآخر هو وصف لحالة من الناس يعيشون جنباً إلى جنب في محبة وسلام دون تعرض أحد الأطراف إلى مخاطر أو عنف أو محاولة طمس هوية الآخر، محاولاً فرض هيمنته عليه (المزين، 2009). ويقصد بمهارات التعايش بأنه سلوك مكتسب مقبول اجتماعياً يمكن الفرد من خلاله التفاعل مع الآخرين تفاعلاً إيجابياً وتوفر له فرص الاتصال بما يمكنه من التفاعل بذكاء مع معطيات المجتمع الذي يعيش فيه (علام، 2008). ورأى عزيز وفرج والبيلي (2017) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين التعايش النفسي والمسايرة الاجتماعية، بينما توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين التعايش النفسي وقلق المستقبل، وكذلك توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في التعايش النفسي ومجالي (الحوار والتعاون) بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق بينهم في المجالات (السلم الاجتماعي، التسامح، وقبول الآخر).

وتصنف أساليب التعايش إلى ثلاثة أنواع تبعاً للهدف منها وهي: التعامل المتمركز حول التقدير (Appraisal - Focused Coexistence): يشمل هذا النوع من التعاملات مع مواقف الضغط على محاولات تحديد معنى الموقف، ويشمل على التحليل المنطقي، إعادة التحديد المعرفي والتجنب المعرفي، التحليل المنطقي: تتمثل في محاولة التعرف على سبب المشكلة مع الاهتمام بجانب واحد في الوقت الواحد. والاستفادة من خبرات الماضي (الخبرات السابقة للفرد) والاستعراض العقلي للتصرفات الممكنة ولنتائج هذه التصرفات، إعادة التحديد المعرفي: تشتمل هذه المجموعة على أساليب معرفية، يمكن للفرد عن طريقها أن يتقبل الواقع الخاص بالموقف، والتعايش المتمركز حول المشكلة (Problem-Focused Coexistence): تبحث هذه المجموعة من استراتيجيات التعامل في تعديل أو استبعاد مصدر الضغط، وكذلك التغيير النشط للذات وتطوير موقف أفضل، وفيما يلي عرض للأساليب المستخدمة في هذه المجموعة، البحث عن المعلومات أو طلب النصيحة، وتشمل البحث عن معلومات أكثر حول الموقف وجمع هذه المعلومات، والحصول على التوجيه من شخص مسؤول، والتحدث مع شخص آخر مثل الزوج أو الزوجة أو أحد الأقارب أو الأصدقاء حول المشكلة، وطلب المساعدة من شخص ما، والتعايش المتمركز حول الانفعال (Emotion-Focused Coexistence): وتتمثل بالاستجابات التي تكون وظيفتها الأولى هي التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط ومن ثم الاحتفاظ بالتوازن وجداني. (المشعان، 2004)

والإيثار من الجوانب الإيجابية عامة ولدى الشباب خاصة، حيث يتضمن قيما ومشاعر وسلوكا تمتد آثارها إلى الآخرين في عمليات التفاعل الاجتماعي عبر علاقات الفرد الاجتماعية المختلفة ودوافرها الممتدة، كما يمكن الاستفادة منها في عمليات الإرشاد والتوجيه الأسري والاجتماعي (ناصر، 2010).

ويعرف الإيثار بأنه مجموعة من السلوكيات التلقائية التي تصدر من الشخص علاوة على المشاعر الطيبة والمساندة النفسية والاجتماعية والتعاطف مع الآخرين والمشاركات تأخذ مظاهر وأشكال مختلفة من الفعل التلقائي المعتمد يقوم بها شخص يتمتع بالكفاءة والقدرة على العطاء بهدف الرغبة في إسعاد ومنفعة ومساعدة الآخر دون إن يرتبط ذلك بتوقع أية مكافأة خارجية، ومن خصائص الشخص الإيثاري (الثقة بالنفس، مشاعر الحب والتعاطف، المواطنة والولاء، التمسك بالقيم والمعايير الدينية، التوافق الشخصي والاجتماعي، جودة الحياة والنجاح، الشعور بالسعادة والأمل، التفكير الإيجابي البناء، المثابرة، الرغبة والميل نحو العمل الإيثاري، الصلابة النفسية وقوة الإرادة، البعد عن الأنانية، الذكاء الاجتماعي، التخلي عن دوافع الأثرة وحُب الذات). وتختلف مجالات الإيثار والمساعدة باختلاف المجالات مثل مجال الأسرة والأهل والأقارب ومجال الزملاء ومجال الأصدقاء والجيران (شقيير، 2021).

والإيثار هو رغبة الفرد في تحقيق النفع والفائدة للآخرين من أجل زيادة سعادتهم ورفاهيتهم أو حتى بقائهم قبل مصلحته هو نفسه أو بصرف النظر عن حصوله على نفع أو فائدة مقابل ما قدمه لهم من عون (Batson., et al, 1997). كما رأى ايزنبرج وميللر (Eisenberg & Miller, 1987) الإيثار على أنه سلوك طوعي معد لإفادة أو لمنفعة الآخرين، والذي لا يرجع إلى استقبال المكافآت الخارجية أو تجنب المثيرات المنفرة الداخلية أو العقاب، ويعرف باتسن وشو (Batson & Shaw, 1991) الإيثار على أنه حالة من الدافعية تهدف إلى زيادة سعادة الآخرين، ويعرفه سيمسن ويلر (Simpson & Willer, 2008) على أنه دافعية لزيادة سعادة الآخرين. وقد ركز

فلين، وبلاك (Flynn & Black, 2011)، على أهمية العلاقة بين الإيثار والمصلحة الذاتية، وأشار كذلك اسكندراني (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والإيثار، وفروق بين طلاب كلية التربية في الشعور بالأمن النفسي والإيثار وفقاً للسنة الدراسية لصالح طلاب السنة الأخير وفقاً للتخصص الدراسي لصالح طلاب علم النفس في الأمن النفسي ولصالح طلاب الإنشاد النفسي في الإيثار، في حين لم يكن هناك فروق تعزى إلى الجنس. وقد وجد مكي (2016) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الإيثار وفقاً لمتغير النوع (الذكور - الإناث)، ويرى سالم ومراد (2020) وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً للإيثار في المناعة النفسية بأبعاده الفرعية، وذلك عبر الذكاء الأخلاقي بأبعاده الفرعي. في حين ركز كل من الخطيب والقرعان (2020) على أن مستوى الهناء الذاتي لدى طلبة جامعة مؤتة كان مرتفعاً ومستوى الطموح والإيثار كانا متوسطين، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة، وتوصل البطوش (2021) أن مستوى التسامح والإيثار لدى المعلمين عموماً جاء متوسطاً، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح والإيثار، وأشار عثماوي (2022) إلى أن التدين يمارس الدور الأكبر في تحديد درجة التوافق النفسي يليه التسامح ثم الإيثار.

وترى زعفان (1993) أن الإيثار ذلك السلوك الذي يبرز تفضيل المصلحة العامة للجماعة على المصالح الفردية الخاصة ويوضح الابتعاد عن الأنانية وحب الذات ويعكس في نفس الوقت الشعور بالمسؤولية الجماعية والميل نحو الخير للآخرين كما يحبه لذاته. ويعرف برتال ورافيف (Bar-tal & Raviv, 1982) الإيثار بأنه السلوك الذي يقدمه الفرد بدون النظر إلى مصالحه الشخصية أو إلى مكافأة خارجية. بينما رأى موجادام (Moghaddam, 1998) السلوك الإيثاري بأنه سلوك يقصد به مساعدة الآخرين دون أن نضع في عين الاعتبار الفوائد أو المنافع التي يمكن أن تعود علينا من ذلك. وعرفه فريدمان وآخرون (Friedman, et al, 1995) بأنه السلوك الذي ينبع من داخل الفرد لمساعدة الآخرين دون أي ضغوط خارجية أو انتظار المكافأة أو حوافز خارجية.

ويقصد به مساعدة الآخرين دون أن نضع في الاعتبار المنفعة أو الفائدة الذاتية التي تعود علينا من جراء ذلك، وهو إحدى صور السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي نحث أبناءنا عليه منذ الصغر، ونسعى إلى غرسه في طلابنا لما له من أهمية في بناء الشخصية السليمة وكذلك توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع؛ وفي المقابل لذلك فقد ننهي عن الأنانية (الأثرة) Selfishness لأنها تجعل صاحبها مكروهاً ومنبوذاً من الآخرين، والغيرية هي تفضيل الآخرين على النفس في الخير، وهو سلوك يسمو بالإنسان ويرقي به (عبد الرحمن، 2004). بينما يرى مطر (2002) أن الإيثار هو تفضيل الفرد الآخرين على نفسه ويتنازل عما يحتاجه هو لنفسه من أشياء أو أدوات للآخرين. وهو أيضاً تفضيل المرء غيره على نفسه في شيء ما (الوقت-المال-النفس-الجهد-الأشياء-المادية ومراعاة مشاعر الآخرين (طوعية وبمحض إرادته وعن طيب خاطر دون أن تكون منفعة تعود على المؤثر من الآخرين أو المجتمع، ولكن يشعر الفرد أنه راض عن نفسه وأن ما يفعله يضاف إلى رصيد حسنات. ولقد تم تقسيم السلوك الإيثاري أيضاً باعتباره نوع من أنواع الجود إلى: الجود براحة الشخص، والجود بالنفس، والجود بالعلم وتعليمه، والجود بالجاه لقضاء الحوائج، والجود بالبدن، والجود بالعرض والمسامحة، والجود بالصبر والاحتمال، والجود بالمال، والجود بالخلق والبشر والبشاشة (الخطيب، 1993).

إن مساعدة الآخرين وإيثارهم يمثل طريقة لإسعاد الذات، فوضع مطالب الآخرين موضع اهتمامنا يساعد العديد من الأشخاص على تحديد توجهاتهم في الحياة، فضلاً عن إيجاد غرض ومعنى لحياتهم، كما أنه يُخفف من تأثير الضغوط في الجسم، ويمكن إجمال هذه الفوائد في أن الإيثار يعمل على تقوية جهاز المناعة، ويتسبب في خفض كل من شدة الألم العضوي وكذلك الوعي به، وينشط المشاعر والانفعالات الضرورية للحفاظ على صحة جيدة، وخفض حدة الاتجاهات السلبية مثل العدائية التي تنور بشكل سلبي وتدمر الجسم، والإحساس بالراحة والهدوء التام عقب فعل المساعدة، بالإضافة إلى الإحساس بالسعادة (Dver, et al, 2008). ويأتي الإيثار على ثلاثة درجات فالدرجة الأولى أن تؤثر الخلق على نفسك فيما لا يخرم عليك ديناً، ولا يقطع عليك طريقاً، ولا يفسد عليك وقتاً، وبمضي أن تقدمهم على نفسك في مصالحهم، مثل أن تطعمهم وتجوّع، وتكسوهم وتعري، وتسقيهم وتنظّم، بحيث لا يؤدي ذلك إلى ارتكاب إتلاف لا يجوز في الدين، مثل أن تؤثرهم بمالك وتجلس كلاً مضطراً مستشرقاً للناس أو سائلاً، وكل سبب يعود عليك بصلاح قلبك ووقتك وحالك مع الله، فلا تؤثر به أحداً، فإن أثرت به فإنما تؤثر الشيطان على الله، وأنت لا تعلم، أما الدرجة الثانية: فهو إيثار رضا الله تعالى على رضا غيره، وإن عظمت فيه المحن، وتقلت فيه المؤن وضعف عنه الطول والبدن، والدرجة الثالثة: أن تنسب إيثارك إلى الله دون نفسك، وأنه هو الذي تغرد بالإيثار، لا أنت، فكأنك سلمت الإيثار إليه، فإذا أثرت غيرك بشيء فإن الذي أثره هو الحق، لا أنت، فهو المؤثر حقيقة؛ إذ هو المعطي حقيقة (الدق، 2010).

ويمكن أن نوجز فوائد الإيثار في أنه دليل كمال الأخلاق، والإيثار طريقٌ موصل إلى محبة الله ورضوانه، والإيثار سبيل الألفة والمودة بين الناس، والإيثار دليل سخاء النفس البشرية، والإيثار مظهر من مظاهر حسن الظن بالله تعالى، والإيثار دليل على الهمة والبعد عن صفة الأنانية، والإيثار يجلب البركة ويُنمي الخير، والإيثار طريق موصل إلى الفلاح؛ لأنه يقي الإنسان من داء الشُّح (الدق، 2010). وهناك ثلاثة مظاهر للسلوك الإيثاري وهي كما يلي: أولاً: سلوك المساعدة حيث يمثل سلوك المساعدة قمة مستويات السلوك الإيثاري، حيث يمثل الإيثار الكامل فهو ذلك السلوك الذي يقوم به الفرد بمجهود ما تطوعي وعن قصد بهدف التخفيض من معاناة الآخرين وتحقيق الإفادة لهم دون أي رغبة في تلقي أي منفعة من الآخرين في المقابل (أبراهيم، 2000) وثانياً: سلوك المشاركة: حيث يمثل سلوك المشاركة المستوى الثاني من السلوك الإيثاري ويمثل الإيثار الجزئي فهو ذلك السلوك القائم على أساس اقتسام الفرد ما يمتلكه مع آخرين وذلك لتخفيض المعاناة التي يشعرون بها سواء كان ما يمتلكه نقود أو طعام أو وقت أو علم وذلك السلوك يكون طوعية وخال من أي رغبة في تلقى أي منفعة من الآخرين في المقابل (معاذ، 1997). وثالثاً: سلوك التعاطف ويمثل التعاطف المستوى الثالث من السلوك الإيثاري حيث يمثل التعاطف الباحث الخفي في إتيان السلوك الإيثاري فهو مظهر داخلي وجداني خفي ولا يظهر ولكنه له تأثير كبير على ظهور السلوك الإيثاري فالتعاطف هو أن يكون لدى الفرد وعي قوي بمشاعر الشخص الآخر ومعاناته والآمه مع وجود رغبة لديه للقيام بكافة الأعمال اللازمة للتخفيف عن الشخص الآخر في ورطته، وإنهاء الآمه (عثمان، 1986).

مشكلة الدراسة:

تهتم الدراسات عمومًا، كدراسة ((Barbarin, Hughes, & Chesler, 1985)، ودراسة (Passer, 2009) بتناول التكيّف للوصول إلى أهمية مهارات التعايش، والحفاظ على وحدة الفرد، واستخدام الدعم الاجتماعي. ومع ذلك، فمعظم الدراسات ما تزال تركز على التعامل مع الأفراد

مثل الزوجة فقط، وليس الأسرة باعتبارها وحدة واحدة. كما تختلف مهارات التعايش بشكل عام في تأثيرها بحسب الموقف ومدى ملاءمة المهارة له، فالناس عادة ما يتكيفون مع ضغوطات الحياة عند امتلاكهم لعدة مهارات للتعايش، ومعرفتهم متى وكيف يستخدمون المهارة الملائمة. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في حاجة الطلبة الذين يعانون من مشكلات أسرية للمساعدة الدعم من مجالات عديدة عموماً، ولكنهم بحاجة أكثر إلى تنمية مهارات التعايش والإيثار لدى الطلبة الذين لديهم أسر مفككة، خاصة في مرحلة المدرسة الأساسية العليا التي يمرون فيها بالمرحلة، ويحتاجون للوصول للاستقرار النفسي من وجود وتوفير استقرار أسري. ومن خلال لقاء الباحثة ببعض الطالبات من ذوات الأسر المفككة في المدارس حيث التقت مع (20) طالبة، وتبين لها أنه ينقصهم سهولة التعايش وقد لا يجدون مرونة نفسية تساعدهم في الوصول للإيثار، ولذلك جاء حرص الباحثة على إجراء الدراسة الحالية التي تعنى بالعمل على مساعدتهم خاصة من خلال برنامج إرشادي مستند للنظرية الإنسانية المعتمدة على ما رآه كل من روجرز وماسلو، هذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تحاول الإجابة عن السؤال التالي: ما فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الإنساني في تنمية مهارات التعايش والإيثار لدى طالبات مرحلة أساسية عليا من ذوات الأسر المفككة في محافظة القدس؟

أسئلة الدراسة: تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات التعايش تعزى للبرنامج الإنساني؟
 2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإيثاري تعزى للبرنامج الإنساني؟
 3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعايش والسلوك الإيثاري في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج الإنساني؟
- أهمية الدراسة:**

تتبع أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين:

أولاً: الأهمية النظرية تتبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها (مهارات التعايش والسلوك الإيثاري) حيث تسعى لدراسة فعالية برنامج إرشادي علاجي مستند إلى العلاج الإنساني ودوره في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى الطالبات في المرحلة الأساسية العليا من ذوات الأسر المفككة، كما تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المنوي دراستها حيث يتعرض هؤلاء الطلبة للعديد من الضغوط سواء في الأسرة أو عند البقاء وحيداً حيث لا يستطيعون التخطيط للحياة بهدوء واتزان انفعالي وقد يؤثر ذلك على صحتهم النفسية، كما إنها تقدم توجيهات ومقترحات مبنية على أسس علمية تساهم في إثراء المكتبة العربية في مجال من مجالات الإرشاد والصحة النفسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية تتبع من كونها توفر إمكانية التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الإنساني، وبيان الجوانب التي يمكن من خلالها المساهمة في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى الطالبات من ذوات الأسر المفككة، ويمكن الاستفادة من المقاييس المطورة في حصر بعض مشكلات الطالبات من ذوات الأسر المفككة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية لاستقصاء فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الإنساني في تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لدى عينة من الطلبة في الأسر المفككة والتحقق من فعالية البرنامج الحالي على المدى البعيد.

تعريفات البحث المفاهيمية والاجرائية:

البرنامج الإرشادي (Counseling Program): هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرداً وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (Sampson, 2012). ويتم التعرف عليه إجرائياً بأنه عدد من الجلسات الإرشادية بواقع (15) جلسة إرشادية يستند إلى النظرية الإنسانية.

الأسر المفككة: (Family Decomposition) عرفت أشجان (2008) التفكك الأسري بأنه: تخلخل روابط البناء الأسري، وضعف العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة، واضطراب توقعات أدوارهم، وانعدام الأمن، والرغبة في التحلل من القيود الأسرية، ويعود ذلك لأسباب عديدة نتيجة للتغيرات الاجتماعية التي يمر بها المجتمع، وما يصاحبها من ظواهر وقضايا ومشكلات. ويعرف إجرائياً بأنهم مجموعة من الطالبات في المرحلة الأساسية العليا لدى أسر مشكلات من مثل الطلاق والعنف أو الانفصال أو الهجران لأكثر من ثلاثة شهور أو اعتقال أحد الوالدين ويتم حصرهن من خلال وحدة الإرشاد التربوي بالمدرسة.

مهارات التعايش: يشير اندلر ((Endler, 1999 إلى أن مهارات التعايش تشتمل على كل ما نفكر به أو نقوم به من خلال التعرض لمواقف الضغط النفسي بهدف حل المشكلة، والتقليل من أثارها النفسية والجسدية. وهناك من يشير إلى أن عملية مواجهة الضغط النفسي تنطوي على جانبين: جانب سلبي وآخر إيجابي، أما الجانب الإيجابي فيعني التعامل الإيجابي مع الضغط مما يؤدي إلى حل المشكلة والتخلص من أثارها، أما الجانب السلبي فيعني التعامل السلبي مع الضغط، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلة وعدم حلها الأمر الذي يقود إلى ازدياد مستويات الضغط النفسي. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من الأسر المفككة على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

السلوك الإيثاري (altruistic behavior) يوضح "كبير (Keber) أن السلوك الإيثاري يمكن أن يعرف في ضوء الاهتمام بسعادة الآخرين، أكثر من اهتمام الشخص بذاته، والسلوك الذي يهدف إلى زيادة شعور الآخرين بالأمان في ظل وجود مخاطرة، وسلوك أخلاقي بالدرجة الأولى، يهتم بالأخلاقيات وتدعمه مشاعر التضحية بالذات من أجل رفاهية، وسعادة الآخرين، وسلوك متعمد، وغير تلقائي ويخرج من كونه شكلاً من أشكال السلوك الصادر عن الضغط أو التهديد (النجاحي ونصار، 2012). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من الأسر المفككة على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الباجوري (2012) للتحقق من فعالية برنامج سيكودرامى في تنمية مفهوم الإيثار لدى أطفال الروضة من (4-6 سنوات)، لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار من الأطفال بواقع (50) طفلاً (25) ذكور و(25) إناث، وتم تطبيق اختبار سم الرجل جود انف هارس (تقنين فاطمة حنفي، 1983، ومقياس الإيثار المصور من إعداد الباحثة، والبرنامج السيكودرامى المقترح من إعداد الباحثة، أشارت النتائج إلى فعالية البرامج الإرشادي في تحسين السلوك الإيثاري لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة أبو اسعد (2017) للتعرف على فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة من الصفوف السابع والثامن والتاسع من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار طلبة من أربعة مدارس في محافظة الكرك وتوزعوا في أربع مجموعات، حيث تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبيتين ذكور (16) وإناث (16) ومجموعتين ضابطين ذكور (16)، وإناث (16)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الرضا الحياتي لفستركز وإيسترن (Festinger's & Easterlin, 2001)، والمطور من قبل (التخاينة، 2014)، كما تم استخدام مقياس الأمل لسنايدر (Snyder) المعرب من قبل (عبد الخالق، 2004)، كما تم تطوير مقياس التفكير الأسري، وبناء برنامج إرشادي جمعي لتحسين الرضا الحياتي والأمل لدى الطلاب من ذوي الأسر المفككة ويستند إلى التمكين النفسي، توصلت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة أعضاء المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع طلبة أعضاء المجموعتين الضابطتين.

وهدف دراسة ماضي (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإيثار لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً، تم استخدام مقياس جودانف هاريس ومقياس السلوك الإيثاري على الأطفال المعاقين سمعياً، والبرنامج الإرشادي المستند إلى القصص والفن والرياضة والأنشطة الاجتماعية الثقافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالأثر في القياس البعدي.

هدفت دراسة توفيق وسليمان ومنسي (2018) التعرف على فعالية برنامج قائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لدى أشقاء المعاقين ذهنياً، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد الانتهاء من تنفيذه بشهر، وتكونت عينة البحث من (30) من الأشقاء للمعاقين، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (اختبار الذكاء) إعداد رافن Raven ترجمة وتعريب عبدالفتاح القرشي (1987)، ومقياس الإيثار لأشقاء المعاقين ذهنياً (إعداد/ الباحثة)، واستمارة حالة ومقابلة تشخيصية (إعداد/ الباحثة)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على البناء الوجداني (إعداد/ الباحثة)، وتوصل البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال المعاقين ذهنياً بين القياسين: القبلي والبعدي لمقياس الإيثار لصالح القياس البعدي، وبالتالي فعالية البرنامج القائم علي البناء الوجداني في تنمية الإيثار لأشقاء المعاقين ذهنياً، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال المعاقين ذهنياً بين القياسين: البعدي والتتبعي لمقياس الإيثار لأشقاء المعاقين ذهنياً.

وهدفت دراسة عمارة والكراسة (2018) التعرف إلى مشكلات التعايش التي يواجهها الطلبة اللاجئين في المدارس الأردنية، وقد تم اتباع المنهج النوعي والمنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد الأدوات الآتية: المقابلة شبه المنظمة، ومقياس لمشكلات التعايش، وطبقت الأداة الأولى على عينة من (35) من طلبة ومعلمين وأولياء أمور، والأداة الثانية المتمثلة بالمقياس طبقت على عينة من (320) طالباً وطالبة من الطلبة اللاجئين، وقد أظهرت نتائج البحث النوعي أن هنالك مشكلات عدة يعاني منها الطلبة، وهي بالترتيب: مشكلات تعليمية تعليمية، ومشكلات اجتماعية أسرية، ومشكلات مالية ومادية، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى الفترة الزمنية للتواجد في الأردن في جميع المجالات باستثناء المجال الاقتصادي والمادي.

واستهدفت دراسة محمد وخفاجي وإبراهيم (2021) الكشف عن برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مهارات التعايش الاجتماعي لدى التلاميذ الموهوبين الصم، وتكونت عينة الدراسة من (6) تلميذات بالمرحلة الإعدادية بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة دمياط، وتراوح أعمارهم ما بين (16 - 13) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي: اختبار الذكاء غير اللفظي للصم (إعداد وتقنين مكرومي، وعبد الفتاح، 2012)، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري (إعداد وتقنين أبو حطب، سليمان، 1973)، واختبار مهارات التعايش الاجتماعي (إعداد الباحثة)، وكتيب للمسترشد (إعداد الباحثة)، ودليل للمرشد (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار التعايش الاجتماعي على مستوى مهارات (التعايش مع الذات - التعايش مع مجتمع الصم - التعايش مع مجتمع السامعين - والمهارات ككل) لصالح القياس البعدي

هدفت دراسة عبد الرحمن (2022) إلى تحديد مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد، والمهارات الناعمة التي يجب تنميتها لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وتم اختيار عينة البحث من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم 5-7 سنوات بروضة أبو قرقاص الجديدة بمركز أبو قرقاص بمحافظة المنيا، واشتملت أدوات البحث: قائمة مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد. وبطاقة ملاحظة مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وقائمة المهارات الناعمة المناسبة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وبطاقة ملاحظة المهارات الناعمة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. مادة المعالجة التجريبية: برنامج مسرحي لتنمية مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد والمهارات الناعمة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام مسرح العرائس. توصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المسرحي في تنمية مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد (الوقائية، الغذائية، الصحية) والمهارات الناعمة (الاتصال والتواصل، التعاون، آداب التعامل) لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

تناولت دراسة العنزي (2022) فحص فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة مهارات التعايش بواقعية لدي أمهات الأطفال المعاقين عقلياً في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، نحو تم اختيار عينة تكونت من (22) أمهات لديهن أبناء ذوي إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة، وتم إعداد مقياس لمهارات التعايش بواقعية مكون من (45) فقرة، وتم البرنامج الإرشادي لمدة شهرين وتطبيقه على أعضاء المجموعة التجريبية (11) أما فيما لم تخضع أمهات المجموعة الضابطة (11) لأي تدخل، وقد تبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدي بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أعضاء المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد والدرجة الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ بأنها ركزت على مفهومي التعايش والإيثار وتناولت بعض الدراسات الأسر المفككة، بينما لم تتناول دراسات عديدة برنامج إرشادي، وهو ما لم تتناوله تلك الدراسات بصفة مباشرة، وأيضاً اتضحت الحاجة للبرامج الإرشادية وذلك لتحسين التعايش والإيثار لدى طالبات مرحلة أساسية عليا من ذوات الأسر المفككة، ووجود حاجات نفسية واجتماعية بحاجة إلى مزيد من البحث في فاعلية البرامج الإرشادية المقدمة لهذه الفئة.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرَت هذه الدراسة الطالبات من ذوات أسر مفككة في الصفوف الأساسية العليا والراغبين في الخضوع للبرنامج الإرشادي الحالي.
- **الحدود الزمنية:** تم جميع البيانات المرتبطة بالدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2023م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مناطق محافظة القدس في فلسطين.
- **محددات الدراسة:** تتحدد الدراسة باستجابات أفراد العينة على المقاييس المطورة وبالعينة المطبق عليها البرنامج الإرشادي وخصائص تلك العينة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي.

التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة: تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان-ويتني *Mann-Whitney Test* للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من مهارات التعايش والسلوك الإيثاري، ثم تمت المقارنة في كل من المتغيرات السابقة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان-ويتني. وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) دلالة الفروق بين متوسطي مهارات التعايش والسلوك الإيثاري لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي ن = 21

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
التقبل	تجريبية	11	9.32	102.50	36.50	102.50	1.32-	0.19
	ضابطة	10	12.85	128.50				غير دالة
التعاون	تجريبية	11	10.88	11.50	53.50	11.50	0.11-	0.92
	ضابطة	10	11.15	111.50				غير دالة
الحوار	تجريبية	11	10.68	117.50	51.50	117.50	0.25-	0.81
								غير دالة

ضابطة	10	11.35	113.50					
الدرجة الكلية لمهارات	11	10.80	11.00	53.00	119.00	-0.14	0.8	غير دالة
التعايش	10	11.20	112.00					
الدرجة الكلية للسلوك	11	12.5	138.50	37.50	92.50	-1.24	0.22	غير دالة
الإيثاري	10	9.25	92.50					

يتضح من جدول (1) أن قيم مان ويتني المحسوبة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات الدراسة بين متوسطى رتب مستوى مهارات التعايش والسلوك الإيثاري مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وإلى تكافؤ أفراد المجموعتين.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الأسر المفككة حسب إحصائيات المرشدين الطلابيين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من الطالبات من ذوات الأسر المفككة وتم اختيارهن من مدرستين في محافظة القدس، واحدة كمجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (11) طالبة، ومجموعة ضابطة من مدرسة أخرى بلغ عدد أفرادها (10) طالبات، وهن اللواتي أشارت المرشدات لكون الطالبة تعيش في أسرة مفككة، وتحتاج لمساعدة، وقد أبدت الطالبات وولي أمرهن موافقة على الاشتراك بالبرنامج الإرشادي النمائي الحالي.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مهارات التعايش

يهدف مقياس مهارات التعايش للتعرف على مستوى مهارات التعايش لدى الطالبات من ذوات أسر مفككة، وقد تم تطوير مقياس مهارات التعايش من خلال الاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة التالية (عزيز وفرج والبيلي، 2017؛ وأبو غدة، 2013؛ والكيلاني، 2018؛ وشلبي، 2012؛ ودقاق، 2012)، وقد تكون المقياس من ثلاثة أبعاد و(24) فقرة والأبعاد هي:

البعد الأول: تقبل أفراد الأسرة جميعاً رغم أخطاء بعضهم وعيوبهم: وهو الاعتراف بوجود الآخر والعيش معه جنباً إلى جنب دون سعي لإلغائه أو الإضرار به سواء كان هذا الآخر من فئة أقل منه (شلبي، 2012). وعدد فقراته (8) فقرات.

البعد الثاني: التعاون مع أفراد الأسرة رغم الصراعات التي يمرون بها: هو سلوك تلقائي أو مقصود يقوم به الفرد من أجل تحقيق أهداف معينة ويكون تحقيق هذه الأهداف مرتبطة بأهداف الفئات الأخرى التي تعيش معه في نفس المكان، حيث أن هناك علاقة تبادلية إيجابية بين الفرد وهذه الجماعات (الكيلاني، 2018). وعدد فقراته (8) فقرات.

البعد الثالث: الحوار مع أفراد الأسرة رغم المشاكل التي يعانون منها بدلاً من البقاء منعزلاً: وهو تبادل الآراء بين طرفين أو أكثر بطريقة متكافئة فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر (دقاق، 2012). وعدد فقراته (8) فقرات.

وللتحقق من مناسبة المقياس تم إجراء صدق وثبات له على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ-الصدق الظاهري:

تمّ عرض فقرات مقياس مهارات التعايش بصورته الأولى على (10) محكّماً من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في دولة فلسطين، وطلب منهم إبداء الرأي ومراجعة فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لمقياس مهارات التعايش، وتعديل أو حذف أيّ من الفقرات التي يرون أنّها لا تحقق الهدف من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ثمانية من المحكمين لقبول الفقرات وذلك بنسبة اتفاق (80%) من المحكمين، وبناء على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات على (9) من الفقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكون من (24) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

للتحقق من تجانس مقياس الدراسة الداخلي، تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق صدق البناء (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، من خلال العينة الاستطلاعية التي تضمّ (30) طالبة من نوات الأسر المفككة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، والجدول (2) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعايش

الرقم	الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع البعد
1	*0.45	*0.49	9	**0.64	**0.71	17	**0.53	**0.61
2	**0.52	**0.55	10	**0.50	**0.55	18	**0.51	**0.58
3	**0.55	**0.61	11	*0.39	*0.46	19	*0.34	*0.39
4	**0.61	**0.62	12	**0.55	**0.61	20	**0.55	**0.61
5	**0.60	**0.71	13	**0.61	**0.69	21	**0.61	**0.66
6	**0.52	**0.55	14	**0.66	**0.70	22	**0.69	**0.71
7	*0.37	*0.41	15	**0.62	**0.66	23	*0.41	*0.49
8	*0.49	**0.59	16	*0.48	**0.58	24	**0.53	**0.63
البعد مع الدرجة الكلية	**0.61	البعد مع الدرجة الكلية	**0.57	البعد مع الدرجة الكلية	**0.58	البعد مع الدرجة الكلية	**0.53	**0.58

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ *دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

تظهر نتائج الجدول (1) أن جميع فقرات مقياس مهارات التعايش ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.37-0.69) كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد بين (0.39-0.71)، كما تراوحت الدرجات بين البعد مع الدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة على التوالي وهي التقبل والتعاون والحوار (0.61، 0.57، 0.58) وتعتبر مؤشرات مناسبة للحكم على صدق الأداة.

ثبات مقياس مهارات التعايش

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام ثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (**0.92) للدرجة الكلية وتراوح للأبعاد بين (0.80-0.91)، كذلك تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ((Cranach Alpha حيث بلغ

معامل الثبات للدرجة الكلية (0.77) وللأبعاد تراوح بين (0.72-0.76)، مما يؤكد تمتّع مقياس مهارات التعايش بدرجة مناسبة من الثبات، وتُعَدّ مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس مهارات التعايش

يتكون المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب، ويتم التعامل مع مقياس مهارات التعايش من حيث الفقرة باستخدام معادلة المدى، من حيث المدى أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد المستويات. 3/1-5، وتمثل الدرجة 1-2.33 المستوى الممتد من مهارات التعايش، وتمثل الدرجة 2.34-3.67 المستوى المتوسط من مهارات التعايش، وتمثل الدرجة 3.68-5 المستوى المرتفع من مهارات التعايش.

ثانياً: مقياس السلوك الإيثاري

تم تطوير مقياس السلوك الإيثاري لأغراض هذه الدراسة، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة في موضوع السلوك الإيثاري، من خلال الاستقادة من الزبيدي (2008) وجاسم ولميس وجاسم (2015) وجميل (2013)، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولى من (15) فقرة يقيس السلوك الإيثاري لدى الطالبة من ذوات الأسر المفككة.

وللتحقق من مناسبة المقياس تم إجراء صدق وثبات له على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ-الصدق الظاهري:

تمّ عرض فقرات مقياس السلوك الإيثاري بصورته الأولى على (10) محكّماً من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في دولة فلسطين، وطلب منهم إبداء الرأي ومراجعة فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لمقياس السلوك الإيثاري، وتعديل أو حذف أيّ من الفقرات التي يرون أنّها لا تحقق الهدف من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ثمانية من المحكمين لقبول الفقرات وذلك بنسبة اتفاق (80%) من المحكمين، وبناء على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات على (4) من الفقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكون من (15) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

للتحقق من تجانس مقياس الدراسة الداخلي، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق صدق البناء (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، من خلال العينة الاستطلاعية التي تضمّ (30) طالبة من ذوات الأسر المفككة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، والجدول (3) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (3): قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيثاري

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.66	6	**0.78	11	*0.39
2	**0.50	7	**0.80	12	*0.33
3	**0.64	8	**0.50	13	**0.58
4	*0.40	9	*0.39	14	**0.61

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$) *دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$)

تظهر نتائج الجدول (3) أن جميع فقرات مقياس السلوك الإيثاري ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$) مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.33-0.80) وتعتبر مؤشرات مناسبة للحكم على صدق الأداة.

ثبات مقياس السلوك الإيثاري

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام ثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.89***)، كذلك تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ((Cranach Alpha حيث بلغ معامل الثبات (0.80)، مما يؤكد تمتع مقياس السلوك الإيثاري بدرجة مناسبة من الثبات، وتُعدّ مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس السلوك الإيثاري

يتكون المقياس بصورته النهائية من (15) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب، ويتم التعامل مع مقياس السلوك الإيثاري من حيث الفقرة باستخدام معادلة المدى، من حيث المدى أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد المستويات. 3/1-5، وتمثل الدرجة 1- 2.33 المستوى الممتد من السلوك الإيثاري، وتمثل الدرجة 2.34-3.67 المستوى المتوسط من السلوك الإيثاري، وتمثل الدرجة 3.68-5 المستوى المرتفع من السلوك الإيثاري.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الإنساني:

تم إعداد البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الإنساني، مستنداً إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وعينتها، وفقاً للعلاج الإنساني، وتكون البرنامج الإرشادي من خمسة عشر جلسة إرشادية، مدة كل منها (45) دقيقة. وتم تحكيم البرنامج من قبل (5) أعضاء هيئة تدريس، وتشتمل الجلسات على ما يلي:

- 1- التعرف وتطوير العلاقة وبناء الألفة
- 2- مفهوم التعاطف والتواد والتواصل مع الآخرين
- 3- أهمية التواصل الاجتماعي والبقاء مع الآخرين رغم أخطائهم.
- 4- كيفية الوصول إلى التواصل الجسدي واستخدام نبرات صوت مناسبة عند التعامل مع الآخرين
- 5- تقبل أفراد الأسرة جميعاً رغم الأخطاء الواقعة منهم وأهميته وكيف يتم ذلك.
- 6- كيفية الوصول لتحقيق الذات والرضا عن الذات.
- 7- كيفية التعاون مع أفراد الأسرة رغم الصراعات التي يعيشونها والبقاء معهم.
- 8- أهمية الحوار مع أفراد الأسرة رغم المشاكل التي يعانون منها بدلاً من البقاء منعزلاً
- 9- أهمية توكيد الذات وكيفية الوصول له عند التعامل مع الآخرين.
- 10- أهمية الأصالة والشفافية في التعامل مع الآخرين والابتعاد عن ارتداء اقنعة مزيفة.
- 11- الاستماع للطالبات ومساعدتهن في التعبير الانفعالي عن أنفسهن وخاصة في الأسرة.
- 12- تعريف الطالبات على مفهوم السلوك الإيثاري وأهميته في الحياة.

- 13- تدريب الطالبات على الوصول للسلوك الإيجابي من خلال مواقف مختلفة.
- 14- تدريب الطالبات على الاستمرار بالوصول للسلوك الإيجابي من خلال مواقف مختلفة.
- 15- الختامية، وإنهاء البرنامج وتقييمه من قبل الطالبات.

عرض النتائج والمناقشة

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات التعايش تعزى للبرنامج الإنساني؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين رتب متوسطات درجات المجموعة التجريبية ورتب متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعايش على الدرجة الكلية والأبعاد، والجدول (4) يوضح نتائج هذا السؤال :

جدول (4) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التعايش على الاختبار البعدي

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة ويتني	مان ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التقبل	تجريبية	11	14.91	164.00	12.00	67.00	-3.03	0.00	0.46
	ضابطة	10	6.70	67.00					
التعاون	تجريبية	11	15.86	174.50	1.50	56.50	-3.77	0.00	0.73
	ضابطة	10	5.65	56.50					
الحوار	تجريبية	11	15.86	174.50	1.50	56.00	-3.77	0.00	0.73
	ضابطة	10	5.65	56.50					
الدرجة الكلية	تجريبية	11	16.00	176.00	0.00	55.00	-3.87	0.00	0.78
	ضابطة	10	5.50	55.00					

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تظهر نتائج الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التعايش وأبعاده على الاختبار البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة مان ويتني للدرجة الكلية (00.00)، كما يتبين أن حجم الأثر كان مرتفعاً وبلغ للدرجة الكلية (78%). كما يتبين أن جميع الأبعاد كانت دالة إحصائياً وبلغت قيمة مان ويتني للأبعاد الثلاثة على التوالي التقبل والتعاون والحوار (12.00، 1.50، 1.50) مما يشير إلى أن البرنامج الحالي كان فعالاً، وأن الطالبات من ذوات الأسر المفككة تحسن لديهن مستوى مهارات التعايش ويعود ذلك لطبيعة البرنامج الإنساني، وما قدمه من فنيات متعددة وخاصة التعاطف والاهتمام والتقبل والحوار ومهارات تساعد الطالبة على التعامل مع الآخرين بشكل عام والأسرة بشكل خاص رغم الصعوبات والمشكلات التي يواجهها معهم، فبدلاً من انسحاب الطالبة وابتعادها وانزوائها بعيداً عن أسرتها التي تعاني من التفكك، تمكنت الطالبات في الأسر المفككة من تحسين تواصلها وتعاونها وحوارها وتقبلها لأفراد أسرتها، ويعزى ذلك لطبيعة البرنامج الإرشادي والتفاعل بين الطالبات من جهة مع الباحثة، وحرص الطالبات على اكتساب كافة

المهارات وحل الواجبات البيتية المقدمة لهن وتتفق نتيجة الدراسة الحالية نسبيا مع نتيجة دراسة أبو أسعد (2017). ونتيجة دراسة عمارة والكراسة (2018)، ونتيجة دراسة محمد وخفاجي وإبراهيم (2021)، ونتيجة دراسة عبد الرحمن (2022)، ونتيجة دراسة العنزي (2022).

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإيثاري تعزى للبرنامج الإنساني؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين رتب متوسطات درجات المجموعة التجريبية ورتب متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإيثاري على الدرجة الكلية، والجدول (5) يوضح نتائج هذا السؤال :

جدول (5) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الإيثاري على الاختبار البعدي

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة ويتني	مان ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
السلوك	تجريبية	11	15.59	171.50	4.50	59.50	-3.56	0.00	0.77
الايثاري	ضابطة	10	5.95	59.50					

****دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

تظهر نتائج الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الإيثاري وأبعاده على الاختبار البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة مان ويتني للدرجة الكلية (4.50)، كما يتبين أن حجم الأثر كان مرتفعاً وبلغ للدرجة الكلية (77%). مما يشير إلى أن البرنامج الحالي كان فعالاً، وأن الطالبات من ذوات الأسر المفككة تحسن لديهن مستوى مهارات التعايش ويعود ذلك لطبيعة البرنامج الإنساني وما قدمه من فنيات متعددة وخاصة التعاطف ونظراً للدور الفعال الذي لعبته علاقة الطالبات معاً في البرنامج الإرشادي، حيث حاولت الطالبات تحسين السلوك الإيثاري لديهن وتقديم هدايا وما لديهن من مزايا لزميلاتهن، كما ساهمت الطالبات في تقديم نصائح وتوجيهات لزميلاتهن تساعد في اكتسابهن السلوك الإيثاري، وطلب منهن زيارة مستشفى وتقديم الدعم للمرضى، وطلب من الطالبات أيضاً الحرص على مساعدة الطالبات الأخريات بما يستطعن، حتى تمكنت الطالبات من اكتساب مستوى مرتفع من السلوك الإيثاري، يساهم في مساعدتهن على التركيز على الجانب الإيجابي في حياتهن والبعد عن التشاؤم والجانب السلبي المركز على التفكير في الأسرة، كما حرصت الطالبات على اكتساب كافة المهارات وحل الواجبات البيتية المقدمة لهن. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الباجوري (2012)، ونتيجة دراسة ماضي (2018)، ونتيجة دراسة توفيق وسليمان ومنسي (2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات التعايش والسلوك الإيثاري في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج الإنساني؟

تم تطبيق مقاييس الدراسة وهي مهارات التعايش والسلوك الإيثاري على أعضاء المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بشهر واحد، وللإجابة عن السؤال المتعلق بذلك التطبيق، تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي في حالة العينات الصغيرة الحجم التي لا تتناسب مع افتراضات الاختبارات المعلمية، والجدول (6) يبين النتائج

جدول (6) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) لفحص الفروق في التطبيقين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياسي مهارات التعايش والسلوك الإيثاري

المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارات التعايش	سالبة	4	3.50	14.00	-1.69	0.09
	موجبة	7	7.43	52.00		
	تساوي	0				
السلوك الإيثاري	سالبة	7	7.00	49.00	-1.42	0.16
	موجبة	4	4.25	17.00		
	تساوي	0				

تظهر النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مهارات التعايش والسلوك الإيثاري، مما يشير إلى استمرار تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي بعد مرور شهر على تنفيذه.

وتظهر نتيجة السؤال الحالي الاستمرار بالتحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية رغم انتهاء البرنامج الإرشادي، مما يظهر إن البرنامج الحالي قد استخدم مهارات مناسبة على المدى البعيد ولم يقتصر على تقديم معلومات فقط، فقد كان أفضل المهارات التي اكتسبتها الطالبات هي: مهارات التعاطف والتعاون والتواصل والتقبل والاحترام للآخرين، وبنفس الوقت ساعد البرنامج الإرشادي الإنساني الحالي في تحسن أفراد المجموعة التجريبية في تقوية صلات الطالبات معا وساعدهن على إيجاد مصادر دعم مستمرة من خلال إيجاد بيئة داعمة لهن، حيث شكلت الطالبات مجموعة تتواصل معا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي بعد انتهاء البرنامج الإرشادي، مما قدم لهن دعم مستمر من قبل مجموعات من الزوجات تتشابه معهن بنفس المشكلة ويعشن ظروف أسرية صعبة متقاربة فيما يتعلق بوجود حالات تفكك أسري سواء ما يرتبط بها بالطلاق أو العنف الأسري أو الانفصال أو

الابتعاد الأسري، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية نسبياً مع نتيجة دراسة أبو أسعد (2017)، ومع نتيجة دراسة ماضي (2018)، ودراسة توفيق وسليمان ومنسي (2018)، ودراسة العنزي (2022).

التوصيات :

7. الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في مساعدة الطالبات من ذوات الأسر المفككة في تحسين مهارات التعايش والسلوك الإيجابي.
8. تقديم ورش عمل مستمرة ومحاضرات ودورات تدريبية للطالبات حول التعايش والسلوك الإيجابي.
9. الاهتمام بالطالبات من ذوات الأسر المفككة خاصة في فترة المراهقة الحالية لما تعانيه الطالبات من نقص في الاستقرار والالتزان الانفعالي النفسي الاجتماعي نتيجة ما يتعرضن له من ضغوطات داخل المنزل.
10. إجراء دراسة أخرى تعنى بعمل برنامج إرشادي إنساني يطبق على فئات أخرى من الطلبة.
11. إخضاع الطالبات في المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي الحالي للحصول على الفائدة المرجوة من تنمية مهارات التعايش والسلوك الإيجابي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، مها (2000). *سمات الشخصية وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق.
- إبراهيم، هبة. (2020). *الإعلام التواصلي الجديد ودوره في انتشار ظاهرة التفكك الأسري - موقع الفيسبوك نموذجاً*، *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية*، 12، 110-146.
- أبو اسعد، احمد. (2017). *فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 44، 149-164.
- أبو اسعد، احمد. (2018). *تعديل السلوك، الأسس والإجراءات*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو غدة، حسن (2013). *حاجتنا إلى التعامل بثقافة التسامح*، *مجلة الوعي الإسلامي*، 576، 24-22.
- سناء اسكندراني، أماني (2016). *الأمن النفسي وعلاقته بالإيثار: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق*. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، جامعة البعث، 38 (1)، 63-94.
- أشجان، عبد الهادي. (2008). *عدوان أطفال مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية*، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس
- أيدو، ليلي. (2013). *التفكك الأسري وأثره على البناء النفسي والشخصي للطفل، المجلة الدولية في دراسات العلوم الاجتماعية*، 11، 45-64.
- الباجوري، داليا (2012) *فعالية برنامج سيكودرامي في تنمية مفهوم الإيثار لدى أطفال الروضة من (4- 6 سنوات)*، *مجلة كلية رياض الأطفال*، 1، 213-233.

- البحيري، محمد وعبد الفتاح، هديل وشاهين، هيام (2017). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. *مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 75 (20)*، 213-201.
- البطوش، أمينة (2021). مستوى التسامح والإيثار لدى المعلمين القدامى والجدد في قسبة عمان. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، جامعة عمان العربية، 5 (1)*، 132-115.
- توفيق، مروة وسليمان، سناء ومنسي، محمود (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لدى أشقاء المعاقين ذهنياً: دراسة سيكومترية كينيكية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 1 (1)*، 398-363.
- جاسم، زهراء وزاهي، لميس وجاسم، كزار (2015). *السلوك الإيثاري لدى طلبة كلية التربية، رسالة بكالوريوس غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.*
- جميل، سري (2013). السلوك الإيثاري وعلاقته بنمطي الشخصية لدى طلبة جامعة تكريت، *مجلة جامعة تكريت للعلوم، 20 (2)*، 306-269.
- الخطيب، لبنى والقرعان، جهاد (2020). مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 9 (1)*، 17-1.
- الدق، صلاح (2010). الإيثار، التوحيد، جماعة أنصار السنة المحمدية، 463 (39)، 25-23.
- دقاق، هيثم (2012)، *الحوار، مجلة الفكر السياسي، 45*، 158-143.
- الزبيدي، عبد الودود (2009). بناء مقياس السلوك الإيثاري وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة تكريت، *مجلة الثقافة الرياضية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة تكريت، 1 (1)*.
- زعفان، عزة (1993). *السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (دراسة وصفية مقارنة)*، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد دراسات الطفولة جامعة عين شمس.
- سالم، رمضان ومراد، هاني (2020). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من الإيثار، الذكاء الأخلاقي والمناعة النفسية لدى عينة من طلبة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 28 (4)*، 106-1.
- شقيير، زينب (2021). بطارية تشخيص الإيثار: "Altruism" المجالات والأنواع - الدوافع الشخصية والخارجية الإيجابية والسلبية. *مجلة إبداعات تربوية، رابطة التربويين العرب، 18*، 141-136.
- شلبلي، ثناء (2012). دور المصق الإرشادي في تغيير ثقافة الفرد نحو تقبل الآخر، *جامعة حلوان، مجلد (ع 35)*، ص 80-40.
- صليحه، بن دلاج. (2011). *التفكك الأسري وعلاقته بجنوح الحدث المراهق، الجزائر، المركز الجامعي العقيد اكلبي مجند اولحاج، البويرة، معهد العلوم الإنسانية الاجتماعية، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي.*

- عبد الرحمن، محمد السيد (2004). *علم النفس الاجتماعي المعاصر: مدخل معرفي*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن، نجلاء (2022). برنامج مسرحي لتنمية مهارات التعايش مع جائحة فيروس كورونا المستجد والمهارات الناعمة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، 4 (8)، 1112-1039.
- عثمان، سيد (1986). *الإثراء النفسي دراسة في الطفولة ونمو الإنسان*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عزيز، زينو وفرج، علي والنبلي، الرشيد (2017). *التعايش النفسي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية وقلق المستقبل لدى طلبة جامعتي دهوك وكركوك في العراق*. رسالة دكتوراه، جامعة النيلين، السودان.
- عشماوي، فيفان (2022). الإيثار والتسامح والتدين محددات التوافق النفسي لدى طلبة الجامعات. *مجلة الإرشاد النفسي*، 69، 493-401.
- علام، عبسا. (2008). *المهارات الاجتماعية في حياتنا المعاصرة*. القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع.
- علي، عصام وإبراهيم، فيوليت وحبيب، ماري. (2018). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين جودة الحياة وتخفيف قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19 (5)، 144-123.
- عمارة، نجاح والكراسة، سميح (2018). مشكلات التعايش التي يواجهها الطلبة اللاجئون السوريون في المدارس الحكومية الأردنية: دراسة ميدانية في لواء الكورة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 10 (27)، 43-19.
- العنزي، مريم (2022). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لزيادة مهارات التعايش بواقعية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا في منطقة الجوف-السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 35 (3)، 255-234.
- الغرابية، فاكرو والعليمات، حمود. (2011). التأثيرات النفسية والاجتماعية للطلاق على الأطفال، دراسة على عينة من الأطفال في دار الضيافة في اتحاد المرأة الأردنية، *كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعه الشارقة، الإمارات العربية المتحدة*، 9 (2)، 119-97.
- غنيم، السيد وآخرون. (2008). *علم الاجتماع العائلي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية*.
- الكيلاني، حيدر (2018). *مفهوم التعاون ومجالاته في القرآن الكريم*، 3، 21-1.
- ماضي، مروة (2018) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإيثار لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعيا، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 14، 22-271.
- المزين، محمد حسن. (2009). *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية جامعة الأزهر غزة.
- المشعان، عويد. (2004). *الضغوط النفسية: النماذج التطبيقية ومهارات المواجهة من أجل النجاح*، الكويت: دار المعرفة.

- مطر، عبد الفتاح رجب محمد (2002). *فاعلية السيودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم*، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية بنى سويف، جامعة القاهرة.
- معاذ، إيمان (1997). *السلوك الغيري لدى الأطفال وعلاقته بتقديرهم لنواتهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة الزقازيق.
- مكي، لطيف (2016). *الإيثار وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد*، 27 (6)، 2103-2087.
- محمد، عبد الصبور وخفاجي، دينا وإبراهيم، إبراهيم (2021) برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مهارات التعايش الاجتماعي لدى التلاميذ الموهوبين الصم. *مجلة كلية التربية*، 33، 40-536.
- المومني، فواز والزعلول، رافع. (2011). *استراتيجيات التعامل لدى الناجين والأسر المتضررة من تفجيرات فنادق عمان. المجلة الأردنية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 38 (2)، 391-411.
- ناصر، أيمن (2010) *الإيثار والأنانية والتعاطف الوجداني والهوية الخلقية لدى طلاب ومعلمي الأزهر، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*.
- النجاحي، فوزية ونصار، حنان (2012). *برنامج تدريبي لتنمية الإيثار لدى معلمة الروضة. مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، 45، 366-431.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bailey, A., & Smith, S. (2000). Providing effective coping strategies and supports for families with children with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 35 (5), 294-296. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345120003500507>
- Barbarin, O., Hughes, D., & Chesler, M. (1985). Stress, coping and marital functioning among parents of children with cancer. *Journal of Marriage and the Family*, 17, 473-480. https://www.researchgate.net/publication/271782119_Stress_Coping_and_Marital_Functioning_among_Parents_of_Children_with_Cancer
- Baston, C., et al (1997). Self-other merging and the empathy – altruism hypothesis: reply to Newberg et al. (1997). *Journal of personality and social psychology*, 40 (6), 1039-1046.
- Dver, K., et al. (2008). *The health benefits of altruism: How giving back is good for you*, <http://www.squidoo.com/topic/health>.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocially and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119

- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1999). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)*: Manual Toronto ON Canada: Multi-Health Systems.
- Flynn, S., & Black, L. (2011). An emergent theory of altruism and self-interest. *Journal of Counseling & Development*, 89 (4), 450-469.
- Friedman, M. et al. (1995). The Development of Altruistic Attitude: Experimentation & Evaluation of Central Program and Helping Behavior. *Journal Article*.41, 3-4, 73- 85.
- Gary, R. (2015). *Dictionary of Psychology (APA)*. Second Edition, American Psychological Association, Washington, DC.
- Manlapaz, C. (2016). *Broken Family- Psychological Effects*, *parent herald*, 7.
- Moghaddam, F. (1998). *Social Psychology: Exploring Universal across Cultures*. U.S.A. Freeman & Company Press.
- Passer, M., smith, R., Holt, N., Sutherland, E., & Vliek, L. (2009). *Psychology The science of mind and behavior*, McGraw-Hill, Higher Education, European edition (UK).<https://rowkish.files.wordpress.com/2019/04/psychology-the-science-of-mind-and-behavior-4th-ed.-m.-passer-et.-al.-mcgraw-hill-2008-bbs.pdf>
- Sampson, M. (2012). *Characteristics of autism literature review*, In Eric
- Scott, E. (2007). *Benefits of altruism*, [http://stress, about.com/mbiopge.htm](http://stress.about.com/mbiopge.htm).
- Simpson ,B., & Willer, A. (2008). Altruism and indirect reciprocity: The interaction of person and situation in prosaically behavior ,social ,psychology. *Quarterly* ,71 (1), 37-52.
- Snooks, M. (2009). *Health Psychology: Biological Psychological and Sociocultural Perspective*. Boston.<https://www.jblearning.com/catalog/productdetails/9780763743826>

دور المؤسسات الثقافية في دولة الإمارات العربية المتحدة في رفد محتوى المناهج في وزارة التربية والتعليم:
دائرة الثقافة والسياحة – أبو ظبي أنموذجاً

د. موسى سالم الهواري

رئيس قسم تطوير المحتوى الثقافي

دائرة الثقافة والسياحة – أبو ظبي

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور المؤسسات الثقافية في دولة الإمارات العربية المتحدة في رفد محتوى المناهج في وزارة التربية والتعليم: دائرة الثقافة والسياحة – أبوظبي أنموذجاً من خلال التركيز على إبراز جهود دائرة الثقافة والسياحة – أبوظبي في مجال حماية التراث الثقافي المادي وغير المادي، وصونه، وتعزيزه، ونشر الوعي بأهميته من خلال رفد محتوى المناهج في وزارة التربية والتعليم بالعديد من الإصدارات والمواد والمنصات التعليمية المبتكرة الموجهة إلى الطلبة والمعلمين؛ لتعزيز الهوية الوطنية الإماراتية، ورفع الوعي الثقافي لديهم، وإثراء خبراتهم، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في بناء مجتمع المعرفة في دولة الإمارات العربية المتحدة.

مقدمة:

لقد أولت المؤسسات الثقافية في دولة الإمارات العربية المتحدة جهوداً مميزة في حماية التراث الثقافي المادي وغير المادي، وصونه، والمحافظة عليه، نظراً لأهميته في الذاكرة الجماعية الإماراتية، ولما يحمله من قيم ومعاني دالة على أصالة وعراقة شعب الإمارات، لاسيما وهو يمثل قيمة مضافة لقيم مواطنيها ومسيرتهم الحضارية عبر التاريخ. إن حماية التراث الثقافي المادي وغير المادي من خلال المؤسسات التي تُعنى بالثقافة والتراث والتعليم، يعود بالنفع على المجتمع بكافة أطيافه ومختلف فئاته؛ حيث تبرز من خلاله القيم المتوارثة إضافة إلى نماذج من الإبداع الإنساني المشترك التي وصلتنا عبر الأجيال المتعاقبة.

وهنا لا بد لنا من التأكيد على التكاملية بين التراث والتعليم الثقافي، فالتراث ليس مجرد مفهوم وحسب، بل هو كينونة يتفاعل معها الإنسان متأثراً ومؤثراً، فضلاً عن دوره في تعزيز الهوية الوطنية والشعور بالانتماء إلى الوطن.

لقد اتكأت هذه الدراسة على نموذج دائرة الثقافة والسياحة – أبو ظبي، وإبراز جهودها المميزة في رفد منظومة المناهج التعليمية الوطنية في وزارة التربية والتعليم، وأثرها في تمكين التراث الثقافي من الإسهام في بناء الوعي الثقافي والمعرفي والمهاري في عقول ووجدان الأجيال الحالية والقادمة، وقد قيدت الدراسة إطارها الزمني في عملية المسح للأنشطة والفعاليات الثقافية التي قامت بها الدائرة في السنوات العشر الأخيرة.

التعليم الثقافي والإطار التنظيمي في دولة الإمارات العربية المتحدة:

أصدرت دولة الإمارات العربية سواء على المستوى الاتحادي أو المحلي مجموعة من القوانين، والاتفاقيات، والمبادرات التي تُعنى بحماية تراثها وممتلكاتها الثقافية الموجودة على أراضيها، وذلك بما يتوافق مع المعايير

والتدابير التي وضعتها منظمة اليونسكو واتفاقياتها ذات الصلة كاتفاقية اليونسكو 2003م بشأن التراث الثقافي غير المادي، واتفاقية التراث العالمي لعام 1972م¹.

إن دولة الإمارات العربية المتحدة تنظر إلى تراثها على اختلاف أنواعه وأشكاله بوصفه ركيزة أساسية اقتصادها الوطني وتنميتها المستدامة، إذ إنه يعد مورداً مهماً تقوم حوله الصناعات الثقافية والإبداعية والسياحية، ولهذا أصبحت الإمارات تسعى سعياً حثيثاً لتعزيز العائد من التراث الثقافي في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية كرافد من روافد الاقتصاد الوطني في القطاعات غير النفطية².

يعد التعليم الثقافي هو الخطوة الأولى في رحلة الإبداع الإنساني، وهو عامل مهم في تنمية جيل واع بثقافته ومنفتح على ثقافة الآخرين، تربطه مع محيطه علاقة وثيقة، مدرك أنه جزء لا يتجزأ منه. وإن تفعيل الدور التعليمي للمؤسسات والهيئات الثقافية أمر ضروري في تشكيل الوعي الثقافي المستقبلي لأجيال واعدة تحافظ على تراثها وقيمها الإنسانية المشتركة.

نجحت دولة الإمارات العربية المتحدة في تحقيق أهدافها السامية في المحافظة على قيمها الوطنية وتراثها الثقافي، وربطه بالهوية الوطنية، وتعزيز معاني الولاء والانتماء من خلال تضمينه في محتوى المناهج الوطنية في وزارة التربية والتعليم؛ لتعزيز حضوره في نفوس الأجيال الحالية والقادمة³.

لقد أسهمت المؤسسات الثقافية في دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل فعال في إيجاد وتطوير برامج ومبادرات متنوعة تسهم في تعزيز محتوى التراث الثقافي المادي وغير المادي في محتوى المناهج التعليمية الوطنية في وزارة التربية والتعليم، ومجالس التعليم المحلية المتعلقة بالتعليم الخاص؛ لضمان المحافظة على هذا التراث وصونه وتعزيزه وديمومته للأجيال الحالية والقادمة.

تعد دائرة الثقافة والسياحة - أبو ظبي من أبرز المؤسسات الثقافية العاملة في الشأن الثقافي في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى جانب مؤسسات وهيئات ثقافية أخرى، مثل: هيئة دبي للثقافة، ومركز حمدان بن محمد لإحياء التراث وغيرها من المؤسسات ذات الصلة.

دائرة الثقافة والسياحة - أبو ظبي

تضم هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة ثلاث قطاعات رئيسية هي قطاع السياحة، قطاع الثقافة وقطاع دار الكتب. تسهم هذه القطاعات الثلاثة في العمل على تطوير دور الهيئة التنظيمي الداعم في ترسيخ مكانة أبو ظبي العالمية والترويج لها كوجهة سياحية مستدامة رائدة، عبر تقديم تجربة سياحية وثقافية مميزة للزوار والمجتمع تتسجم مع رؤية أبوظبي الاقتصادية 2030، من خلال مجموعة واسعة من الأنشطة والفعاليات الرئيسية، مع المحافظة على تراث وثقافة الإمارة.

تقوم دائرة الثقافة والسياحة - أبو ظبي في سبيل حماية التراث الثقافي المادي وغير المادي في إمارة أبوظبي، وصونه وإدارته، وتعزيزه، بتنظيم الأنشطة والفعاليات عالمية المستوى، مثل: المؤتمرات، والقمم الثقافية، والملقيات،

1 - اليونسكو 2003، اتفاقية صون التراث الثقافي غير المادي، الدورة 32، باريس.

2 - جان عبيد 2009، إسهامات اليونسكو في المحافظة على التراث العالمي، مجلة المعرفة، العدد 173، السعودية، ص 56

3 - الجابري، سيف راشد، دور الهيئات والمؤسسات والهيئات والمنظمات الثقافية والتعليمية في الحفاظ على التراث وتأكيد الهوية الفنية، مجلة تلتراث والتصميم، العدد الأول، فبراير 2021م، ص 28.

والندوات، المهرجانات، إضافة إلى عقد ندوات بناء القدرات التي تمثل فرصاً ثمينة، لتدريب الكوادر الإماراتية على إدارة التراث، وحمايته، وإجراء البحوث والدراسات العلمية الموجهة نحو تطوير الموارد التراثية والاستفادة منها⁴.

وفي إطار حرص دائرة الثقافة والسياحة - أبوظبي على تضمين الثقافة والفنون في منظومة المناهج التعليم، من خلال دراسة اتباع نهج تعليمي مبتكر يستخدم مدخل التكامل المعرفي بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، مع التركيز على الموارد الثقافية، والتأكيد على أهمية تطوير التعليم والتدريب المهني للمعلمين بوصفه ركيزة أساسية في بناء الأجيال الحالية والقادمة من المواهب المبدعة والمنتجة القادرة على التفاعل الإيجابي مع التجارب والفعاليات الثقافية والإبداعية لتمكينهم من تحديد مواهبهم والعمل على رعايتها وتطويرها⁵.

إدارة التعليم والتوعية في دائرة الثقافة والسياحة

تعد إدارة التعليم والتوعية إحدى أهم إدارات قطاع الثقافة في دائرة الثقافة والسياحة المسؤولة عن تقديم برامج تعليمية وثقافية وتراثية وفنية تهدف إلى إثراء الحياة الثقافية والفنية لمواطني دولة الإمارات العربية والمقيمين فيها والزوار على حدٍ سواء.

تسهم هذه المبادرات في إعداد فئات المجتمع لمستقبل نابض بالحياة ومليء بالإنجازات الثقافية والفنية الاستثنائية، والتفاعل مع الأجيال القادمة، والمعلمين، وإلهام أفراد المجتمع الطموحين من خلال تقديم مجموعة من المواد التعليمية والبرامج الأكاديمية التي صُممت وفق أفضل الممارسات العالمية.

الرؤية

تطوير وتقديم برامج تعليمية وثقافية وفنية مبتكرة بمحتوى عالي الجودة؛ لبناء أجيال واعدة، تسهم في بناء المعرفة الإنسانية، وتنمية الاقتصاد الثقافي.

الرسالة

توظيف أفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم الثقافي لإثراء الحياة الثقافية لمواطني دولة الإمارات العربية والمقيمين فيها والزوار.

تتألف الإدارة من الأقسام التالية:

- قسم تطوير المحتوى التعليمي (تراث مادي وغير مادي).
- قسم تطوير المحتوى للمتاحف والمعارض الفنية.
- قسم التوعية الثقافية.

⁴ - <https://dct.gov.ae/ar/default.aspx>

⁵ - هالة بدري، التعليم الثقافي مفتاح بناء المواهب، جريدة البيان، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، تاريخ 13 مارس 2021م.

مهام ومسؤوليات إدارة التعليم

1. مواكبة التطورات الحديثة لتقديم أفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم الثقافي والفني لمختلف فئات المجتمع في أبو ظبي ودولة الإمارات العربية المتحدة.
2. تصميم وتطوير برامج تعليمية ومبادرات ثقافية لتأهيل وتمكين مختلف فئات المجتمع المحلي في إمارة أبو ظبي والدولة؛ لبناء مستقبل حيوي حافل بالإنجازات الثقافية والتراثية والفنية.
3. تقديم محتوى ثقافي وتراثي ومتحفي متميز ومبتكر، لإثراء معارف ومهارات الطلبة والمعلمين ومطوري المناهج التعليمية في وزارة التربية، والتعليم، ودائرة التعليم، والمعرفة.
4. إشراك الجمهور العام وخاصة الطلبة والمعلمين في الفعاليات والأنشطة الثقافية التي يجري تنظيمها من قبل الدائرة، وتحفيزهم على زيارة المتاحف والمواقع والفضاءات الثقافية التابعة للدائرة؛ لتعزيز الوعي المعرفي بالهوية الثقافية والتراثية لإمارة أبو ظبي.
5. تصميم وتطوير أدوات وموارد تعليمية لدعم الطلبة والمعلمين في مجال الثقافة والتراث الثقافي المادي وغير المادي، والمتاحف، والفنون، والموسيقى.
6. المساهمة في تطوير خبرات معلمي الفنون والموسيقى في وزارة التربية والتعليم، من خلال تقديم دورات تدريبية متخصصة لاطلاعهم على أفضل الممارسات العالمية في هذا المجال.
7. السعي إلى التحول الرقمي للمحتوى التعليمي في مجال الثقافة، والتراث، والفنون، والموسيقى.
8. التواصل مع مختلف القطاعات ذات العلاقة في المجتمع المحلي والوطني؛ لبناء شراكات تهدف إلى تعزيز الوعي الثقافي والتراثي والفني لدى أفراد المجتمع للمحافظة على الهوية الثقافية وبناء الشخصية الإماراتية.

المواد والأدوات التعليمية

تعمل إدارة التعليم في دائرة الثقافة والسياحة - أبو ظبي على تطوير محتوى ثقافي تعليمي يساهم في رفع مستوى المناهج الوطنية الإماراتية بهدف نشر الوعي بالتراث الثقافي، وابتكار أدوات التعليم الثقافي والمتحفي، من خلال تطوير وتصميم منصات تعليمية مبتكرة، وإصدار حقائب تعليمية، وأدلة أنشطة تعليمية، وموارد للمعلمين، وأدلة استكشافية؛ لإثراء معارف، ومهارات وخبرات الطلبة والمعلمين.

تعليم التراث الثقافي غير المادي:

- إصدار الحقيبة التعليمية لمواقع العين المدرجة على لائحة التراث العالمي في اليونسكو.
- إصدار مورد تعليمي للمعلمين بعنوان: "واحة ليوا: تاريخ وحضارة".
- إصدار مورد تعليمي للمعلمين بعنوان: " موقع أم النار الأثري".
- إصدار موارد تعليمية للمعلمين تحمل العناوين الآتية:
- متحف قصر العين.
- قصر المويجعي.

- قلعة الجاهلي.
- واحة العين.
- معرض القطارة للأثار.

تعليم التراث الثقافي المادي (التراث المعنوي):

إصدار أدلة الأنشطة التعليمية ذات الصلة بالتراث والثقافة المحلية الإماراتية: عناصر فنون الأداء التقليدية، والحرف والصناعات التقليدية، مثل: النخلة، والسدو، والتلي، والخوص، إضافة إلى أدلة الأنشطة التعليمية الأخرى، مثل: " إرث التسامح في الإمارات" و"القهوة العربية"، و"المجلس الإماراتي"، وزايد والتراث"، و"الخط العربي"، و"مهارات الري بالأفلاج"، وغيرها.

التحول الرقمي في تعليم التراث الثقافي المادي وغير المادي

- إنتاج فيديوهات تعليمية وتوعوية في الثقافة والتراث والموسيقى، مثل: الصقارة، والسدو، والأفلاج وفن العيالة.
- دعم الموقع الإلكتروني لدائرة الثقافة والسياحة "الثقافة للجميع" والموقع الإلكتروني التعليمي في وزارة التربية والتعليم بالمحتوى الثقافي، والتراثي، والفني، والتعليمي.
- التسريع في التحول الرقمي في جميع مشاريع ومبادرات الإدارة، مثل: تطوير موقع إلكتروني خاص بالحقيبة التعليمية لمواقع العين الثقافية المدرجة في اليونسكو"، وتقديم الورش الفنية، والجولات الطلابية، والبرامج التوعوية والتدريبية للمتعاملين افتراضياً عبر الإنترنت.

تدريب المعلمين

تطوير خبرات معلمي الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية والفنون والموسيقى في وزارة التربية والتعليم، من خلال تقديم دورات تدريبية متخصصة لاطلاعهم على أفضل الممارسات العالمية في هذا المجال، وتم تدريب ما يزيد عن 1000 معلماً ومعلمة.

المنصة التعليمية للتراث الثقافي غير المادي لدولة الإمارات العربية المتحدة

تعد المنصة أول مبادرة تعليمية إلكترونية على مستوى دولة الإمارات العربية المتحدة والمنطقة، وقد صممت باللغتين العربية؛ لتسليط الضوء على التراث الثقافي غير المادي، وهي مورد تعليمي تفاعلي ذي صلة بالمناهج التعليمية الحاملة للتراث الثقافي الإماراتي، ويستخدمه الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.

تم تطوير المنصة بالتعاون مع كبار الخبراء في الممارسات الثقافية الإماراتية، وهي انطلاق مثالية لكل من لديه فضول لاستكشاف الرحلة الثقافية لدولة الإمارات العربية المتحدة، وأداة سهلة الاستخدام مصممة لتكمل أي منهج أو فصل.

المنهجية التربوية في المنصة التعليمية

صممت المنصة على نهج موضوعي، وقائم على السرد، وتحكي ثلاثة مواضيع معاً وبشكل متتابع قصة دولة الإمارات العربية المتحدة، وتوضع هذه المواضيع كيف نتواصل مع أرضنا، وبعضنا البعض، وأخيراً مع العالم. وترتبط بكل موضوع مجموعة من القيم الأساسية لثقافتنا.

الأرض:

التكيف + الابتكار

من بدايات متواضعة وسط ظروف صحراوية قاسية، في ظل ندرة المساحات الخضراء والحياة البرية، استفدنا من الموارد الطبيعية المحدودة في بيئتنا لتطوير أسس قوية للاستدامة. بمرور الوقت، تطورت ثقافة الحرف والابتكار.

المجتمع

الترابط + الكرم

يمتد مجتمعنا على مساحات شاسعة وشريحة الموارد، قمنا بتمكين التنمية الجماعية وابتكرنا عادات ضيافة خاصة بنا. تولّد شعور الانتماء والفخر من قدرتنا على استخدام الممارسات الثقافية كوسيلة لتأصيل تجربتنا المشتركة وبناء روابط متماسكة ومتينة.

العالم

الانفتاح + التعبير

نشأنا بين الصحراء والبحر، فنحن مستكشفون بالفطرة، نبني أمتنا ونتعلم من حولنا. تُروى قصتنا بالتعبير عن أنفسنا لبعضنا البعض وللعالم. عند تقاطع طرق النفوذ الإقليمي والتوسع العالمي في منطقتنا، فإن قيمنا الثقافية تجعلنا أكثر قدرة على الانفتاح والمساهمة في التبادل الثقافي والتجاري.

القصص: الدروس المقدمة كتجارب تعليمية

صُممت هذه التجارب الأربعة لتوجيه الطلبة من التعلم إلى الإبداع، وقد تم تصميمها بعناية لتمتد عبر جلسات الفصل والواجبات المنزلية. تعتمد المدة المحددة على أسلوب التدريس ووتيرة الفصل والقصة نفسها.

1. لنبدأ: (التهيئة): إثارة الاهتمام بالموضوع، وجعله مناسباً للأطفال.
2. اكتشاف المزيد (فيديو): مشاركة مفاهيم التعلم الأساسية بطريقة جذابة.
3. اختبر معلوماتك (اختبار): ساعد الأطفال على تذكر ما تعلموه للتو، وحفزهم بشكل أكبر من خلال اللعب.
4. هيّا نجربها (الأنشطة الإبداعية وتحديات التصميم): تعميق التعلم والاهتمام لفترة طويلة من خلال تشجيع التدريب العملي على حل المشكلات بشكل إبداعي وتعاوني.

تجارب غامرة: أنشطة جماعية تختتم وتحتفل بكل ما تم تناوله في مستويات الاكتشاف والاتصال والبناء.

تم تصميم هذه التجارب الجماعية التعاونية والتفاعلية لتشمل مختلف المستويات العمرية، لتكون بمثابة أدوات قوية لتعزيز التعلم عبر عناصر متعددة من التراث الثقافي غير المادي المشمولة في كل مستوى.

اكتشف

للأعمار من 6+

من البداوة إلى الاستيطان: لعبة لوحية يلعب فيها الأطفال كقبائل من الصحراء أو الساحل أو الجبال، حيث يرحلون ويستخدمون معرفتهم بالتراث الثقافي غير المادي لجمع الموارد التي ستمكنهم من بناء مستوطنة.

اربط

للأعمار من 9+

رحلة في البحر: اختر مغامرتك الخاصة حيث يتخيل الأطفال أنفسهم كقبطان في البحر، حيث تطالبهم بطاقة الإجابة باستخدام معرفتهم بالتراث الثقافي غير المادي للعب رحلتهم -بدءاً من تصميم سفينتهم إلى التنقل في البحار وغير ذلك الكثير.

تعمق

للأعمار من 12+

حاضنة الابتكار في التراث الثقافي غير المادي: دليل خطوة بخطوة باستخدام نهج التفكير التصميمي لتطوير أفكار الأعمال ووضع نماذج أولية لها، وعرضها على أساس عناصر التراث الثقافي غير المادي.

ارتباط موضوعات المنصة بالمناهج التعليمية المتعددة:

أمثلة على كيفية ارتباط التراث الثقافي غير المادي بالرياضيات والعلوم

تُوفر الاختبارات والأنشطة التي تتمحور حول التراث الثقافي غير المادي فرصاً للطلبة لتطبيق المفاهيم الرياضية والعلمية. على سبيل المثال، يمكنهم التعمق في عالم الصقارة الرائع واستكشاف مبادئ السرعة، أو التعمق في كيمياء العطور ومكوناتها. يتم وضع علامة على جميع القصص المرتبطة بالمواضيع المدرسية ويمكن تصفيتها وفقاً لذلك.

أمثلة على كيفية ارتباط التراث الثقافي غير المادي بالجغرافيا والاستدامة

إن فهم عناصر التراث الثقافي غير المادي يتجاوز مجرد المعرفة؛ فهو يشمل سياقهم الاجتماعي والتاريخي والثقافي، مما يخلق روابط لموضوعات مثل الجغرافيا، والدراسات الأخلاقية، والاجتماعية، والثقافية. من خلال الانغماس في أهمية النظم البيئية لبقاء وتطور حضارة الإمارات العربية المتحدة من خلال قصة الساحل، أو محاولة محاكاة بعض مبادئ الطبيعة نفسها، كما رأينا في قصة أشجار القرم حيث يستطيع الأطفال فهم قيم وأهمية الاستدامة على مستوى أعمق.

أمثلة على كيفية ارتباط التراث الثقافي غير المادي بالرياضة والترفيه

تتمحور الدروس حول الرياضة والترفيه بشكل طبيعي مع عناصر التراث الثقافي غير المادي التي تعكس الألعاب والتسلية التقليدية. ومن خلال استكشاف هذه الجوانب من التراث الثقافي غير المادي، يمكن للطلبة التواصل مع تراثهم الثقافي، وفي الوقت ذاته تعلم مفردات جديدة (باللغة الإنجليزية أو العربية)، وتدريب مهارات مهمة مثل المنطق وحل المشكلات والإبداع.

تخطيط الدروس باستخدام قصص التراث الثقافي غير المادي

يمكن للمعلمين ربط هذا المنهج بمواضيعهم بطرق مختلفة مثل:

موضوعياً:

يمكن للمعلمين الذين يبحثون عن محتوى جذاب وغني بالمعلومات حول موضوعات معينة تتعلق بالتراث الثقافي غير المادي، اختيار الدروس وفقاً لذلك واستخدامها في فصولهم الدراسية. على سبيل المثال: مناطق جغرافية مختلفة في دولة الإمارات العربية المتحدة مثل الصحاري والجبال واللوحات والساحل، شعر الشَّلَّة، يمكن للمعلمين أيضاً التصفح على نطاق أوسع عبر المسارات، وموضوعات الأرض، والناس، والعالم.

على أساس المهارة:

يمكن للمعلمين الذين يرغبون في تدريس مهارات معينة، مثل حل المشكلات والتفكير النقدي والتواصل والتعاون، ومراجعة الأنشطة واختيارها وفقاً لذلك. تجربة قوة المواد المختلفة لممارسة صناعة الحبال التقليدية ومعرفة كيفية تحسينها، أو العمل كفريق لتصميم رائحة تعتمد على معنى المكونات التي تأتي من التراث وتكاليف المواد، أو مناقشة ما يعنيه أن تكون حرفياً والتعبير عن آرائهم. يمكن للمعلمين أيضاً تعليم المهارات الحركية النفسية المختلفة حول الفن والعروض مثل الخوص أو التلي أو السدو لممارسة الحرف المختلفة في الفصل أو الرزفة والعيالة لممارسة الحركات من خلال تحسين تنسيق أجسامهم مع الإيقاعات.

النمطية والتخصيص:

يمكن للمعلمين الذين لديهم قيود زمنية (أو مادية)، اختيار مكونات من القصص لربطها بخطة الدرس الخاصة بهم، واستخدامها كمصادر للتعليم المدمج أو المعكوس. على سبيل المثال، على الرغم من أنها مبتدئة، لفهم المعرفة السابقة للطلبة حول الموضوع وتعزيز فضولهم، توفر مقاطع الفيديو والاختبارات والمعلومات من خلال سرد القصص، وتقوم بأنشطة لتوسيع ممارساتهم ومهاراتهم، وتجارب غامرة لربط مختلف المعارف والمهارات. يمكن للمعلمين استخدام قصة أو مسار لتقديمه كمشروع فصل دراسي للطلبة. خلاصة القول، الاحتمالات لا حصر لها في هذا المنهج.

إطار التقييم

سيستبع منهج التراث الثقافي غير المادي تقدم الطلبة بدءاً من مستوى الوعي وحتى الممارسة عبر جميع عناصر التراث الثقافي غير المادي في الصفوف 1-6. ومع تقدم الطلبة في المنهج الدراسي، فإنهم يبنون فهماً أعمق ويتفاعلون مع عناصر التراث الثقافي غير المادي، ويعملون على تحقيق الإتقان في الصفوف 7-9. ثم يشرع

الطلبة بعد ذلك في مسار تدريب مهني أكثر تركيزاً من خلال المشاركة في برامج متعمقة خارج المنهج في الصفوف
10-12.

واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية وتصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المدرء

الباحث د. جمال كامل زيبيدي

جامعة النجاح الوطنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية، وتقديم تصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المديرين، وتآلف مجتمع الدراسة من مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة، بالإضافة إلى المدارس التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) في الضفة الغربية والقدس. تم اختيار عينة قصدية من المديرين الذين تتوفر في مدارسهم الصفوف من الأول إلى الرابع، وهم مهتمون بتطوير كفايات معلمهم. وتم جمع البيانات من خلال مقابلات أجريت مع المديرين، وتحليلها لاستخلاص النتائج والتوصيات المتعلقة بموضوع الدراسة.

أكد المديرين على أهمية قدرة المعلمين على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب، وإتقان المحتوى الدراسي، ومهارات التخطيط وإدارة الصف، واستخدام التكنولوجيا بفعالية. كما تشير النتائج إلى وجود تحديات متعددة تواجه تطوير الكفايات التعليمية، من بينها التركيز المفرط على الجانب النظري في البرامج التدريبية، وعدم تخصص هذه البرامج بما يلبي احتياجات المعلمين بشكل دقيق. بالإضافة إلى ذلك، تواجه البرامج التدريبية عقبات تتعلق بالوقت والمكان وصعوبة الوصول إليها، ونقص الدافعية لدى المعلمين للمشاركة الفعالة.

واقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات لتطوير الكفايات التعليمية. تشمل هذه التوصيات ضرورة تقديم برامج تدريبية مستمرة وشاملة تركز على الجانب التطبيقي، وتخصيص البرامج التدريبية لتلبية احتياجات المعلمين وفق تخصصاتهم. كما توصي الدراسة بدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل أكبر، وإشراك المعلمين في بناء الخطط التدريبية من خلال تحليل احتياجاتهم وجعلهم جزءاً من عملية التقييم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التعليمية، مهارات المعلمين، برامج تدريب المعلمين.

The Current State of Educational Competencies of Elementary School Teachers in Palestinian Schools and a Proposed Framework for Their Development from the Perspective of Principals

Abstract

This study aims to explore the current state of educational competencies of elementary school teachers in Palestinian public schools and propose a development framework from the perspective of school principals. The study population consists of principals from government, private, and UNRWA schools in the West Bank and Jerusalem. A purposive sample was selected, including principals from schools with grades one through four, who are interested in developing their teachers' competencies. The sample included principals from government schools, UNRWA schools, and private schools. Data were collected through interviews with the principals and analyzed to derive results and recommendations relevant to the study.

Through the analysis of interviews and a review of educational literature, key components of educational competencies were identified, including emotional and social competencies, cognitive competencies, technical skills, and technological competencies. Principals emphasized the importance of teachers' abilities to build positive relationships with students, master the subject matter, possess planning and classroom management skills, and effectively use technology. The results indicate several challenges in developing these competencies, such as the excessive focus on theoretical aspects in training programs, the lack of specialization to meet teachers' specific needs, logistical challenges related to the timing and location of training programs, and the lack of motivation among teachers to participate actively.

Based on these findings, the study proposes a set of recommendations for developing educational competencies. These recommendations include the need for continuous and comprehensive training programs focusing on practical application, customizing training programs to meet teachers' needs according to their specializations, integrating technology more effectively into the educational process, and involving teachers in developing training plans through needs analysis and making them part of the self-evaluation process. These recommendations are supported by previous theoretical studies that emphasize the importance of continuous and specialized training and the integration of technology in education, enhancing teachers' competencies and ensuring high-quality education that meets educational objectives effectively.

مقدمة:

يمر النسيج التعليمي العالمي بموجة من التحولات الجذرية، مدفوعًا بتسارع الابتكارات التكنولوجية وتطورات المعرفة مما يفرض على الأنظمة التربوية ضرورة تطوير أساليبها ومحتواها التعليمي لمواكبة هذه التغيرات وإعداد أجيال قادرة على التنقل بكفاءة وفعالية في متاهات المستقبل، وتحدياته المتوقعة وغير المتوقعة على حد سواء، لذلك تبرز مسألة صقل وتحديث الكفايات التعليمية للمعلمين كمحور أساسي كما يرى بلال (2010) يتطلب اهتمامًا يتناسب مع هذه المتغيرات، لضمان الارتقاء بجودة التعليم وتحفيز الابتكار والإبداع في العملية التربوية.

يأتي الوضع في فلسطين ليضيف نوعاً آخر من التحديات نظراً للحياة التي يعيش، كالتحديات الناجمة عن الوضع السياسي والقيود الاقتصادية تشكل عوائق أمام تقديم تعليم مستقر ومحفز، مما يعزز الحاجة إلى بذل جهود مكثفة لتحسين كفايات المعلمين (سمودي، 2024). يعبر البحث العلمي أداة ضرورية لاستكشاف آليات التغلب على هذه التحديات، وكما يرى الزهراني (2012) ضمان تحقيق تعليم يلبي تطلعات المتعلمين ويعدّهم للمستقبل.

الأهمية الخاصة للمرحلة الأساسية الدنيا تأتي من كونها فترة تأسيسية حاسمة في حياة المتعلمين، حيث يتم بناء الأسس المعرفية والاجتماعية (محمد، 2018). الارتقاء بكفايات المعلمين في هذه المرحلة يعني ضمان تجربة تعليمية غنية ومحفزة، تحقيق هذه الغاية يتطلب استراتيجيات مبتكرة تتسجم مع الحاجات المتجددة للطلاب وتستجيب لتطلعات المجتمع في عصرنا الحالي (يونس، 2015).

يبرز دور المديرين التربويين كحلقة وصل حيوية بين السياسات التعليمية والتطبيق العملي داخل الفصول الدراسية، من خلال تقييمهم لأداء المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية، يمكن للمديرين المساهمة بشكل فعال في رسم مسارات التطوير المهني للمعلمين وتعزيز الكفايات التعليمية بما يخدم العملية التعليمية بأكملها (فريوان، 2014).

وتشير الجيوسي (2023) إن الاستكشاف العلمي لواقع هذه الكفايات والتحديات التي تواجه تطويرها في البيئة التعليمية الفلسطينية من منظور المديرين، يمثل الخطوة الأولى نحو تحقيق هذا التطوير، ومع تسارع وتيرة التطور في العصر الحالي، ترى العدوان (2023) أن النسيج التعليمي العالمي يواجه تحولات جوهرية، محفزة بالابتكارات التكنولوجية والتقدم المعرفي، هذه التحولات تفرض على الأنظمة التربوية حول العالم ضرورة تطوير أساليبها ومحتواها لتتماشى مع هذه التغيرات، ولتُعدَّ أجيالاً قادرة على اجتياز التحديات بفعالية، سواء المتوقعة منها أو المفاجئة، لضمان جودة التعليم وتعزيز الابتكار والإبداع داخل العملية التربوية.

مشكلة البحث :

في ظل الظروف السياسية والاقتصادية التي يواجهها التعليم على الساحة الفلسطينية، تبرز تحديات جوهرية تواجه النظام التعليمي، خصوصاً في المراحل الدراسية الابتدائية والتي تعتبر المرحلة الأهم في البناء المعرفي والتكويني للمتعلم (قاسم، 2021)، حيث تؤثر بشكل مباشر على كفاءة المعلمين والجودة العامة للتعليم، من هنا تأتي الحاجة إلى تحليل الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية، مما يجعل من الضروري استكشاف الواقع الراهن لكفاياتهم وتحديد مسارات فعالة لتطويرها نظراً لأهميتها في التغلب على التحديات.

في هذا الإطار تأتي هذه الدراسة للإجابة على سؤالها الرئيسي: ما واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المدراء.

اسئلة البحث :

ويندرج تحت السؤال الرئيسي الاسئلة التالية:

1. ما هي المكونات الأساسية للكفايات التعليمية التي يرى المديرون أنها ضرورية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟
2. كيف يقيم المديرون فعالية البرامج التدريبية الحالية في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟
3. ما هي الفجوات أو التحديات التي تم تحديدها من قبل المديرين في البرامج التدريبية الحالية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟
4. ما التصور المقترح لتطوير كفايات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. تحديد المكونات الأساسية للكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المدراء.
2. التعرف على آلية تقييم المديرون للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا وفعاليتها في تطوير كفاياتهم بفعالية.
3. تحديد الفجوات والتحديات من قبل المديرين في البرامج التدريبية الحالية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
4. بناء تصور مقترح لتطوير كفايات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

أهمية البحث

الأهمية النظرية :

يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العلمية والتربوية من خلال توفير فهم شامل للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في السياق الفلسطيني، يعمق البحث الفهم النظري حول كيفية تأثير هذه الكفايات على جودة التعليم والتحصيل الأكاديمي للطلاب، ويسلط الضوء على آليات تطويرها في ظل التحديات الفريدة التي يواجهها التعليم في فلسطين.

الأهمية العملية :

على الصعيد العملي، يقدم هذا البحث مساهمات قيمة لصانعي السياسات التعليمية، الإدارات المدرسية، والمعلمين في فلسطين، لمراكز التدريب والمدربين، وأيضاً المتخصصين في تصميم الحقائق التدريبية من خلال تحديد الكفايات التعليمية الأساسية وتقييم برامج التدريب الحالية، يمكن للبحث أن يوجه تطوير استراتيجيات وبرامج تدريبية فعالة تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين وتساهم في تحسين جودة التعليم المقدم للطلاب. كما يوفر البحث

توصيات للتغلب على التحديات التي تعيق تطوير الكفايات التعليمية، مما يساعد في بناء نظام تعليمي أكثر استجابة وفعالية في مواجهة التحديات المعاصرة.

حدود البحث:

يتم البحث في إطار الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية.

الحدود المكانية: المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية والقدس.

الحدود البشرية: عينة من مدرّاء المدارس الحكومية، الخاصة، وكالة الأنوروا.

الحدود الزمانية: 2024

مصطلحات البحث:

1. **الكفايات التعليمية:** تشير إلى مجموعة المهارات، المعارف، والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها المعلمون لتحقيق أهداف التعليم بفعالية وعرفها أندراوس (2009) أنها مجموعة شاملة تضم المعارف، المهارات، والاتجاهات التي يتقنها المعلم، والتي يطبقها بطريقة متعمدة ومنهجية في مراحل الإعداد، التخطيط، التصميم، التنفيذ، والتقييم، ضمن متطلبات العملية التعليمية. هذا التطبيق يتم في بيئة تعليمية تفاعلية، بهدف الوصول إلى درجة عالية من الكفاءة والإنجاز في المجالات التربوية.

2. **المرحلة الأساسية الدنيا:** تعبر عن الفترة التعليمية الأولية التي تشمل الصفوف الدراسية من الأول إلى الرابع، حيث يتم تأسيس المتعلمين في المهارات الأساسية كالقراءة، الكتابة، والحساب.

3. **المدارس الحكومية:** تشير إلى المؤسسات التعليمية التي تديرها وتمولها الحكومة، وتقدم التعليم الأساسي والثانوي للطلاب دون مقابل مالي أو برسوم رمزية.

4. **تطوير الكفايات:** يشمل هذا المصطلح العمليات والإجراءات التي تهدف إلى تحسين وتعزيز كفايات المعلمين، من خلال برامج التدريب، ورش العمل، والدورات التدريبية المستمرة.

الإطار النظري للبحث:

مع تزايد دور المعلم في تشكيل مستقبل التعليم وضمان جودته، تبرز الحاجة الماسة إلى تقييم وتطوير الكفايات التعليمية بما يتوافق مع المعايير العالمية والتحديات المحلية، حيث تتفاعل الظروف الاجتماعية والسياسية مع عملية التعليم. تسعى هذه الدراسة البحثية إلى بناء إطار نظري يستكشف الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، مع التركيز على تحليل كيفية تقييم المدرّاء لهذه الكفايات واقتراح تصورات لتطويرها، من خلال ذلك، يهدف الباحث إلى توفير فهم أعمق للعوامل التي تشكل كفايات المعلمين والتحديات التي تواجه تطويرها، مما يمهد الطريق لإرساء أساس متين للتحسين والابتكار في تطوير كفايات المعلمين.

مفهوم الكفايات التعليمية:

مجموعة من المهارات، المعارف، والسلوكيات التي يحتاجها **المعلمون** لتنفيذ عملية التعليم والتعلم بكفاءة، بما يشمل التخطيط، التنفيذ، التقييم، والتفاعل مع المتعلمين بطريقة تعزز من تعلمهم وتطورهم (أندراوس، 2009). بينما يرى كيندلر (2005) الكفايات مجموعة السلوكيات والأداءات الملموسة التي يمكن من خلالها قياس قدرة

المعلم على تحقيق أهداف التعليمية بفعالية، وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب، أما ديسفوركس (1995) يرى الكفايات التعليمية تجسيداً للمعارف التخصصية والمعرفة البيداغوجية التي يستخدمها المعلمون لتيسير عملية التعلم، بما في ذلك فهم نظريات التعلم وطرق التدريس المتنوعة، تشمل الكفايات التعليمية بناء على دارلينج (2018) القدرة على بناء علاقات إيجابية مع المتعلمين، فهم احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، وتوظيف هذا الفهم في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة للجميع، وترى الصبحي (2023) الكفايات التعليمية تشمل المهارات التقنية والقدرة على دمج التكنولوجيا في التعليم بطرق تعزز التعلم وتجعله أكثر تفاعلية وجاذبية، وتعتقد كيسي (2018) الكفايات التعليمية تظهر التزام المعلمين بالتطوير المهني المستمر والتعلم مدى الحياة، مع التركيز على تحسين مهاراتهم ومعارفهم بشكل دائم لمواكبة التغيرات في المجال التعليمي وتلبية احتياجات المتعلمين المتطورة.

تصنيفات الكفايات التعليمية:

تشمل الكفايات التعليمية مجموعة متنوعة من القدرات الأساسية التي يحتاج المعلمون إلى امتلاكها لضمان تقديم تعليم منهجي منظم، وتعتبر الكفايات المعرفية من التصنيفات الرئيسية للكفايات، التي تغطي المعارف التخصصية والعامية بالإضافة إلى فهم نظريات التعلم والتعرف على طرق التدريس المختلفة (قديمات، 2018). الكفايات البيداغوجية، التي تركز على القدرة على تصميم وتنفيذ خطط الدروس بشكل فعال، مستخدمة استراتيجيات تدريس متنوعة وأساليب تقييم تعزز التعلم وتحصيل المتعلمين (الشملة، 2022). الكفايات الشخصية والاجتماعية تعزز القدرة على بناء علاقات إيجابية مع المتعلمين، فهم احتياجاتهم، وخلق بيئة تعليمية محفزة (جلغوم، 2018). الكفايات التقنية تدعم دمج التكنولوجيا في التعليم بفعالية (شرف الدين، 2023)، بينما الكفايات المهنية والتطويرية تظهر الالتزام بالتطوير المهني المستمر لمواكبة التغيرات الجديدة في المجال التعليمي (بسيوني وآخرون، 2023).

خصائص الكفايات التعليمية

تمتاز الكفايات التعليمية بطبيعتها التكاملية، حيث تجمع بين المعارف التخصصية، البيداغوجية، المهارية، والتقنية بشكل يخدم عملية التعليم والتعلم، يعكس هذا التكامل فهماً عميقاً لكيفية تعزيز تجربة التعلم (إبراهيم و غفران، 2023). بحيث يمكن للمعلم الذي يمتلك معرفة تخصصية عميقة ويعرف كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في التدريس، أن يخلق بيئة تعليمية تفاعلية، وترى الغنايم (2020) أن القدرة على توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تعتبر جزءاً لا يتجزأ من التكامل الكفائي، ما يسمح بتلبية احتياجات تعليمية متنوعة وتعزيز التحصيل الدراسي للطلاب.

تعتقد (المعمري و حمد، 2023) أن الكفايات التعليمية ديناميكية بطبيعتها، ما يعني أنها قابلة للتطوير والتغيير مع مرور الوقت استجابةً للتحديات الجديدة والتطورات في المجال التعليمي، المعلمون الذين يتمتعون بالكفايات التعليمية يمتلكون القدرة على التكيف مع التغيرات في التقنيات التعليمية، نظريات التعلم، واحتياجات المتعلمين المتطورة، هذه الديناميكية تؤكد على أهمية التطوير المهني المستمر والتعلم مدى الحياة كجزء لا يتجزأ من الممارسة التعليمية.

تتميز الكفايات التعليمية بطابعها التطبيقي، حيث يتم توظيفها بشكل مباشر في تصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعليم والتعلم (الصبحي، 2023)، يعتقد الباحث من خلال خبرته في مجال التدريب وتأهيل المعلمين أن المعلمين لا

يجب أن يمتلكوا المعرفة النظرية فحسب، بل يجب عليهم أيضًا أن يكونوا قادرين على تطبيق هذه المعارف بشكل فعال في الفصول الدراسية والبيئة التعليمية من خلال استخدام استراتيجيات التعلم وأدوات التقييم المناسبة، من خلال ذلك يمكن للمعلمين قياس تقدم المتعلمين وتعزيز تحصيلهم الدراسي بشكل فعال.

تتسم الكفايات التعليمية بالشمولية كما ترى جلغوم (2028) ما يعني أنها تغطي جميع جوانب العملية التعليمية، من التخطيط والتنفيذ إلى التقييم والتفاعل مع المتعلمين مما يؤكد على أهمية النظر إلى التعليم كنظام متكامل يتطلب مهارات متنوعة تشمل ليس فقط الجوانب المعرفية والبيداغوجية، ولكن أيضًا المهارات الشخصية والاجتماعية بالإضافة إلى فهم احتياجاتهم وتوظيف هذا الفهم في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة لتحقيق نتائج تعليمية أكثر فاعلية.

الدراسات السابقة التي تناولت واقع الكفايات التعليمية في المدارس الفلسطينية

في دراسته المعنونة واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، يشير الباحث نصار (2019) إلى أن أهم الكفايات من وجهة نظر المعلمين هي المتعلقة بالبيئة التعليمية، وكما أوصى بضرورة إعداد معلمين مدربين على استخدام التكنولوجيا وضرورة توفير التجهيزات والمواد اللازمة لتنفيذ ما يتعلموه في البرامج التدريبية في البيئة المدرسية، مما يعني أن الحاجة ضرورية لملائمة الواقع التعليمي ما تطوير الكفايات التعليمية.

تناولت دراسة مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في المدارس الحكومية في مدينة جنين للباحثة مصلح (2011) التحديات الرئيسية التي تواجه تطوير هذه الكفايات. من ضمنها ندرة استخدام الكفايات التقنية، كالإنترنت، البرمجيات الحاسوبية، وكفاية إدارة الصف، كما أشارت الدراسة إلى ضرورة توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة للابتكار.

اقترحت دراسة دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب التي أجراها أبو كرش، (2023)، مجموعة من الاستراتيجيات تشمل زيادة الميزانيات المخصصة للتدريب، تحسين البنية التحتية للبيئة التعليمية، تطوير برامج تدريبية مستمرة ومتخصصة، بينما أوصت دراسة أبو قليب (2021) دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء المعايير العالمية للموهوبين إلى ضرورة تطوير قائمة للكفايات التدريسية للمعلمين الخاصة برعاية الطلبة الموهوبين، والعمل على بناء برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى إعداد معلمين متخصصين للتعامل مع الطلبة بحسب طبيعة تفكيرهم، مما يعني أن البرامج التدريبية المتخصصة والتي تأتي وفق احتياج المعلمين تكون قادرة على تحقيق نتائج التعليم بصورة أكثر فاعلية.

منهجية البحث

تصميم البحث:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف وتقييم واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين، وبناء مقترح لتطوير كفايات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

ولجمع معلومات عميقة وتفصيلية اتبع الباحث منهج البحث النوعي. حيث يسعى للكشف عن المعاني التي يبينها المفحوصون، وتحليلها بالإضافة إلى تفسيرها (الحربي، 2022)، وهذا ما يناسب طبيعة دراسة واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من مدراء المدارس الأساسية الحكومية والخاصة والتابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين وتم اختيار عينة قصدية (متاحة) ممن تنطبق عليهم المعايير التالية وجود الصفوف الأولى من أول لرابع في مدرسته، مهتم بتطوير كفايات معلميه. موزعين على النحو التالي: معلم ومعلمة من مدارس حكومية، معلمين من مدارس الأنوروا، ومعلمتين من المدارس الخاصة، قام الباحث بمقابلة المدراء، وترتيب زيارات خاصة لهم لإجراء مقابلات تحقق هدف هذا البحث مرفق جدول (1) بيانات المدراء.

جدول (1) بيانات المدراء

#	رمز المدير	النوع الاجتماعي	المنطقة	المدرسة	عدد المعلمين	عدد طلاب المدرسة
1	ر.ر	أنثى	جنين	حكومي	32 معلمة	450 طالبة
2	ن.ن	ذكر	القدس	وكالة الغوث	135 معلم ومعلمة	1100 طالب
3	ر.د	ذكر	القدس	وكالة الغوث	95 معلم ومعلمة	760 طالب
4	ع	أنثى	نابلس	مدرسة خاصة	45 معلم ومعلمة	340 طالب وطالبة
5	ن.ص	ذكر	نابلس	مدرسة حكومية	26 معلم	480 طالب
6	ز	أنثى	نابلس	مدرسة خاصة	8 معلمات	120 طالب وطالبة

أداة البحث:

استخدم الباحث المقابلة شبه المقتنة كأسلوب لجمع البيانات في هذا البحث، حيث تستند إلى مجموعة محددة ومنظمة من الأسئلة يديرها الباحث. هذه المقابلات تتضمن خليطاً من الأسئلة المفتوحة والمغلقة، وتعرف باسم المقابلات نصف الموجهة. يحتفظ الباحث بقائمة من الأسئلة المعدة مسبقاً، مع القدرة على تعديلها أو إضافة أسئلة جديدة استجابةً للتفاعلات خلال المقابلة لتحقيق أهدافها. يتميز هذا النوع من المقابلات بمرونته، مانحاً المستجيبين الحرية في إعادة صياغة الأسئلة أو طلب توضيحات إضافية، ما يتوافق مع توصيف (سعد، 2022) لها كأداة مقابلة مرنة تسمح بتوجيه الأسئلة بمرونة عالية.

وقد تم إعداد أداة المقابلة على النحو التالي:

- مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة منها في بناء دليل المقابلة وصياغة فقراتها.
- تصميم دليل المقابلة من أجل استخدامه في جمع المعلومات.
- عرض دليل المقابلة على مجموعة من الدكاترة المحكمين منهم أ.د. علياء العسالي والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد.

وقد تم تقسيم دليل المقابلة إلى ثلاث أقسام رئيسية:

1. التعرف على بيانات المبحوثين الديمغرافية ومرجعية الدراسة.
2. قسم محوري يعبر عن متغيرات الدراسة.
3. الخاتمة ويعبر عن الشكر وبناء حلقة التواصل.

إجراءات الدراسة

تمت المقابلة من خلال عدة أدوات ووسائل تتناسب من الظروف الطارئة في فلسطين وطبيعة عمل المبحوثين، فمنهم من فضل ان تكون المقابلة عبر برنامج زوم ومنهم من فضل ان تكون المقابلة وجاهية في مقر المدرسة، وقد تم تسجيل المقابلات بعد أخذ الإذن منهم، وقد استغرقت المقابلات وتسجيلها ما يقرب الأسبوعين بدأت بتاريخ 07/04/2024 وانتهت بـ 21/04/2024.

إجراء تقنين البيانات:

الصدق: يتجلى الصدق في استجابات المشاركين من خلال تكرار الإشارة إلى نفس المواضيع ونقل المعاني بالطريقة التي ينويها المشارك (عبيدات وأبو السميد، 2022)، وفي البحوث النوعية تعرف مريم (2002) الصدق بالمفاهيم الذاتية المنظمة والمنضبطة. كما أجريت بعض الإجراءات التي من شأنها التأكد من صدقية البيانات وذلك من خلال إعادة قراءة ما تم تسجيله وإعادة التدوين والتفريغ مرة أخرى في مسودة البيانات للمبحوثين، وقد تم تحليل كل مقابلة على حدة ومن ثم متابعة التحليل على نحو عام لربط البيانات ببعضها البعض.

يعتمد الصدق في البحث النوعي على درجة التشبع، وفي هذه الدراسة ثم التأكد من الوصول إلى مستوى التشبع من خلال اختيار نوعية المبحوثين، والتوقف عن إجراء المقابلات وجمع البيانات عندما رأى الباحث أن المبحوثين قد قدموا البيانات الكافية وفي حال تم إجراء مقابلات لم يحصل على معلومات إضافات نوعية، كما سيتم إدراج اقتباسات مباشرة من إجابات المشاركين كضمان لصدق النتائج.

الثبات:

لتحقيق الثبات المطلوب في جمع البيانات فقد قدم الباحث وصفا لتصميم البحث وإجراءات تطبيق المقابلة المفتوحة والتي تم إعدادها وتحكيمها من قبل خبراء، كما تم تقديم وصف لعمليات جمع البيانات وتم وصف عملية تحليلها وصياغة النتائج ومناقشتها.

الموضوعية:

تكمن موضوعية أداة المقابلة في منح المشاركين الحرية في اختيار الطريقة والأسلوب في الإدلاء بالبيانات والمعلومات، وقبول ذلك من قبل الباحث دون تدخل أو معارضة إلا إذا كان على سبيل الإثارة إدارة المقابلة للوصول إلى أكبر قدر من المعلومات ومن ثم تفريغها بشكل متسلسل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء من الدراسة، تم تحليل البيانات النوعية المستخرجة من المقابلات، ومناقشة النتائج المتعلقة بواقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المدرء. تم تطبيق الأسلوب العلمي والمنهجي في تحليل البيانات وطرح النتائج بناءً على المحاور الرئيسية والمفاهيم التي نشأت خلال المقابلة، والتي تتعلق بالكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية.

وللإجابة على سؤال الدراسة ما واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المدرء؟ لقد تم إجراء ست مقابلات، وتحليلهم، تخلل ذلك طرح أربع أسئلة رئيسية على المديرين للوصول إلى الإجابة على سؤال الدراسة وفيما يلي عرض النتائج ومناقشتها:

من خلال المقابلات مع المديرين، تم الإجابة على السؤال الأول: **ما هي المكونات الأساسية للكفايات التعليمية التي يرى المدير أنها ضرورية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟** حيث تم تقسيم الكفايات إلى أنواع الكفايات العاطفية والاجتماعية، الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، الكفايات التكنولوجية.

أكد المديرين على أهمية الكفايات العاطفية والاجتماعية للمعلمين في المرحلة الأساسية الدنيا، "يجب على المعلم أن يكون قادرًا على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب وفهم احتياجاتهم النفسية والاجتماعية" كما يعتقد "ن.ن"، بينما أشارت "ز" إلى أن "الصفة الأساسية لازم تكون في المعلمة إن هي تحتوي الطالب وتكون بالمرحلة الأساسية الأولى" هذا ما يتفق مع دراسة أندراوس (2009) بتأكيد أن الكفايات التعليمية تشمل مجموعة السلوكيات الضرورية لتنفيذ عملية التعليم بكفاءة، بما يشمل التفاعل مع المتعلمين، ويمكن القول أن الكفايات العاطفية والاجتماعية من أهم ما يحتاجه معلم المرحلة الأساسية الأولى كما تعتقد "ع" بقولها "أنا بحس هاي الفئة أكيد بحاجة لمواصفات معينة في المعلم من أهمها طبعاً اللي هي العاطفية لأن الأطفال الصغار هذول بحاجة أن يكون حدا يحتويهم، بالإضافة إلى حاجة أن يكون معه أكبر ساعات وأكبر حصص عشان يدرس مزاجه بهذا الوقت ويفهم احتياجه بهذا الوقت. من خلال امتلاك الكفايات العاطفية والاجتماعية يكون المعلم قادراً على معرفة وفهم نفسية طلابه بالإضافة إلى تحديد آليات التعامل مع الانماط المختلفة للتنوع الاجتماعي والثقافي والتربوي بالإضافة إلى القدرة على بناء علاقات فعالة مع الطلبة وهذا ما يتوافق مع دراسة دارلينج (2018).

يرى "ر.د" أن المعلم المتمكن الذي يملك فهم عميق للمفاهيم الأساسية ونظريات التعلم وطرق التدريس المتنوعة يكون لديه القدرة الكبيرة على النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية بينما تضيف "ر.ر" "المعلم الناجح هو خليط ما بين كل الكفايات"، المعرفة العميقة بالمحتوى الدراسي واستخدام النظريات التعليمية المتقدمة تسهم في تحسين جودة التعليم المقدمة للطلاب وهذا ما يتفق مع ديسفوركس (1995) حيث يعتقد أن الكفايات المعرفية يحتاجها المعلم لتيسير عملية التعلم فمن خلال فهمه نظريات التعلم وطرق التدريس المتنوعة يجسد التعليم الفعال الذي يحقق أهداف العملية التعليمية.

أما الكفايات المهارية فتشمل مهارات التخطيط الجيد للدروس، وإدارة الصف بشكل فعال، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة لتحفيز الطلاب كما يعتقد المديرين، حيث أوضحت "ر.ر" أن "التدريب على التخطيط لأنه منعاني كثير" وتقصد هنا أهمية امتلاك المعلم لمهارات التخطيط، وتعتبر مهارات التخطيط والتنظيم والإدارة الصفية

الفعالة أساسية لضمان تقديم تعليم منظم وفعال كما يرى المدير "ن.ص" "لما يكون عند المعلم القدرى على تخطيط حصته وإدارتها يكون الوصول لنتائج ممتازة في المدرسة" أهمية امتلاك مهارات في التخطيط والتنظيم وإدارة الصف وتحليل المنهج لا تقل أهمية عن الكفايات العاطفية والمعرفية بل في بعض الأحيان تكون أولوية لدى المعلمين كما تعتقد المديرية "ع" وهذا أيضا ما يتفق مع (أبو قليبين، 2021) ودراسة (أبو كرش، 2023).

تعتبر الكفايات التكنولوجية جزءًا محوريًا من الكفايات التعليمية الحديثة، يجب أن يكون المعلم ملماً بالأدوات التكنولوجية الحديثة ويعرف كيفية استخدامها لتحسين العملية التعليمية، أشارت "ر.ر" إلى أهمية "دمج التكنولوجيا في التعليم يعني عنا خلل واضح فيه" القدرة على استخدام التكنولوجيا بفعالية يجعل التعليم أكثر جاذبية وتفاعلية، تشير دراسة الصبحي (2023) إلى أهمية دمج التكنولوجيا في التعليم كجزء من الكفايات التعليمية، وهو ما يتفق مع ما ذكره المديرون في هذه الدراسة.

كيندلر (2005) وديسفوركس (1995) شددوا على أن الكفايات التعليمية يجب أن تكون ملموسة ويمكن قياسها من خلال الأداء الفعلي للمعلم في تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين التحصيل الدراسي للطلاب، الرؤية تتفق مع تأكيد المديرين على ضرورة أن يكون المعلم قادرًا على تطبيق معرفته النظرية بشكل عملي وفعال في الفصول الدراسية.

أنفق المديرين على أهمية الكفايات العاطفية والاجتماعية والمعرفية والمهارية والتكنولوجية ويشددون على ضرورة تطوير هذه الكفايات بشكل مستمر من خلال التدريب والتطوير المهني.

تشير نتائج الدراسة حول السؤال الأول إلى أن المكونات الأساسية للكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا تشمل الكفايات العاطفية والاجتماعية، المعرفية، المهارية، والتكنولوجية. تتفق نتائج الدراسات السابقة وما تحدث عن المديرين خلال المقابلات التي تؤكد أهمية تطوير كفايات شاملة للمعلمين لضمان تقديم تعليم عالي الجودة وتحقيق الأهداف التعليمية بفعالية. تتطلب هذه الكفايات تطويرًا مستمرًا وتدريبًا متكاملًا لتلبية احتياجات المعلمين بشكل كامل وفعال. من هنا تأتي أهمية الإجابة على السؤال الثاني كيف يقيم المديرون فعالية البرامج التدريبية الحالية في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟

من خلال المقابلات التي أجريت مع المديرين، تم تحديد مجموعة من الآراء حول فعالية البرامج التدريبية الحالية في تطوير الكفايات التعليمية للمعلمين. هذه الآراء تشمل تقييمات للبرامج التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم، والمؤسسات المدعومة، والمراكز الخاصة.

فقد أشارت "ر.ر" إلى أن البرامج التدريبية المقدمة من الوزارة، مثل دورة تهيئة المعلم الجديد، توفر بعض المهارات الأساسية للمعلمين الجدد، لكنها غير كافية لتلبية جميع احتياجاتهم. وكما يرى "ن.ن": "هاي الدورة عشر لقاءات مع إنها غير كافية أعتقد لكنها بتحط المعلم على الخطوة الأولى".

هناك توافق على أن البرامج التدريبية تحتاج إلى مزيد من التخصص والملاءمة مع احتياجات المعلمين، حيث يتم تقديم نفس المحتوى لجميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم.

بينما يرى "ر.د." أن بعض البرامج التدريبية المقدمة من المؤسسات المدعومة والمراكز الخاصة تفتقر إلى التطبيق العملي وتركز بشكل كبير على الجانب النظري. وقد أشارت "ع" بقولها "البرامج التدريبية لتقنية أكثر من تطبيقية" ويرجع ذلك إلى تخصص مقدمي الدورات التدريبية وتنوع أدوار المدربين أثناء تقديم الدورات التدريبية كما يعتقد المدير "ن" بالإضافة إلى كون البيئة التعليمية المحلية غير مهيئة بحسب احتياج المنهج والأساليب التعليمية الهادفة وتحتاج إلى تكييف لتلبية احتياجات المجتمع الفلسطيني وثقافته. ومن جهة أخرى يقول "ر" "فيه كثير من الدورات بتكون شكلية أو بتكون هي مأخدة القالب عن الدول الخارجية" ويرجع ذلك إلى عدم وجود تحليل احتياج سابق قبل عقد الدورات التدريبية (زبيدي، 2021).

على الرغم من الفوائد المحتملة لبعض البرامج، أشار المديرون إلى وجود فجوات في فعالية هذه البرامج، مثل عدم توفر المتابعة اللازمة بعد الدورات التدريبية لضمان تطبيق ما تم تعلمه. حيث تقول "ر.ر." "أي دورة مناخها بدون متابعة ننساها هيك منتركها ما بنفع" وهذا ما شدد عليه كيندلر (2005) وديسفوركس (1995) من خلال الحديث عن أهمية التطبيق العملي للمعارف النظرية لضمان فعالية التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية، كما أشار "ن.ص" آخر إلى أن البرامج التدريبية يجب أن تكون مبنية على تحليل احتياجات المعلمين وليس فقط على توافر الموارد أو المشاريع الخارجية.

يتفق المديرون على أن البرامج التدريبية الحالية تقدم بعض الفوائد لكنها تحتاج إلى تحسينات كبيرة لتكون فعالة بشكل كامل، هناك توافق على ضرورة أن تكون البرامج التدريبية مخصصة ومبنية على احتياجات المعلمين وتخصصاتهم.

بينما تختلف آراء المديرين حول فعالية البرامج التدريبية المقدمة من المؤسسات المدعومة والمراكز الخاصة، حيث يرى البعض أنها تفتقر إلى التطبيق العملي بينما يعتقد آخرون أنها قد توفر فوائد معينة إذا تم تكييفها بشكل مناسب مع البيئة التعليمية المحلية.

أشارت النتائج إلى أن المديرين يرون أن فعالية البرامج التدريبية الحالية في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا تحتاج إلى تحسينات كبيرة من خلال زيادة الجانب العملي في هذه البرامج وتكييفها لتلبية احتياجات المعلمين وتخصصاتهم بشكل أفضل. تدعم الدراسات النظرية السابقة هذه النتائج وتؤكد على أهمية التدريب المستمر والتطوير المهني المبني على احتياجات المعلمين لتحقيق كفايات تعليمية فعالة ومستدامة.

أما عند توجيه السؤال الثالث للمديرين ما هي الفجوات أو التحديات التي تم تحديدها من قبل المديرين في البرامج التدريبية الحالية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟ لقد تم تحديد عدد من الفجوات والتحديات التي تواجه البرامج التدريبية الحالية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا. هذه الفجوات والتحديات تشمل: التطبيق العملي مقابل الجانب النظري:

حيث أشار المديرون إلى أن العديد من البرامج التدريبية الحالية تركز بشكل كبير على الجانب النظري، بينما تنقتر إلى التطبيق العملي الضروري لتطوير المهارات الحقيقية للمعلمين. قالت "ز" أن "البرامج التدريبية تلقينية أكثر من تطبيقية". وهذا يعني أن المتدربين لا يحصلون على فرص كافية لتطبيق ما يتعلمونه في بيئة تعليمية فعلية.

أما التحدي الثاني عادة ما يكون في أوقات وزمن انعقاد بالبرنامج التدريبي حيث تُعقد خارج أوقات الدوام الرسمي، مما يشكل عبئًا إضافيًا على المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، قد تتطلب بعض الدورات التدريبية السفر إلى مواقع بعيدة، مما يزيد من صعوبة حضور المعلمين لهذه الدورات. ذكر "ر.د" أن "الاستكاملات هي خارج نطاق الدوام... صعوبة الوصول للمحل نفسه بتكون عائق" بالإضافة إلى عدم تخصص البرنامج التدريبي بكونه برنامج علاجي يسبب عدم الاستفادة منه في تطوير كفايات المعلمين، وأيضًا التحدي الثالث عدم تخصص المدرب في مجال الدورة كما يقول "ن.ن" "مثلًا، قد يتم تقديم دورة تدريبية من قبل مشرف لغة عربية لمعلمي الرياضيات أو العلوم"، مما يقلل من فعالية التدريب. أما ما قدر نعتبه بضعف الاستفادة من البرامج التدريبية المقدمة هو الدافعية والتحفيز كما يشير المديرون إلى أن بعض المعلمين قد يفتقرون إلى الدافعية اللازمة لحضور الدورات التدريبية بفعالية. كما يرى "ن.ص" "قد يحضر المعلمون الدورات فقط لأنها إلزامية، دون أن يكون لديهم رغبة حقيقية في التعلم أو التطوير المهني". هذا يمكن أن يؤدي إلى عدم استفادة المعلمين من التدريب بشكل كامل.

تتفق الدراسات مع اقوال "ر.د" و"ن.ص" "ن، ن" على أهمية توفير التدريب المتخصص الذي يلبي احتياجات المعلمين بشكل دقيق. كيندلر (2005) وديسفوركس (1995) أشاروا إلى أن التدريب الفعال يجب أن يكون مخصصًا ومبنيًا على تحليل دقيق لاحتياجات المعلمين وتخصصاتهم.

تختلف آراء المديرين حول فعالية البرامج التدريبية المقدمة من المؤسسات المدعومة والمراكز الخاصة، حيث يرى البعض أنها تنقتر إلى التطبيق العملي بينما يعتقد آخرون أنها قد توفر فوائد معينة إذا تم تكييفها بشكل مناسب مع البيئة التعليمية المحلية.

تشير نتائج السؤال الثالث إلى وجود عدة فجوات وتحديات في البرامج التدريبية الحالية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا. تشمل هذه الفجوات التركيز المفرط على الجانب النظري، وعدم التخصص، وصعوبة الوقت والمكان، ونقص الدافعية بين المعلمين. تدعم الدراسات النظرية السابقة هذه النتائج وتؤكد على أهمية التدريب المستمر والتطوير المهني المبني على احتياجات المعلمين لتحقيق كفايات تعليمية فعالة ومستدامة.

وللتغلب على الفجوات والمعوقات ولاكتساب مهارات عملية تجعل أهداف العملية تتحقق بشكل أفضل تم توجيه السؤال الرابع للمدراء، ما التصور المقترح لتطوير كفايات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا؟

من خلال تحليل المقابلات مع المديرين، تم اقتراح عدد من الخطوات والتصورات لتطوير كفايات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا. تتضمن هذه التصورات ما يلي:

يشدد المديرون على أهمية التدريب المستمر للمعلمين، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية. كما يقول "ن.ن" "يكون التدريب على التخطيط، تحليل المحتوى، ومهارات الاتصال والتواصل". وترى "ع" أن التدريب المستمر يضمن أن المعلمين يكتسبون مهارات جديدة ويتحسنون بشكل دوري.

يجب أن تكون البرامج التدريبية مخصصة وتلبي احتياجات المعلمين حسب تخصصاتهم، كما أشارت "ر.ر" بقولها "البرامج التدريبية يجب أن تخصص قدر الإمكان على المحاور المشتركة بين المعلمين لنفس الفئة". هذا يساعد في تلبية الاحتياجات الفعلية للمعلمين بدلاً من تقديم دورات عامة غير موجهة.

ويعتقد "ن، ن" أن البرامج التدريبية يجب أن تشمل التدريب على استخدام التكنولوجيا في التعليم. من خلال آلياته يقول "دمج التكنولوجيا في التعليم يعني عنا خلل واضح فيه". هذا يتضمن تعليم المعلمين كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة في الفصول الدراسية لتحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر جاذبية للطلاب.

ويرى "ن، ن" و"ر.د" أن يكون المعلمون شركاء في بناء الخطط التدريبية من خلال إشراكهم في تحليل الاحتياجات ووضع الخطط في العملية التعليمية. بينما قالت "ر.ر" "المعلم يجب أن يكون شريكاً في بناء الخطة، ومن خلال انكشافه على النتائج المطلوبة، يكون جزءاً من تقييمه الذاتي". هذا النهج يساعد في تصميم برامج تدريبية تتماشى مع احتياجات المعلمين الفعلية وتعزز من فعاليتهم.

من خلال الإجابة على الأسئلة الأربعة يمكن الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة ما واقع الكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتصور مقترح لتطويرها من وجهة نظر المدراء؟ عبر إجابة المديرون حيث يرون أن الكفايات العاطفية والاجتماعية، المعرفية، المهارية، والتكنولوجية تشكل العناصر الأساسية لكفايات المعلمين.

الكفايات العاطفية والاجتماعية تتضمن قدرة المعلم على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب وفهم احتياجاتهم النفسية، بينما تشمل الكفايات المعرفية إتقان المحتوى الدراسي وفهم نظريات التعلم. الكفايات المهارية تتطلب تخطيط جيد للدروس وإدارة فعالة للصف، في حين تركز الكفايات التكنولوجية على دمج التكنولوجيا في التعليم بشكل فعال. المديرون يلاحظون أن البرامج التدريبية الحالية تقدم بعض الفوائد لكنها تقتصر على التطبيق العملي والتخصص، وتحتاج إلى تحسينات كبيرة في الجانب العملي والملاءمة لتخصصات المعلمين.

ولتحقيق تطوير فعال للكفايات التعليمية، يقترح المديرون عدداً من الخطوات المحورية. أولاً، يجب التركيز على التدريب المستمر والشامل للمعلمين مع تعزيز الجوانب التطبيقية في البرامج التدريبية. ثانياً، ينبغي تخصيص البرامج التدريبية لتلبية احتياجات المعلمين حسب تخصصاتهم، مما يساعد في تلبية الاحتياجات الفعلية للمعلمين بدلاً من تقديم دورات عامة غير موجهة. ثالثاً، يتعين دمج التكنولوجيا بشكل أكبر في التعليم من خلال تدريب المعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة بفعالية. أخيراً، يجب أن يكون المعلمون شركاء في بناء الخطط التدريبية، وذلك من خلال تحليل احتياجاتهم وجعلهم جزءاً من تقييمهم الذاتي. هذه التصورات تدعمها الدراسات النظرية السابقة التي تؤكد على أهمية التدريب المستمر والتخصصي ودمج التكنولوجيا في التعليم، مما يعزز من كفايات المعلمين ويضمن تقديم تعليم عالي الجودة وتحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.

التوصيات

- تصميم برامج تدريبية مستمرة تغطي كافة جوانب الكفايات التعليمية، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية لتعزيز مهارات المعلمين.
 - توفي برامج تدريبية مخصصة لتلبية احتياجات المعلمين حسب تخصصاتهم. يجب إجراء تحليل شامل لاحتياجات المعلمين قبل تصميم أي برنامج تدريبي.
 - توفير تدريبات متخصصة على استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة بشكل فعال في الفصول الدراسية، وذلك من خلال دورات تدريبية تركز على التطبيقات العملية للتكنولوجيا في التعليم.
 - إشراك المعلمين في بناء الخطط التدريبية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إجراء استبيانات دورية للمعلمين حول احتياجاتهم التدريبية ومشاكلهم الفعلية في الفصول الدراسية.
 - إنشاء آليات لمتابعة وتقييم فعالية البرامج التدريبية بشكل دوري.
 - زيادة دافعية المعلمين للمشاركة في البرامج التدريبية من خلال توفير حوافز مادية ومعنوية، مثل شهادات التقدير، وفرص الترقية، والمكافآت المالية.
- توصيات للبحوث المستقبلية في هذا المجال، إجراء دراسات تجريبية لتقييم فعالية البرامج التدريبية المختلفة على تطوير الكفايات التعليمية للمعلمين، مع التركيز على الفروق بين التدريب النظري والتطبيقي.

المراجع العربية:

- البسيوني، أحمد؛ معارك، أحمد؛ قطب، أحمد؛ & محمد، محمد. (2023). تقنين الكفايات المهنية لمعلم التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة فئة المعاقين ذهنياً. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 50-65.
- زبيدي، جمال. (2021) دور التدريب في تطوير مهارات العاملين في شركة الاتصالات الفلسطينية دراسة حالة، مجلة جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.
- محمد، أحمد عمر. (2018). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلّم النّقّال المنظم ذاتيّاً وفق نموذج زيرمان الاجتماعي المعرفي في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد قبول التعلّم النّقّال لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، (42)، 15-120.
- الصبحي، أريج. (2023). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني حسب معايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني لدى المعلمات في مدينة جدة من وجهة نظر المشرفات التربويات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 405-432.
- جلغوم، أماني سعيد. (2018). الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين. كليات الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية
- سلطان، أمل & غادة، هاشم. (2022). تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء مدخل التؤامة الجامعية. جامعة أسيوط البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، 61-178.
- الجوسي، آمنه زهران. (2023). دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين. مجلة إدارة البحوث والنشر العلمي كلية التربية جامعة أسيوط، العدد الثالث.
- مصلح، بتول. (2011). مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية في المدارس الحكومية في مدينة جنين. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، 69-103.
- بوترعه بلال، وذياب سليمة. (2021). دراسة نظرية تحليلية لحجم العينة في البحث الكيفي. المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الصفحات 563-533.
- العنوان على تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي (دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة). مجلة البحوث والنشر العلمي - كلية التربية جامعة أسيوط، 206-228.
- أندراوس تيسير. (2009). الكفايات التعليمية. مجلة التربية للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 142 - 171.
- أبو قلبين حسين. (2021). دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين. كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية.
- رباح بلال. (2010). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في العراق. جامعة بغداد، مجلة كلية التربية الاساسية، 917-949.

أبو قاسم رسمية. (2021). التحديات التي تواجه تطبيق برنامج التعليم في حالات الطوارئ في مدارس وكالة الغوث الدولية "الأونروا" في المحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل الحد منها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 107 - 134.

الحري ساره. (2022). المركزية وانعكاساتها على التمكن الإداري. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة. قديمت سمر. (2018). الكفايات الواجب توفرها لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات في مدينة الزرقاء في ضوء المؤهل الأكاديمي والتربوي. عمادة البحث العلمي - الجامعة الأردنية، 271-293.

سمودي سهاد. (2024). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية في جنين. كلية التربية - مجلة البحوث والنشر جامعة أسيوط، 182-2017.

فريوان مهنا. (2014). الإجراءات العملية التي تطبق بها معايير الجودة في المؤسسات التعليمية. مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة عدد 33، 1407-1530.

أبو كوش عبد العزيز. (2023). دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العربية في النقب. كلية التربية - المجلد التاسع والثلاثون - العدد الثاني عشر - ديسمبر 2023م { جامعة أسيوط، 293-309.

الزهراني عبد الله. (2021). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 172-226.

الشملة عبير. (2022). الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين. كلية الدراسات العليا - جامعة القدس.

يونس فتحي. (2015). تقويم كفايات تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 85 - 162.

شرف الدين محمد. (2023). الكفايات التقنية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية في ضوء التوجه نحو التحول الرقمي. مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية - المجلد السادس، 161-179.

نصار. (2019). واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 295 - 269 ،

سعد يحيى. (2022، 6، 20). المقابلة في البحث العلمي. تم الاسترداد من دراسة: <https://drasah.com/Description.aspx?id=14>

المراجع الأجنبية:

- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27 (3), 505-536.
- Desforjes, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5 (4), 385-400.

- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. Learning Policy Institute.
- Casey, K. (2018). Moving toward Mastery: Growing, Developing and Sustaining Educators for Competency-Based Education. CompetencyWorks Report. iNACOL.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura-International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), 167-175.

الدكتورة ناديا هایل العمرو

ملخص

تناولت الدراسة الحالية موضوع الاسهام النسبي لمظاهر التنمر الالكتروني في التنبؤ باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً لضحايا التنمر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة متيسرة من المطلقات حديثاً في السنوات الثلاثة السابقة من العاصمة عمان بلغ عددها (126) مطلقة حديثاً، وتم تطوير مقياس التنمر الالكتروني ومقياس اليقظة العقلية، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من التنمر الالكتروني واليقظة العقلية لدى المطلقات، وأن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين التنمر الالكتروني واليقظة العقلية، كما أن الاسهام النسبي لمظاهر التنمر الالكتروني بالتنبؤ باليقظة العقلية بلغ (18%)، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها ضرورة الاهتمام بالمطلقات حديثاً كونهن يتعرضن للتنمر الالكتروني، وتقديم برامج ارشادية لهن.

الكلمات المفتاحية: التنمر الالكتروني، اليقظة العقلية، المطلقات حديثاً.

The relative contribution of the mindfulness of electronic bullying in predicting the mental alertness of newly divorced victims of bullying

Dr. Nadia Hayel Alamro

Abstract

The current study aimed to verify the relative contribution of the mindfulness of electronic bullying in predicting the mental alertness of newly divorced victims of bullying. Electronic bullying and the mental alertness scale, and the psychometric properties of the two scales were verified from the validity and reliability of the study. Electronic bullying predicts mindfulness amounted to (18%), and based on the results of the study, some recommendations were made, including the need to pay attention to newly divorced women as they are exposed to electronic bullying, and to provide counseling programs for them.

Keywords: electronic bullying, mindfulness, newly divorced women.

المقدمة:

يشكل الطلاق مأساة للأسرة لأنه يعني بصفة عام ثقة مفسدة Bighted Faith وميثاق متصدع Broken Truth وتمزق حاد Severe Disillusion للأسرة لذلك شغلت مشكلة الطلاق اهتمام الباحثين النفسيين والاجتماعيين على اختلاف توجهاتهم البحثية نتيجة لارتفاع معدلات الطلاق بشكل يهدد كيان واستقرار الأسرة الأردنية، فضلاً عن أن الطلاق لا يؤثر في حاضر المطلقة فقط بل يمتد هذا الأثر إلى مستقبلها (الفريح، 2006)، ويبين الطلاق من آثار نفسية واجتماعية وسلوكية كالقلق والاكتئاب وسوء التوافق النفسي والاجتماعي والاقتصادي. ويؤكد فهمي (2012) إن هناك تناسب عكسي بين معدلات الطلاق وسن الزواج بالنسبة للمرأة فكلما انخفض سن الزواج يتبعه ارتفاع في معدل الطلاق والوضع لا يختلف بالنسبة لمعدلات الطلاق بالنسبة للرجال، أما عن تأثير سن الزواج على الطلاق فتجد (31.0%) من المطلقات تزوجن بزواج عمره بين (16 و 19) سنة وأقلها عند النساء المتزوجات بزواج سنه بين (35 و 39) سنة بنسبة (1.9%) .

فيما بين ذبيان (2009) أن الزواج في عمر أقل من (20) سنة ينتج عنه المرض والطلاق فمن (20 إلى 25) عام ستكون ارجحية انحلال الأسرة بنسبة (67.8%) وتقل هذه النسبة بعد ذلك، إلا أن الطلاق يظل محتملاً في مختلف

الأعمار، ويعود السبب كذلك إلى نقص الخبرة بين الزوجين وسوء الاختيار حيث أن سوء الاختيار في الزواج وقيامه على أسس غير واضحة كأن يقوم على دافع الحب المثالي أو المنفعة أو التغير أو التوريط، ومن الممكن أن يؤدي إلى الطلاق.

وأصبحت ظاهرة التمر من أخطر التحديات التي تواجه المجتمعات ككل في جميع أنحاء العالم فالتمر والتعرض له أصبحت من الظاهر الاجتماعية (عمارة، 2017). وقد ساهمت وسائل التواصل الإلكتروني في انتشار التمر الإلكتروني حيث ارتبطت بها مثل نشر الشائعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي أو استخدام الكمبيوتر في مضايقة الآخرين من خلال الرسائل النصية أو البريد الإلكتروني أو غرف الدردشة، ويعد التمر الإلكتروني أسهل من التمر التقليدي وذلك لعدم معرفة الضحية بشخصية المتمر مما يتيح للأفراد الضعفاء التمر على الأقوياء وذلك على غير الشائع في الظروف التقليدية. (Delfabro et al., 2006; Hillsberg & Spak, 2006)

وهو ما أكدته بولير وكنوبيل وماترن (Bowler, Knobel, & Mattern, 2015) حيث يرون أن التمر الإلكتروني هو نتاج التقدم التكنولوجي في مجال الاتصالات مثل الإنترنت والهواتف المحمولة والأجهزة الرقمية الشخصية. ويأتي التمر على صور مختلفة ومنها بواسطة الصور أو مقاطع الفيديو والتي يكون لها التأثير السلبي الأكبر على ضحايا التمر الإلكتروني الذين اختاروا إما إخبار أصدقائهم أو لا أحد على الإطلاق، مما يعني أن البالغين المحيطين بالضحايا ربما ليس لديهم علم بحالات التمر الإلكتروني. (Slonje & Smith, 2008)

ويعد التمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتمر أو على ضحية التمر، إذ يؤثر التمر في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع. (Stephens, 2006)

وقد أظهرت دراسة عامر (2021) أن نسبة ممارسة السلوكيات التمرية للمتمر بلغت نسبتها الواقعة على الضحية (47.3%)، وأن التمر الإلكتروني للضحية قد أسهم في تفسير (32.1%) من تباين في التمر الإلكتروني للمتمر. حيث يظهر التمر الإلكتروني في أشكال عدة ومنها: التعمد أو القصد هو أحد المكونات الرئيسية للتمر الإلكتروني أو التكرار فربما تنتشر انتشار واسع النطاق ويتم مشاهدتها وإعادة نشرها لآلاف على شبكات التواصل الاجتماعي، والنتيجة غالباً من تكون التهديد والتخويف فعندما يتم عرض الصور أو التعليقات السلبية ونشرها مراراً وتكراراً في الفضاء السببراني فالفرد يصبح أكثر تعرضاً للسخرية من العديد من الاتجاهات وعلى فترات طويلة، مما يجعل التمر الإلكتروني أكثر حدة وإيذاءً من التمر التقليدي، وعدم التوازن في القوة: ويقصد به عدم التوازن في القوة بين المتمر والضحية، ففي عالم الانترنت تكون البراعة والقوة التكنولوجية أكثر أهمية من القوة المادية أو الاجتماعية لحدوث التمر الإلكتروني وقد يسهم عدم الكشف عن هوية المتمر في شعور الضحية بالعجز ضد الجانب المباشر (نصر، 2017)

وقد حدد بورتون وفلوريل وويجانت (Burton, Florell, & Wygant, 2012) عدداً من المعايير حتى يمكن الحكم على السلوك كونه تتمر إلكترونياً، وتتمثل في أن السلوك يهدف لإلحاق الأذى بالضحية، وجود مجموعة من السلوكيات السلبية أكثر من كونها حادثة منفصلة، فالعلاقة بين المتمر والضحية يجب أن تتسم بانعدام التكافؤ في القوة، ويجب أن يصدر التمر الإلكتروني من وسائل تكنولوجية مختلفة مثل غرف المحادثة ومواقع التواصل الاجتماعي.

ويُعزز علم النفس الإيجابي الموارد النفسية التي تؤدي إلى نتائج إيجابية مرغوبة في مجموعة متنوعة من المجالات وخاصة النتائج المرتبطة بمكان العمل، والهدف منه هو تدعيم العوامل التي تركز على الصحة النفسية بدلاً من

الانشغال بجوانب الضعف (Schulz, Luttrance & Smith, 2014) ، ومن خلال اليقظة العقلية سوف يكون الفرد دائماً على استعداد باستمرار للتعامل مع المشكلات التي تؤثر عليه، وإن يُدرك أن كل شخص يحمل بذور الفرح والسعادة في وعيه، ومن الممكن لمس هذه الجوانب والسماح لها بالإزدهار، وأن يُقرر التركيز على الأشياء المبهجة في حياته، ومن ثم فممارسته لها سوف تُثير الأفكار التي سوف تجلب له السعادة (Zinser, 2013) وقد أشار لي نكومين ولانجير (le, Ngnoumen, & Langer, 2014) أن التعريف العملي لليقظة العقلية هو في وصفه بسيط وهو الانضباط العقلي الذي ينطوي علي الإهتمام بالتدريب، ومن ثم تدور اليقظة العقلية حول اعطاء الانتباه، ولا يُقصد به وجود أو غياب الانتباه، ولكن يعني اختبار ومعرفة توجيه الانتباه، ومن ثم وظيفة العقل هو تنظيم الانتباه، وهناك عناصر أخرى مرتبطة بشكل عام مع اليقظة العقلية مثل الحضور والقبول والانفتاح علي ما هو مُلاحظ، فاليقظة ليست في المقام الأول تمرين للاسترخاء. فالاسترخاء هو الآثار الجانبية وليس الهدف الأساسي من هذه الممارسة.

وقد ذكر روس (Ross, 2014) أن اليقظة العقلية حالة عقلية نشطة يركز الأفراد فيها علي الاهتمام بموضوع معين، وتوجيه هذا الاهتمام من خلال التفكير والوعي العميق، وبذلك يصبح الفرد قادراً علي التركيز واكتساب رؤى واتجاهات إيجابية نحو الحياه وحل المشكلات.

بينما يعرف لانجر (langer, 2000) اليقظة العقلية بأنها حالة عقلية مرنة يشارك فيها الفرد بنشاط في الأحداث من حوله، وتعد اليقظة العقلية تعزيزاً "تدعياً" للانتباه والوعي بالخبرة الحالية (Brown & Ryan, 2003) لكونها تتضمن المراقبة الذاتية والاستبطان ومراقبة الذات وعملية التأمل (Bishop, et al, 2006, p. 236) ، ودعم ذلك ما أشار إليه (Glomb, Duffy, Bono, & Yang, 2011) بأن اليقظة العقلية تعني توجيه انتباه الفرد بشكل مُتعمد إلي الخبرات الداخلية (الأفكار والاحاسيس الجسدية) والخارجية (البيئة المادية والاجتماعية) التي يُمر بها في اللحظة الراهنة، وملاحظة تلك المنبهات دون حكم أو تقييم أو تخصيص معنى لها بهدف تنظيم انفعالاته وإدارتها من خلال تمارين التأمل والتفكير.

ولليقظة العقلية فوائد عدة ومنها: تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط، وتحسين الشعور بالتماسك، لأن بالوعي لحظة بلحظة ربما يسهل الانفتاح على الخبرات، والإحساس بها، وتعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى. (Weissbecker et al., 2002) ، كما إن الأشخاص الذين لديهم مستويات عالية من اليقظة العقلية تظهر لديهم في الغالب صفات الرحمة والقبول والتعاطف نحو أنفسهم والآخرين، كما يتميزون بضغوطات ومشكلات اقل في مجال العلاقات الشخصية، ولديهم مهارات شخصية متطورة، ويتواصلون بفعالية أكثر مع الآخرين، كما يتميزون بنمط حياة أفضل مقارنة مع الأشخاص الذين لا يتمتعون بمستويات يقظة عقلية مرتفعة (Burgoon, Berger and Waldron , 2000; Feltman,) Robinson and Ode, 2009.

ويشير الجانب المعرفي والسلوكي لمهارة اليقظة العقلية بقدرة الأشخاص على التركيز على أنفسهم وتجاهل ما حولهم، وكذلك تركيزهم على إكمال المهام فيما بعد وربما التغلب على التسويف والتعامل مع العادات السلبية وغير الصحية التي اعتادوا عليها (Van Dam, Shepard, Forsyth & Earlywine, 2011).

لذا جاءت الدراسة الحالية للإسهام النسبي لمظاهر التمر الالكتروني في التنبؤ باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثا ضحايا التمر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد الطلاق مشكلة متعددة الجوانب تؤدي إلى إنهيار الحياة الزوجية والأسرية بكاملها، ولا تترتب آثار الطلاق على الزوجة فقط بل كذلك على الزوج والأبناء والمجتمع بأكمله، ويعتبر الطلاق مجال هام من مجالات البحث وذلك لما له من آثار سلبية مؤكدة على طول العمر الإنسان، وفي السنوات الأخيرة تزايدت معدلات انتشار الطلاق بصورة تهدد أمن المجتمع وتماسكه واستقراره، سواء كان ذلك في الدول الأجنبية أو العربية على حد سواء، مما يندرج بكثير من المخاطر والمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للمطلقين أنفسهم أو أبناءهم وأسرتهم.

وأظهرت دراسة نصر (2017) أن ما يقرب من (44.9%) من النساء تعرضن للتمتر الإلكتروني بمعدل مرات قليلة، وأن ما نسبته (52.2%) من المتزوجات و(46.2%) من المطلقات و(75.0%) من الأرمال ونسبة (38.1%) من الأسات تعرضن خلال الستة أشهر الأخيرة للتمتر الإلكتروني، فيما توصلت نتائج دراسة ميشنا، كوري كاسبري، جادلا وداسيك (2010) Daciuk and Mishna, Khoury – Kassabri, Gadalla إلى أن (30%) من أفراد العينة انخرطوا في التتمتر الإلكتروني كضحايا أو جناة وواحد من كل أربعة (25.7%) كان متممراً وضحية للتمتر الإلكتروني في نفس الوقت. كما توصلت نتائج دراسة سلولي وسمث (Slonje and Smith, 2008) أن (11.7%) من أفراد العينة هم ضحايا للتمتر الإلكتروني، ومما يؤكد على خطورة التتمتر الإلكتروني هو انتشاره بشكل كبير حيث يشير (Kelly, et al., 2015) إلى انتشار البلطجة الإلكترونية في حدود (من 10% إلى 15%) على المستوى العالمي، كذلك أشارت نتائج دراسة (Li, 2006) إلى أن نسبة ضحايا التتمتر الإلكتروني بلغت (50%) كما تشير الدراسات إلى ارتفاع معدل التتمتر الإلكتروني على مستوى العالم حيث وجدت دراسة (O'Moore, 2014) أن هناك حالة واحدة على الأقل من كل أربع فتيات وحالة من كل ستة فتيان تعرضوا للتمتر الإلكتروني، وكذلك في دراسة أجرتها مؤسسة فودافون للاتصالات (Vodafone Foundation, 2015) أن هناك حالة واحدة على الأقل من كل خمس حالات تعرضت للتمتر الإلكتروني.

وتشير الدراسات إلى أن للتمتر نتائج خطيرة، فعلى سبيل المثال، ارتبط التتمتر كظاهرة سلوكية تتميز بالانخفاض بمستوى الثقة بالنفس، ضعف التركيز، القلق، الإحباط والأفكار الانتحارية (Smith 1994 & Whitney, Thompson)، وفي الحالات الشديدة قد يلجأ الشخص ضحية التتمتر للانتحار (Boulton, 2000 & Hawker)، وبناء على ذلك استنتجت الباحثة حول إنتشار ظاهرة التتمتر الإلكتروني عموماً ولدى النساء خصوصاً لدى المطلقات حديثاً، وكذلك من خلال ملاحظات الباحثة واطلاعتها على الواقع في مجال عملها كونها تختلط يومياً مع مطلقات، فقد لاحظت شكوى بعضهن من تعرضهن للتمتر الإلكتروني، وحاولت معرفة مدى تأثير التتمتر الإلكتروني على اليقظة العقلية لديهن، ومن هنا ارتأت الباحثة القيام بالدراسة الحالية التي تدور حول الاجابة عن التساؤل التالي: ما درجة اسهام التتمتر الإلكتروني لدى المطلقات حديثاً ضحايا التتمتر بالتنبؤ باليقظة العقلية لديهن، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التتمتر الإلكتروني لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمتر في محافظة العاصمة عمان؟
 2. ما مستوى اليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمتر في محافظة العاصمة عمان؟
 3. ما طبيعة العلاقة القائمة بين التتمتر الإلكتروني واليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمتر؟
 4. ما القدرة التنبؤية للتمتر الإلكتروني في الاسهام باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمتر؟
- أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية في أنها توفر إطاراً نظرياً عن اليقظة العقلية والتتمتر الإلكتروني، إذ يخلو الأدب البحث العربي من دراسات توثق هذه المفهومين معاً لدى المطلقات، وتعد الدراسة الحالية هي أول

دراسة عربية حسب اطلاع الباحثة تحاول ربط المتغيرين معاً لدى فئة تعاني العديد من الضغوطات، وتتجه الدراسة أيضاً للاهتمام بفئة محددة من المطلقات وهن المطلقات حديثاً اللواتي لم يمضي على طلاقهن ثلاث سنوات ولم يعدن الزواج من جديد.

فيما تبرز الأهمية التطبيقية في أنها يمكن أن توجه للقائمين على مساعدة هذه الفئة في توجيههن للجانب الإيجابي وكيفية التخلص من التتمر الإلكتروني الملازم أحياناً للطلاق خاصة في بدايته.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الوصول إلى الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى التتمر الإلكتروني لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمر في محافظة العاصمة عمان
2. التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمر في محافظة العاصمة عمان.
3. استكشاف طبيعة العلاقة القائمة بين التتمر الإلكتروني واليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمر.
4. إستقصاء طبيعة القدرة التنبؤية للتتمر الإلكتروني في الاسهام باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً كضحايا التتمر.

حدود الدراسة:

يتحدد البحث بالحدود التالية :

- **الحد الموضوعي:** يتمثل في كافة متغيرات البحث وتشمل: التتمر الإلكتروني واليقظة العقلية .
- **الحد المكاني:** يتمثل في محافظة العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحد الزمني:** تقتصر الدراسة على الفترة من عام 2020 إلى عام 2022.
- **محددات الدراسة:** استجابات أفراد الدراسة على مقياسي التتمر الإلكتروني واليقظة العقلية

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

التتمر الإلكتروني: electronic bullying

يعد التتمر الإلكتروني هجوم نفسي يشمل سلوكيات عدائية، حيث يستخدم فيها البريد الإلكتروني والهواتف الذكية لأجل إرسال رسائل مزعجة ومهينة، أو عن طريق انتحال شخصية الفرد للحصول على معلوماته الشخصية، وإستبعاده عمداً من مجموعات التواصل الاجتماعي، وإهانة الآخرين وتهديدهم على الملأ (حقي وصادق، 2019). ويعرف اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المطلقة حديثاً على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

اليقظة العقلية Mindfulness

هي التركيز على الخبرات في الوقت الحاضر أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الاحداث المستقبلية ومواجهة الاحداث كما هي في الواقع وقبول الخيارات دون إصدار أحكام (Baer, Smith, Hopkins, Krietemyersm, 2006), وتعرف اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المطلقة حديثاً في مقياس اليقظة العقلية والمطور في الدراسة الحالية.

المطلقات حديثاً: هن النساء اللواتي تطلقن في السنوات الثلاث الأخيرة وقد تعرضهن للتتمر الإلكتروني بمستوى متوسط أو أكثر.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التتمر الإلكتروني واليقظة العقلية ويبدو ان تلك الدراسات لم تخصص الموضوع الدراسة مع فئة المطلقات حديثا وفيما يلي أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة:

فقد قام كل من مينيسي، نوسينتيني وكاموديك (2013) Menesini, Nocentini and Camodeca بدراسة هدفت للتحقيق في النواحي الأخلاقية والقيم الإنسانية للتتمر التقليدي والتتمر الإلكتروني للكشف عن الفروق بين هذين النوعين واختبار دور إنعدام الأخلاق، والوحدة في التوسط في العلاقة القائمة بين القيم الشخصية والمشاركة في التتمر، واشتملت عينة الدراسة على (390) طالب وطالبة من المراهقين موزعين بالتساوي، استخدم الباحثون مقياسين للتقييم الذاتي من أجل الكشف عن التتمر بنوعيه بينما استخدموا استبيان القيم لقياس عشرة قيم موزعة على أربعة محاور هي: التسامي الذاتي، التعزيز الذاتي، الانفتاح للتغيير والحوار وأخيراً محور انعدام الخلق والوحدة، وتم تقييم السلوكيات عن طريق البنود السابقة حول الجوانب السلوكية والشخصية البارزة للأخلاق، وتوصل الباحثون إلى أنه بغض النظر عن الجنس، التسامي الذاتي والتعزيز الذاتي التي تنبأت بشكل متوسط بالتتمر بنوعيه، بينما فإن إنعدام الأخلاق والعزلة قد تنبأت بهما بشكل كبير، وأن التأثيرات غير المباشرة أظهرت أن التعزيز الذاتي والانفتاح للتغيير تنبأت بكلا النوعين من التتمر من خلال السلوكيات غير الأخلاقية.

وهدف دراسة السهلي (2016) إلى الكشف عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى النساء المطلقات في المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة عينة من النساء المطلقات تكونت من (180) مطلقة، وقد اشتملت الدراسة على أداتين هما: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس الوحدة النفسية. وقد جاءت النتائج على النحو الآتي: وجود ارتباط موجب بين العصابية والشعور بالوحدة النفسية، وجود ارتباط سالب بين الشعور بالوحدة النفسية والانبساطية - الصفاوة - الطيبة - يقظة الضمير وعدم وجود فروق في متوسط أداء عينة الدراسة على مقياس، العصابية - الصفاوة - يقظة الضمير - الوحدة النفسية، تعزى لمتغير العمر والعمل، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات التي تدعم المرأة المطلقة.

كما هدفت دراسة لبنى (2017) إلى الكشف عن علاقة سلوك التتمر بتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير والشعور بالنقص لدى مجموعة من الطلبة المتميزين في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة. وكذلك التعرف إلى الفروق في مستوى التتمر بين الذكور والإناث ومستوى الصف. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في التتمر فقط، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الصفية الثلاثة في القيم الاجتماعية والشعور بالنقص ويقظة الضمير. وأشارت إلى أن متوسطات أداء طلبة الصف الثامن أعلي من متوسط طلبة الصف العاشر بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة الصفين الثامن والتاسع في التتمر.

وقد هدفت دراسة عمارة (2017) إلى الكشف عن العلاقة بن التتمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، وبلغت عينة الدراسة (211) طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس التتمر التقليدي من إعداد مسعد أبو الديار ومقياس التتمر الإلكتروني من إعداد الباحثة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التتمر التقليدي والإلكتروني بالنسبة لضعاف التتمر، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التتمر التقليدي والإلكتروني (للضعاف)، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التتمر التقليدي (للمتميزين) بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التتمر الإلكتروني لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتتمر الإلكتروني، وعدم وجود

فروق وفقاً لتغير السن على مقياس التمر التقليدي (للمتمتعين)، عدم وجود فروق وفقاً لتفضيل دراما العنف على مقياس التمر التقليدي والإلكتروني (للمتمتعين).

كما هدفت دراسة يوسف (2018) إلى التعرف على التمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي، وتمثلت أداة الدراسة في صحيفة استقصاء لقياس متغيرين هما إدمان المواقع الاجتماعية ومدى التعرض للتمر الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (200) مفردة من الشباب الإناث من مستخدمي مواقع التواصل، وأشارت الدراسة إلى أنه مع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي وزيادة استخدامها من قبل جميع الفئات العمرية والاجتماعي ظهرت مشكلة التمر الإلكتروني ويقصد بها إرسال الصور والرسائل المهينة والمخجلة إلى شخص ما بشكل متكرر عبر الوسائل الإلكترونية بهدف الإيذاء مما يؤدي إلى شعور ذلك الشخص بالقلق والألم، كما أشارت إلى عدم اقتصار المشكلات على التمر فقط ولكن ظهرت مشكلة أخرى وهي إدمان مواقع التواصل الاجتماعي. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتحسين المزاج وزيادة التعرض للتمر الإلكتروني.

وقد هدفت دراسة عبد اللا (2019) إلى التعرف على فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض الشخصية التجنبية لدى المطلقات، وتكونت عينة الدراسة من (11) مطلقة تراوحت أعمارهن الزمنية بين (24-48) سنة. وتم استخدام استبيان اليقظة العقلية العوامل الخمسة، (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney (2006) وقام الباحث بتعريبه (تعريب الباحث) ومقياس التوجه إلى الحياة (إعداد الباحث) وقائمة أعراض الشخصية التجنبية (إعداد الباحث)، وتم تطبيق برنامج التدريب على اليقظة العقلية على المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض الشخصية التجنبية لدى عينة البحث

كما هدفت دراسة شاهين وريان (2019) إلى التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مؤلفة من (251) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية قد جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، وجاء مجال «الملاحظة والوصف» في الترتيب الأول، يليه مجال «الانفتاح»، فمجال «الوعي»، وفي الترتيب الأخير جاء مجال «تحييد المشاعر»، كما تبين وجود فروق في مستوى اليقظة العقلية وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية لصالح الطلبة العاملين، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والحالة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى اليقظة العقلية ككل وبمجالاتها الأربعة ومهارات حل المشكلات، كما تبين أن مجال "الوعي" أكثر قدرة على التنبؤ بمهارات حل المشكلات، يليه "الانفتاح ثم "تحييد المشاعر"

لقد هدفت دراسة حقيقي وصادق (2019) إلى التنبؤ بسلوك مرتكبي التمر الإلكتروني لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من 279 مراهقاً بمتوسط عمري 16.4 سنة، واستخدمت الدراسة مقياس سلوك مرتكبي التمر الإلكتروني، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل التفتح على الخبرة وسلوك مرتكبي التمر الإلكتروني ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين عامل يقظة الضمير وسلوك مرتكبي التمر الإلكتروني، وأن عاملي التفتح ويقظة الضمير منبئان لسلوك مرتكبي التمر الإلكتروني، وأن الذكور أكثر ارتكاباً لسلوك التمر الإلكتروني.

كما هدفت دراسة عبد العزيز (2019) إلى معرفة العلاقة بين التمر الإلكتروني بصورتيه (المتتمر والضحية وكلا "من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج (HEXACO) والشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (529) من طلبة الجامعة، واستخدمت الباحثة مقياس التمر الإلكتروني (صور المتتمر والضحية) من إعداد الباحثة، ومقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO أعداد أشتون ولي (Ashton & Lee 2014) ترجمة الباحثة، ومقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff 2003) ترجمة (عويضة، 2016). وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين عامل (الصدق والانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير) وصور المتتمر، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين عامل العاطفية والانفتاح على الخبرة وصور المتتمر. كما أمكن التنبؤ بالتمر الإلكتروني من خلال انخفاض المقبولية والصدق ويقظة الضمير، وارتفاع العاطفية والانفتاح على الخبرة، وأمكن التنبؤ بضحايا التمر الإلكتروني من خلال ارتفاع المقبولية والانفتاح على الخبرة والعاطفية، وانخفاض الانبساطية والشفقة بالذات.

وهدف دراسة عبد الله (2019) إلى فحص المظاهر الشائعة للتعرض للتمر الإلكتروني، فضلاً عن فحص الفروق بين المعرضين وغير المعرضين للتمر الإلكتروني في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعلاقة التعرض للتمر الإلكتروني ببعض المتغيرات الديموغرافية وعدد ساعات الاستخدام اليومي للإنترنت، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن قدرة العوامل الخمسة للشخصية على التنبؤ بالتعرض للتمر الإلكتروني. واشتملت عينة الدراسة على 224 من الراشدين (68 ذكر، و156 أنثى)، واستندت الدراسة على مقياسين إحداهما مقياس ضحية التمر الإلكتروني، والآخر مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بعد حساب الخصائص السيكمترية لهما. وأشارت الدراسة إلى أن بُعد انتهاك الخصوصية كان أكثر مظاهر التعرض للتمر الإلكتروني انتشاراً بين العينة، ثم بُعد التحرش الجنسي، فبُعد الإقصاء، ثم بُعد الإهانة والتهديد، وأخيراً بُعد الاستهزاء وتشويه السمعة. وكان المعرضون للتمر الإلكتروني ذات درجات مرتفعة في عامل العصابية والانبساط والمقبولية، في حين كان غير المعرضين للتمر الإلكتروني ذات درجات مرتفعة في عامل يقظة الضمير، بينما لم يظهر فروق بينهما في عامل الانفتاح على الخبرة. وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعرض للتمر الإلكتروني تعزى لعامل الجنس والحالة الاجتماعية، في حين لم يتبين أي فروق نتيجة للتفاعل بين العاملين. وكان هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات الاستخدام اليومي للإنترنت وكل من الدرجة الكلية وكافة أبعاد التعرض للتمر الإلكتروني فيما عدا بُعدي الإقصاء وانتهاك الخصوصية.

وتناولت دراسة عطا الله (2019) الكشف عن الاختلاف بين التأثير المباشر وغير المباشر لصعوبات التنظيم الانفعالي في خداع الذات عن طريق اليقظة العقلية كمتغير وسيط، واستكشاف العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية (180) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، لتقنين أدوات الدراسة، في حين بلغ عدد أفراد الدراسة الأساسية (414) طالبا وطالبة، وبعد استبعاد حالات عدم الجدية في الأداء على أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس اليقظة العقلية، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس خداع الذات، وبينت الدراسة عن وجود تأثير غير مباشر للصعوبات التنظيم الانفعالي (عن طريق اليقظة العقلية كمتغير وسيط) على خداع الذات لدى عينة الدراسة المستهدفة، وأن انخفاض القدرة على صعوبات التنظيم الانفعالي يرتبط إيجابياً بكل من: خداع الذات، وتم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات النظرية لمتغيرات الدراسة الدراسات ذات الصلة، وبالاعتماد على هذه النتائج وتفسيرها تم صياغة عدد من التوصيات.

وهدفت دراسة الجنبيلة (2020) إلى الكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة ومرونة الأنا واليقظة العقلية. وبحث إمكانية التنبؤ بالتوجه نحو الحياة من متغيري مرونة الأنا واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. وكذلك بحث الفروق في التوجه نحو الحياة ومرونة الأنا واليقظة العقلية التي تعزى لمتغيري: (النوع، التخصص). وذلك لدى عينة قوامها (403) من طلاب الجامعة بمدينة الرياض. طبق عليهم مقياس التوجه نحو الحياة ومرونة الأنا واليقظة العقلية، وذلك بعد التحقق من ثبات وصدق كل منها. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: أن طلاب الجامعة بعينة البحث لديهم بوجه عام مستوى مرتفع من التوجه نحو الحياة ومرونة الأنا واليقظة العقلية. وأنه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الحياة من متغيري مرونة الأنا واليقظة العقلية.

كما هدفت دراسة صغير (2020) للتعرف على العلاقة بين الضغوط الناتجة عن تفشي فيروس كورونا العالمي (كوفيد-19) واليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، وقد تكونت العينة من (643) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط من إعدادها، ومقياس اليقظة الذهنية من إعداد بيير وآخرون (Baer et al., 2006) ترجمة كل من البحيري، عبد الرقيب، والضبع، فتحي، وطلب، أحمد، والعوامل، عائدة (2014)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعد الملاحظة كأحد أبعاد اليقظة العقلية وجميع أبعاد الضغوط والدرجة الكلية لدى كل من العينة المصرية والسعودية والعينة ككل، وإمكانية التنبؤ بجميع أنواع الضغوط من درجات الطلبة على مقياس اليقظة العقلية سواء بالنسبة للطلبة المصريين أو السعوديين أو العينة الكلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن التمرر الإلكتروني كظاهرة بدأت بالدراسة حديثاً وبشكل كبير نظراً للجوء للوسائل التقنية نتيجة جائحة كورونا والاعتماد عليها في معظم جوانب الحياة، كما يلاحظ أنه لم يكن هناك دراسات تناولت اليقظة العقلية لدى المطلقات، وقد حاولت بعض الدراسات التطرق لليقظة العقلية وربطها ببعض المتغيرات الأخرى، كما تناولت دراسات أخرى التمرر الإلكتروني وربطه ببعض المتغيرات، ولكن الدراسات التي تناولت كلا المتغيرين معا وربطهما بالمطلقات حديثاً في العاصمة عمان لم تكن موجودة، حسب علم الباحثة، وهذا ما سنتجه له الدراسة الحالية، والتي تستفيد من الدراسات السابقة في تطوير المقاييس، وعند صياغة منهجية البحث، وفي مناقشة النتائج.

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وجمع البيانات عنه، كما يهتم بتحديد ودراسة القدرة التنبؤية التي توجد بينها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المطلقات التي تطلقن في السنوات الثلاثة الأخيرة في العاصمة عمان خلال الأعوام الثلاثة الأخيرة (2018-2021) في محافظة العاصمة عمان.

عينة الدراسة: تم التواصل مع المطلقات الحديثات من خلال الجمعيات الخيرية التي تعنى بالأسرة، حيث تم التواصل مع خمس جمعيات خيرية، وتم التواصل مع مديريات التنمية الاجتماعية، وقد تم إرسال رابط بعد أخذ موافقتهن على التطبيق، حيث استجاب على المقياسين لمدة ثلاثة أسابيع (126) مطلقة للعينة الأساسية، و(30) لعينة الدراسة الاستطلاعية.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أدوات الدراسة التالية:

أولاً: مقياس التمرر الإلكتروني

تم تطوير مقياس اليقظة العقلية للمطلقات حديثاً من خلال العودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وخاصة ما يلي: (عمارة، 2017؛ دسوقي، 2017؛ مختار، 2020) وقد تكون المقياس بالصورة الأولى من أربعة أبعاد و(40) فقرة وجميعها ذات اتجاه واحد. وكانت الأبعاد هي:

- إخفاء الهوية ويقصد به إخفاء هوية الشخص الذي يستخدم التتمر الإلكتروني للحرص على تعريض الضحية لأسوأ الاحتمالات وتقيسه الفقرات من (1-10).
 - التكرار: ويقصد به تكرار تعرض المطلقة للتتمر الإلكتروني من قبل أكثر من شخص وبشكل متواصل، وتقيسه الفقرات من (11-20).
 - القوة: ويقصد به ممارسة القوة من قبل المتمتم على المطلقة من حيث تفوقه بالعمر أو بالمال أو بالمنصب وتقيسه الفقرات من (21-30).
 - العلانية: ويقصد به جرأة بعض الممارسين للتتمر لكي يقوموا بسلوكيات تنمرية مع المطلقة بطريقة علنية ويعرضوا بعض الاسماء المقصودة الجنسية لكي يستقروا المطلقة ويستثيروها، وتقيسه الفقرات من (31-40).
- ولأغراض الدراسة الحالية تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

دلالات صدق مقياس التتمر الإلكتروني للمطلقات حديثاً:

1- الصدق الظاهري (المحكمين)

تم عرض مقياس التتمر الإلكتروني على (10) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث: مناسبته لهدف الدراسة، وعينيتها، ومن حيث وضوح الفقرات، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتماء الفقرات لفكرة المقياس. وقد تم اعتماد معيار (80 %) للحذف أو إضافة فقرات على المقياس، وقد أجرى أعضاء هيئة التدريس تعديلات لغوية على (9) من الفقرات، ولم يتم حذف أو إضافة أية فقرة من الفقرات.

2- صدق البناء الداخلي

تم اختيار عينة استطلاعية للدراسة مكونة من (30) مطلقة حديثاً، وهن من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينيتها، وتم تطبيق المقياس عليهن للتأكد من معاملات الارتباط بين أداء كل فقرة والأداء على الدرجة الكلية، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.34-0.71) بين الفقرة والدرجة الكلية، كما تبين أن معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد تراوحت بين (0.39-0.77)، وهذا يدل على أن فقرات مقياس التتمر الإلكتروني جميعاً تقيس السمة نفسها، أي أن المقياس يتسم بصدق البناء الداخلي.

دلالات ثبات مقياس التتمر الإلكتروني:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق أداة الدراسة على (30) مطلقة حديثاً من خارج عينة الدراسة، ومن داخل مجتمعها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما تم حساب الثبات بطريقة الإعادة حيث تم حسابه من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع، وقد بلغت قيمة الدرجة الكلية حسب كرونباخ ألفا (0.85) وحسب طريقة الثبات بالإعادة (0.86). وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة.

تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس التتمر الإلكتروني للمطلقات حديثاً:

يتم تطبيق المقياس بالطلب من المطلقة الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (√) على إحدى الخيارات الخمسة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). حيث تكون الإجابة على المقياس وفق التدرج

الخامسي، حسب نموذج ليكرت ((Likert)، ويتم احتساب الدرجات بحسب نوع الفقرة، فال فقرات تحسب كما يلي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، محايد (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1). وتتراوح الدرجة بين (40-200)، ولتفسير الإجابات التي تحصل عليها المطلقة على النحو التالي: يتم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها المطلقة حيث أن: المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد المستويات، أعلى خيار - أدنى خيار = $3-1=5$ ، حيث أن الدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من مستوى تعرض المطلقة للتمتم الالكتروني، والدرجة من (2.34-3.66) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من مستوى تعرض المطلقة للتمتم الالكتروني، والدرجة من (3.67-5) للفقرة الواحدة تدل على مستوى مرتفع من مستوى تعرض المطلقة للتمتم الالكتروني.

ثانياً: مقياس اليقظة العقلية

تم تطوير مقياس اليقظة العقلية للمطلقات حديثاً من خلال العودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وخاصة ما يلي: (صلاحيات والزغول، 2018؛ المعموري وعبد، 2018؛ عبد اللا، 2019). وقد تكون المقياس بالصورة الأولى من خمسة أبعاد و(30) فقرة وجميعها ذات اتجاه إيجابي. والأبعاد هي:

1. الملاحظة أي الانتباه لما يمر به الفرد من خبرات داخلية وخارجية مثل الاحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والاصوات والروائح. وتقيسه الفقرات من (1-6)
 2. الوصف: أي وصف الخبرات الداخلية والتعبير عنها من خلال الكلمات، وتقيسه الفقرات من (7-12).
 3. التصرف بوعي: أي انتباه الفرد لما يقوم به من أنشطة في لحظة ما، وأن يختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر، وتقيسه الفقرات من (13-18).
 4. عدم الحكم على الخبرات الداخلية: أي عدم اصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية، وتقيسه الفقرات من (19-24).
 5. عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: أي توارد الأفكار والمشاعر دون ان يتشتت تفكير الفرد أو ينشغل بها حتى لا تفقده تركيزه في اللحظة الحالية، وتقيسه الفقرات من (25-30)
- ولأغراض الدراسة الحالية تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

دلالات صدق مقياس اليقظة العقلية للمطلقات حديثاً:

1- الصدق الظاهري (المحكمين)

تم عرض مقياس اليقظة العقلية على (10) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث: مناسبة لهدف الدراسة، وعينيتها، ومن حيث وضوح الفقرات، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتماء الفقرات لفكرة المقياس. وقد تم اعتماد معيار (80 %) للحذف أو إضافة فقرات على المقياس، وقد أجرى أعضاء هيئة التدريس تعديلات لغوية على (5) من الفقرات، ولم يتم حذف أو إضافة أية فقرة من الفقرات.

2- صدق البناء الداخلي

تم اختيار عينة استطلاعية للدراسة مكونة من (30) مطلقة حديثاً، وهن من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينيتها. وتم تطبيق المقياس عليهن للتأكد من معاملات الارتباط بين أداء كل فقرة والأداء على الدرجة الكلية، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.40 - 0.66) بين الفقرة والدرجة الكلية، وهذا يدل على أن فقرات مقياس اليقظة العقلية جميعاً تقيس السمة نفسها، أي أن المقياس يتسم بصدق البناء الداخلي.

دلالات ثبات مقياس اليقظة العقلية:

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق أداة الدراسة على (30) مطلقة حديثاً من خارج عينة الدراسة، ومن داخل مجتمعها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما تم حساب الثبات بطريقة الإعادة حيث تم حسابه من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع، وقد بلغت قيمة الدرجة الكلية حسب كرونباخ ألفا (0.80) وحسب طريقة الثبات بالإعادة (0.86). وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة.

تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس اليقظة العقلية

يتم تطبيق المقياس بالطلب من المطلقة الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (✓) على إحدى الخيارات الخمسة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). حيث تكون الإجابة على المقياس وفق التدرج الخماسي، حسب نموذج ليكرت ((Likert)، ويتم احتساب الدرجات بحسب نوع الفقرة، والفقرات تحسب كما يلي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، محايد (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1). وتتراوح الدرجة بين 36-180، ولتفسير الإجابات التي تحصل عليها المطلقة حديثاً على النحو التالي: يتم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها المطلقة حيث أن: المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد المستويات، أعلى خيار - أدنى خيار = 5-3=3، حيث أن الدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من امتلاك المطلقة لليقظة العقلية، والدرجة من (2.34-3.66) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من امتلاك المطلقة لليقظة العقلية، والدرجة من (3.67-5) للفقرة الواحدة تدل على مستوى مرتفع من امتلاك المطلقة لليقظة العقلية.

إجراءات الدراسة:

تم القيام بالإجراءات التالية لتطبيق الدراسة:

- 1- تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة باليقظة العقلية والتتمر الالكتروني.
- 2- تم تطوير أدوات الدراسة بصورتها الأولية وهي مقياسي اليقظة العقلية والتتمر الالكتروني.
- 3- تم عرض أدوات الدراسة على المحكمين.
- 4- تم التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية وحساب الصدق والثبات والوصول إلى مقياس اليقظة العقلية والتتمر الالكتروني.
- 5- تم التطبيق على كامل عينة الدراسة (126) مطلقة.
- 6- تم جمع المعلومات ومعالجتها احصائياً وفقاً لبرنامج (spss).
- 7- تم الوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها والوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى التتمر الالكتروني لدى المطلقات حديثاً ضحايا التتمر في محافظة العاصمة عمان؟
للإجابة عن السؤال الحالي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتتمر الالكتروني لدى المطلقات حديثاً، والجدول (1) يبين نتائج ذلك.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتتمر الالكتروني لدى المطلقات حديثاً

الرقم	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقدير	الترتيب
1	اخفاء الهوية	2.97	0.72	متوسط	1

2	التكرار	2.48	0.61	متوسط	3
3	القوة	2.62	0.67	متوسط	2
4	العلانية	2.47	0.74	متوسط	4
	الدرجة الكلية للتمتع الالكتروني	2.63	0.56	متوسط	

يتبين من الجدول (1) أن مستوى التمتع الالكتروني جاء بدرجة متوسطة حيث جاء بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.56)، وقد جاء اعلى بعد في التمتع الالكتروني لدى المطلقات حديثا في اخفاء الهوية ثم القوة ثم التكرار وأخيراً جاء بعد العلانية بالمركز الرابع.

مما يظهر أن النساء المطلقات حديثاً يتعرضن لمستويات متوسطة من التمتع الالكتروني فبعض الأشخاص يستغل كونها مطلقة ويعتقد أنه يمكن الإساءة أو التحرش أو ممارسة شكل من أشكال العنف معها، وهذا الأمر يظهر في جوانب مختلفة فيبدو انه يظهر من خلال أشخاص يخفون هوياتهم ويتعاملون مع المطلقة دون اظهار لهوياتهم الحقيقية حتى لا يتعرضوا للمساءلة والمسؤولية القانونية، بينما يتجه بعض المحيطين بها والذين يكونون بمركز قوة في حياتها من مثل مدراء أو زملاء مسؤولين عنها في التوجه لها والتواصل معها بعيداً عن مراعاة حالتها أو حاجتها إلى الأمن والدعم النفسي والاجتماعي، وقد يميل آخرون لتكرار سلوكياتهم التمرية الالكترونية عدة مرات سعياً أو بحثاً عن الوصول إلى تلبية حاجات قد لا تكون مناسبة، كل ذلك يستدعي الاهتمام بالمطلقة وتوجيه الاهتمام لها لكي تجد المساندة والدعم الاجتماعي، ولكي تتعامل مع أشخاص حولها خاصة بعد الطلاق يكونون مصدراً للثقة والدعم وتوفير الطمأنينة في حياتها، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من مينسيني، نوسينتينى وكاموديكا (2013) Menesini, Nocentini and Camodeca التي أظهرت مستوى متوسط تتعرض له النساء من التمتع الالكتروني، كما تتفق مع نتيجة دراسة يوسف (2018) التي أشارت إلى هناك أشكال من التمتع تتعرض له الفتيات.

وتعزو الباحثة الأسباب لوجود مستوى متوسط من التمتع الالكتروني تتعرض له المطلقات حديثا لوجود بعض الأفكار والنشوهات المعرفية لدى بعض الرجال حول المطلقة، ولكون المطلقة تتعرض لضغط نفسي بعد الطلاق وتحتاج إلى الدعم والمساندة، وقد يكون حولها بعض الأشخاص يستغلون ضعفها ويعرضونها لبعض المضايقات غير المقبولة.

السؤال الأول: ما مستوى اليقظة العقلية لدى المطلقات حديثا ضحايا التمتع في محافظة العاصمة عمان؟
للإجابة عن السؤال الحالي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً، والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتمتع الالكتروني لدى المطلقات حديثا

الرقم	البعد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقدير	الترتيب
1	الملاحظة	2.38	0.59	متوسط	2
2	الوصف	2.45	0.61	متوسط	1
3	التصرف بوعي	2.33	0.53	متوسط	4
4	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	2.26	0.50	متوسط	5

5	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	2.37	0.43	متوسط	3
	الدرجة الكلية	2.36	0.44	متوسط	

يتبين من الجدول (2) أن مستوى اليقظة العقلية لدى المطلقات قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.44)، وقد جاء أعلى بعد في اليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً في الوصف ثم الملاحظة ثم عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية ومن ثم التصرف بوعي وأخيراً جاء عدم الحكم على الخبرات الداخلية.

ويبدو أن المطلقة حديثاً تشغل كثيراً بموضوع الطلاق فهو انتقال بحياتها من عالم إلى عالم آخر وخاصة عند وجود الأطفال، ووجود ضغوط من قبل البيئة المحيطة كالأسرة أو زملاء العمل، كما قد يشغلها انخفاض المستوى المالي لها نتيجة الطلاق لدى العديد من النساء، كما قد يشغلها اختلاف طبيعة الأنشطة التي تمارسها المطلقة في حياتها، ونظرة المجتمع لها، كل ذلك يستدعي الابتعاد عن الاهتمام بالنظرة الايجابية للحياة والتركيز على الجوانب السلبية في حياتها، وربما يكون الدافع الأهم في حياتها وجود بعض الأشخاص الصادقين الذين يحرصون عليها ويدعمونها ويساعدونها على سهولة وسرعة التعايش مع الظرف الجديد، وهذا ما يحدث لدى المطلقة التي تمتلك أسرة مناسبة أو صديقات مخلصات لها، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد اللا (2019)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة شاهين وريان (2019) التي أشرت إلى مستوى مرتفع من اليقظة العقلية، ومع نتائج دراسة الجبيلة (2020) التي وجدت أيضاً مستوى مرتفع من اليقظة العقلية، وقد تفسر الباحثة النتيجة الحالية نظراً لتكرار وجود مشاهد مختلفة في حياتها حول حياتها الزوجية مما يشتت ذهنها ويدفعها إلى الابتعاد عن التركيز على الجوانب الايجابية في الحياة وبالتالي تراجع مستوى اليقظة العقلية لديها.

السؤال الثالث: ما طبيعة العلاقة القائمة بين التمر الالكتروني واليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً ضحايا التمر؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين التمر الالكتروني واليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً، والجدول (3) يوضح النتائج

جدول (3): العلاقة بين التمر الالكتروني واليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً في محافظة العاصمة

اليقظة العقلية- التمر الالكتروني	اخفاء الهوية	التكرار	القوة	العلائية	الدرجة الكلية للتمر
الملاحظة	-0.05	*0.29	*0.23	*0.26	*0.25
الوصف	*0.18	*0.22	*0.34	*0.30	*0.34
التصرف بوعي	*0.25	*0.31	-0.11	*0.31	*0.29
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0.09	*0.22	*0.27	*0.31	*0.25
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	*0.26	*0.27	*0.34	*0.17	*0.22
الدرجة الكلية	*0.20	*0.31	*0.39	*0.41	*0.42

يتبين من الجدول (3) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين معظم أبعاد التمر الالكتروني واليقظة العقلية، حيث أنه كلما زاد التمر الالكتروني انخفضت اليقظة العقلية لدى المطلقات، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما بالدرجة الكلية (0.42)، كما وجدت الدراسة وجود علاقة بين معظم أبعاد اليقظة العقلية مع التمر الالكتروني. وقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عكسية فكلما زاد التمر الالكتروني أو مظهر من مظاهره الذي تتعرض له المطلقة انخفض لدى المطلقة القدرة على امتلاك اليقظة العقلية، ويظهر ذلك لدى المطلقة نتيجة وجود بعض التمر الالكتروني في حياتها والذي يسبب تراجع في مستوى اليقظة العقلية لديها، حيث تعد اليقظة العقلية مظهراً إيجابياً من مظاهر تقدم الفرد وتساعد على التركيز والدقة والبحث عن الصواب، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السهلي (2016) حول العلاقة بين الوحدة النفسية واليقظة لدى المطلقات، وتختلف عن نتيجة دراسة يوسف (2018) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتحسين المزاج وزيادة التعرض للتمر الالكتروني، وتتفق مع نتيجة دراسة شاهين وريان (2019) التي أشارت إلى علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وحل المشكلات، وتتفق مع نتائج دراسة حقي وصادق (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة والتمر الالكتروني. وقد تعزى هذه النتيجة نظراً لكون التمر الالكتروني يسهم في ازعاج المطلقة ومضايقتها ويؤدي بها إلى الوصول لحالة من تشتت الذهني بما يؤثر على قدرتها على اليقظة العقلية ويخفض من تركيزها في انجاز مهام وأنشطة حياتها بطريقة منظمة.

السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للتمر الالكتروني في الاسهام باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً ضحايا التمر؟

ولإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Enter لمعرفة مدى التنبؤ للتمر الالكتروني بالاسهام باليقظة العقلية لدى المطلقات حديثاً، ويوضح الجدولين (4، 5) التاليين نتائج هذا التحليل الاحصائي.

جدول (4): نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين التمر الالكتروني واليقظة العقلية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R ²
الانحدار	4.34	4	1.09	6.68	0.00	0.43	0.18
الخطأ	19.67	121	0.16				
المجموع	24.01	125					

جدول (5): معاملات الانحدار المتعدد ودلالاتها الإحصائية للتمر الالكتروني باليقظة العقلية

المتغيرات	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثابت	2.92	0.19		15.18	0.00

0.00	3.29-	0.29-	0.05	0.17-	إخفاء الهوية
0.03	2.22-	0.33-	0.11	0.23-	التكرار
0.05	1.97-	0.29-	0.10	0.19-	القوة
0.00	4.08-	0.71-	0.10	0.42-	العلانية

يتضح من جدول (4) أن نموذج الانحدار المتعدد بين اليقظة العقلية (ص) والتتمر الالكتروني (س1، س2، س3، س49 يمكن صياغته في المعادلة التالية:

نموذج الانحدار المقدر:

$$\text{ص} = 2.92 - (0.17 \text{ س}1 + 0.23 \text{ س}2 + 0.19 \text{ س}3 + 0.42 \text{ س}4)$$

يشير هذا النموذج للانحدار إلى:

-المقدار الثابت = 2.92

-قيم ت: س1 = 3.29، س2 = 2.22، س3 = 1.97، س4 = 4.08.

صلاحية نموذج الانحدار المقدر:

يمكن الحكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدر من خلال التعليق على نتائج الانحدار المتعدد للتتمر الالكتروني واليقظة العقلية الموضحة في جدول (4، 5) كما يلي:

1- القدرة التفسيرية للنموذج:

يشير جدول (4) إلى أن معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (0.43) وأن معامل التحديد (R²) يساوي (0.18) وهذا معناه أن التتمر الالكتروني يفسر (0.18) من التغير الحاصل في المتغير التابع (اليقظة العقلية) ويرجع الباقي (0.82) إلى عوامل أخرى، وبذلك تعد القدرة التفسيرية للنموذج مناسبة.

2- الدلالة الإحصائية الكلية للنموذج

يشير جدول (4) الذي يتضمن تحليل التباين أن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.01) وهي أقل من مستوى المعنوية (1%)، وبالتالي فإن نموذج الانحدار دال إحصائياً (معنوي) ومن ثم يمكن استخدام نموذج الانحدار المقدر في التنبؤ باليقظة العقلية لدى المطلقات..

3- الدلالة الإحصائية الجزئية للنموذج

يتضح من جدول (5) الذي يتضمن معاملات الانحدار المتعدد ودلالاتها الإحصائية أن هذه المعاملات جاءت متباعدة من حيث دلالاتها أو عدم دلالاتها الإحصائية من ناحية ومن حيث مستوى الدلالة من ناحية أخرى، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلي:

أ-قيمة الثابت في المعادلة تساوي (2.92) وهذه القيمة دالة إحصائياً، وبالتالي يكون وجود هذا الثابت في معادلة التنبؤ أمر ضروري.

ب-يلاحظ أن معامل الانحدار كانت (0.17) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهو معامل الانحدار الخاص بإخفاء الهوية، وهذه النتيجة تشير إلى إن إخفاء الهوية يصلح استخدامه في التنبؤ باليقظة العقلية.

ج-يلاحظ أن معامل الانحدار (0.23) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالتكرار، وهذه النتيجة تشير إلى أن التكرار يصلح استخدامه في التنبؤ باليقظة العقلية.

د- يلاحظ أن معامل الانحدار (0.19) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وهو معامل الانحدار الخاص بالقوة، وهذه النتيجة تشير إلى أن القوة تصلح استخدامها في التنبؤ باليقظة العقلية.

هـ- يلاحظ أن معامل الانحدار (0.42) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو معامل الانحدار الخاص بالعلانية، وهذه النتيجة تشير إلى أن العلانية تصلح استخدامها في التنبؤ باليقظة العقلية.

ويبدو من النتيجة الحالية أن جميع مظاهر التمر الإلكتروني تؤثر سلباً في اليقظة العقلية وتسهم في حدوثها، وهذا يعود لكون تلك المظاهر مما يضيق المطلقة ويتيح لها الابتعاد عن مواقع التواصل الاجتماعي، ولكنها تضطر أحياناً لاستخدامها نتيجة البحث عن حياة افتراضية بديلة عن حياتها الواقعية وهذا مما يشجع بعض الأشخاص في استغلال المطلقة، ويؤدي ذلك إلى انخفاض في اليقظة العقلية لديها، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من مينسيني، نوسينيني وكاموديك (2013) Menesini, Nocentini and Camodeca، ودراسة عبد العزيز (2019) ودراسة عطا الله (2019)، ودراسة صغير (2020)، وقد تفسر النتيجة الحالية نظراً لكون مظاهر التمر الإلكتروني المختلفة هي مظاهر سلبية تزيد من ضغط المطلقة وتشتتها وتقلل من اليقظة العقلية لديها.

توصيات الدراسة

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج تحليل بيانات الدراسة، تم تقديم التوصيات التالية:

1. اقتراح تنفيذ برامج تدريبية وإرشادية للمطلقات حديثاً تتضمن التدريب على كيفية التعامل مع المتممين إلكترونياً وتحسين اليقظة العقلية.
2. مساعدة المطلقات في تخفيض التمر الإلكتروني الواقع عليهن.
3. تخصيص برامج إرشادية فردية للمطلقات حديثاً وأسلوب دراسة الحالة لمساعدتهن في التعايش مع الظرف الجديد.
4. الاهتمام بالعلاقة العكسية بين التمر الإلكتروني واليقظة العقلية، بحيث أنه إذا تم تنمية أحد المتغيرين سيؤثر في المتغير الثاني.
5. توجيه المطلقات حديثاً لكون مظاهر التمر الإلكتروني تزداد بانخفاض اليقظة العقلية لديهن.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الجبيلة، الجوهرة (2020). التوجه نحو الحياة وعلاقته بمرونة الأنا واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، 78، 1345-1381.
- الحجاج، لبنى (2017). علاقة التنمر بتمثل القيم الاجتماعية ويقتطع الضمير والشعور بالنقص لدى الطلبة المتميزين في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة. *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم، 54 (1)، 62-67.
- حقبي، علي وصادق، نورا (2019). التنبؤ بسلوك مرتكبي التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 20 (4)، 273-312.
- دسوقي، حنان (2017). فعالية الارشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية- ارشادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 33 (6)، 527-563.
- ذبيان، ندى (2012). *الطلاق ومشكلات الزواج*، دمشق: دار رسلان.
- السهلي، حصة (2016). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى النساء المطلقات في المجتمع السعودي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 5 (3)، 24-42.
- شاهين، محمد وريان، عادل (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، جامعة القدس المفتوحة، 8 (14)، 1-13.
- صغير، عيلة (2020). الضغوط الناتجة عن تفشي فيروس كورونا العالمي "كوفيد-19" وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة عبر ثقافية مقارنة. *مجلة الارشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 63، 277-343.
- صلاحات، محمد والزغول، رافع (2018). القدرة التنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، 25 (9)، 21-38.
- عامر، عبد الناصر (2021). التنمر الإلكتروني للمتميز وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، مركز العطاء للاستشارات التربوية، 1 (1)، 1-29.
- عبد العزيز، نادية (2019). العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج "HEXACO" والشفقة بالذات كمنبئات بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 57، 157-255.

عبد اللا، محمد (2019). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقات. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس،* 60، 179-245.

عبد الله، احمد (2019). الفروق بين المعرضين وغير المعرضين للتمر الإلكتروني في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من الراشدين. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،* 54، 317-383.

عطا الله، مصطفى (2019). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جاعة اسيوط،* 35 (2)، 1-39.

عمارة، اسلام (2017). التتمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابط التربويين العرب،* 86، 513-548.

الفريح، أمال (2006). التكيف الاقتصادي للمرأة السعودية المطلقة، ورقة عمل مقدمة، ندوة ظاهرة الطلاق في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث والدراسات الجامعية للبنات، جامعة الملك سعود. فهمي، محمد سيد (2012). *العنف الأسري، الاسكندرية: دار الكتب والوثائق القومية، الإسكندرية.*

مختار، وحيد (2020). التتمر الإلكتروني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة سيكومترية اكلينيكية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، جامعة بنها،* 12، 1-61.

المعموري، علي وعبد، سلام (2018). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الانسانية. جامعة بابل،* 25 (3)، 229-247.

نصر، وسام (2017). التأثيرات النفسية والاجتماعية لظاهرة التتمر الإلكتروني على المرأة المصرية. *المجلة العلمية لبحوث الاذاعة والتلفزيون، جامعة القاهرة،* 11، 41-100.

يوسف، ريهام (2018). التتمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي. *المجلة العربية لبحوث الاعلام والاتصال، جامعة الاهرام الكندية،* 22، 212-227.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyers, J & Toney. (2006). Using self-report assessment **methods to explore facts of mindfulness Assessment**, 13 (1), 27-45.

Bernay, Ross S. (2014). *Mindfulness and the beginning teacher. (Australian Journal of Teacher Education.)* Edith Cowan University. Edith Cowan University. Research Online. Western Australia. Perth. Western Australia.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Devins, G. (2006). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, **11**, 3, 230-241.

- Bowler, L., Knobel, C., Mattern, E. (2015). From Cyberbullying to Well-Being: A Narrative-Based Participatory Approach to Values-Oriented Design for Social Media. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, 66 (6), 1274–1293.
- Burgoon J, Berger C, Waldron V. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. **J Soc Issues**. 56: 105–127.
- Burton, K. A., Florell, D., i.Wygant, D. B. (2012). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on bullying and cyberbullying. **Psychology in the Schools**, 50, 103–115.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. **British Journal of Educational Psychology**, 76 (1), 71–90.
- Feltman R, Robinson M, Ode S. (2009). Mindfulness as a moderator of neuroticism–outcome relations: a self-regulation perspective. **J Res Pers**. 43: 953–961.
- Glomb, T, Duffy, M, Bono, J, Yang, T, (2011) Mindfulness at work, *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 115–157
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial. Maladjustment: a meta-Analytic review of cross-sectional. **Studies. Journal of CMM Psychology and Psychiatry**, 41 (4), 441–455.
- Hillsberg, C., & Spak, H. (2006). Young Adult Literature as the Centerpiece of an Anti-Bullying Program in Middle School. **Middle School Journal**, 38 (2), 23–28. From: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752882.pdf>
- Le, A., Ngnoumen, C. T., & Langer, E. J. (2014). **The Wiley Blackwell handbook of mindfulness: Volume 1**. eBook. **Chi Chester: Wiley**. Retrieved from: <https://libgen.pw/download/book/5a1f052a3a044650f50c898d>
- Langer, E., & Djikic, M. (2012). Mindfulness as a psychological attractor: the effect on children, *journal of applied social psychology*, 42 (5), 1114–1122
- MD Olenesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 1–14.

- Menesirti, E., Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: some critical considerations. *J Psychol.* 217: 2: <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>
- Mishna,, F., Khoury–Kassabrl, M.,Gadalla , T., & Daciuk, J. (2012). *Risk factors for Involvement in cyber bullying: victims, bullies and bully-victims.* *Children and Youth Services Review*, **34**, 63–70.
- O'Moore, M. (2014). **Understanding cyberbullying: A guide for parents and teachers.** Ireland: VERITAS.
- Schulz, S; Lutrans, K.; &Messer Smith. (2014). Psychological capital anew tool for driver retention. *International Journal of Physical Distribution& Logistic Management*, 44 (8/9), 621–634.
- Slonje,R.,& Smith, B.K. (2008) Cyberbullying: Another main type of bullying.*Scandinavian Journal of Psychoiogy*,**49**,**147–154**,
- Stephens, T. (2006). Personality and Family Relation of children who bully **Personality &Individual Differences**.35 (3).559–567
- Thompson, D., R. Whitney and P. K. Smith. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools.” *Support for Learning*, **9**: **103–106**.
- Tomassini, M. (2016). Mindfulness in the working life beyond corporate view, insearch for new spaces of aworeson R.E.purser et al. (Eds) *Handbook of mindfulness, mindfulness in behavioral Health* p.215–230.
- Van Dam NT, Shepard SC, Forsyth JP, Earlywine M. (2011). Self –compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *J Anx Dis.* 25: 123–130.
- Vodafone Foundation (2015). **Vodafone global survey on cyberbullying.** From: https://www.vodafone.com/content/dam/vodafone-images/parents/assets-2016/pdf/cyberbullying_survey.pdf
- Weissbecker, I., Salmon, P., Studts, J., Floyd, A., Dedert, E.&Sephton, S. (2002). Mindfulness–based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia. **Journal of Clinical Psychology in Medical Settings**, 8, 253–261
- Zinser, A. (2013). *Small bites: mindfulness for everyday use.* **Berkeley: Parallax Press.** Retrieved from: Bottom of Form <https://libgen.pw/download/book/5a1f050d3a044650f50aa44e>

مستوى الخوف الاجتماعي لدى المتزوجين والمتأخرين عن الزواج دراسة مقارنة

النشئي بشير الرويلي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين الذكور سواء المتزوجين أو غير المتزوجين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء الدراسة على عينة من هؤلاء الشباب، وبلغ عدد أفراد الدراسة المستجيبين بطريقة عشوائية (241) شاباً، وقد تم تطوير مقياس للخوف الاجتماعي والتحقق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لدى المتزوجين في الخوف الاجتماعي سواء بالدرجة الكلية أو الأبعاد، وإلى أن الشباب غير المتزوجين لديهم خوف اجتماعي أعلى من المتزوجين، كما أشارت النتائج إلى أن الشباب ذوي التخصص الإنساني لديهم مستوى خوف اجتماعي أقل من ذوي التخصص العلمي في بعد الأفكار المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الخوف الاجتماعي، المتزوجين، المتأخرين عن الزواج، دراسة مقارنة.

Level of social fear among married people and those who are late for marriage, a comparative study

Abstract

The current study aimed to detect social fear among young male workers, whether married or unmarried. To achieve the objectives of the study, the study was conducted on a sample of these young men. The number of study members responding in a random manner reached (241) young men. A measure of social fear was developed and the characteristics were verified. Psychometric validity and reliability. The results indicated that there was an average level among marriage in social fear, whether in the total degree or dimensions, and that unmarried young people had a higher social fear than married people. The results also indicated that young people with a humanitarian specialization had a lower level of social fear than those with Scientific Specialization in the dimension of ideas related to social relations, and based on the results of the study, some recommendations were made.

Keywords: social fear, married people, late marriage, comparative study

المقدمة والخلفية النظرية:

لقد أصبحت الأسرة المعاصرة في معظم الدول وخاصة الدول العربية تعاني العديد من التحديات والمشكلات المعقدة في ظل عصر يزخر بالضغوطات في مختلف ميادين الحياة، ولعل التوافق الزوجي اليوم من أعقد التحديات التي يجب العمل على تحقيقها والعناية بها، لأن العمل على سلامة الأسرة ضرورة اجتماعية ماسة تتطلبها حاجات المجتمع التنموية ففي صلاحها وصيانتها من مظاهر التفكك والتصدع صلاح المجتمع برمته، وركن تطوره وازدهاره، وأن بناء الأسرة السليمة وديمومتها الآمنة يتطلب وجود شريكين متلائمين، ومتفهمين المعاني الشراكة، والزواج، والأسرة، ومدركين لما تطرحه الحياة المعاصرة من متغيرات وتحولات مؤثرة مما يضمن قيام أسرة هانئة، ومتماسكة أساسها التعاون، والتكامل، والتضحية في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة، وفي ظل هذه الأزمات بات التوافق في الحياة الزوجية من الطموحات التي يسعى إليها كل فرد متزوج، أو مقبل عليه في المجتمع. (بن التومي وميهوبي، 2019).

فقد نكر وطفة والانصاري (2005) في دراستهما حول الأسباب المؤدية إلى تأخر الشباب عن سن الزواج بأنها اتجاهات ومواقف تخضع لتأثير التحولات الفكرية والاجتماعية، وهذا يعني أن الشباب لهم اتجاهات ومواقف تتأثر بموجة من التحولات الثقافية العالمية، وهذه المواقف تتجه نحو المرأة والزواج بشكل خاص، وإن العادات الاجتماعية بدأت بالانحلال تحت تأثير التغيرات التكنولوجية والثقافية الجارية، وهذا التحول شمل كل من مواقف الشباب من المرأة وعادات الزواج وطقوسه التقليدية واتجاهاتهم نحوها .

ويعد الخوف بصفة عامة مثل أي سلوك آخر ينمو من خلال ثلاثة أنواع من الظواهر وهي: الفطرة، ثم الاعتماد على النضج، فالتطور من خلال التعلم الفردي والخبرة الاجتماعية وهذه الأنواع الثلاثة قد أسهمت بصفة خاصة في تنوع الاستجابات وذلك طبقاً لدرجة تطور قشرة المخ (شكري، 2008).

والخوف بمفهومه العام هو حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدني ينتاب الشخص عندما يتسبب مؤثر خارجي في إحساسه بالخطر، ويعد انفعال الخوف واحداً من أهم ميكانيزمات الحفاظ على الذات وبقائها لدى الإنسان، وهو وظيفة للحفاظ على البقاء والحياة أيضاً لدى الكائنات الأخرى (المومني والعكور، 2018). يصاحب الخوف مجموعة متنوعة من الأعراض، والتي يمكن تحديدها بالأعراض السلوكية، وتتضمن كالصرخ اللاإرادي طلباً للإغاثة (الحسن، 2008؛ المومني والعكور، 2018)، والأعراض الفسيولوجية، كالإجهاد، والصداع، والتقيؤ أو الغثيان والإسهال وتتضمن (سالمه، 2019؛ الريدي، 2018)، والأعراض المعرفية، كاضطراب في إدراك الأمور وفهمها (الحسن، 2008)

ويعد الخوف الاجتماعي من الموضوعات الهامة في التفاعل الاجتماعي بجميع صوره، وتباين نطاقه ليشمل علاقات الصداقة، والعلاقات الأسرية وعلاقات العمل، فهو يؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، ويعرقل التواصل البناء فيهم بينهم، وذلك عندما يصل إلى درجات مرتفعة تفوق الإنسان في تعبيره عن ذاته أمام الآخرين وتقده ثقته بنفسه، مما يزيد في المشاعر السلبية التي تتراكم لديه نتيجة لذلك (Hoyos, 2006)

كما يعرف الخوف الاجتماعي بأنه: هو كبح سلوكي-وجداني يتصف بالقلق الاجتماعي والكبح العلاقتي الذي ينتج من وجود الآخرين بغرض التقييم العلاقتي (Bas, 2010) .

ويعد الخوف الاجتماعي من المشكلات الشخصية السيكولوجية التي تحد الفرد عن تحقيق آماله وطموحاته لأنه يمنع الفرد عن تحقيق التوافق الاجتماعي سواء كان هذا التفاعل لفظي أو غير لفظي (الجبوري، 2002).

يعتبر الخوف من مظاهر النمو الانفعالي الطبيعي، وتمثل المخاوف ردود فعل سوية لمواقف تهديد أو خطر واقعي أو متخيل. (Baier, Milgrom, Russell, 2004).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الخوف الاجتماعي يرتبط إيجابياً بعدد من المتغيرات، مثل: الشعور بالوحدة، والعصابية ((Crozier & Birdsey, 2003)

ويعد الخوف الاجتماعي شكلاً من أشكال الخوف إذ يتميز بالاضطراب أثناء احتكاك الفرد بالآخرين، وهو يستثار بواسطة الناس وليس بالأشياء، أو الحيوانات أو الموقف. في حين يرى بعض علماء النفس أن الخجل الاجتماعي مشكلة اجتماعية ونفسية يسيطر على مشاعر الفرد وأحاسيسه منذ الطفولة كما أنه يؤثر في تشتت طاقات الفرد

الفكرية وإمكاناته الإبداعية ويؤدي إلى صعوبة في السيطرة على السلوكيات الموجهة تجاه النفس أو الآخرين (Mounts, et al, 2006))

وقد صنف ايزنك الخوف الاجتماعي إلى نوعين :

أولهما: الخوف الانطوائي ويتميز صاحب هذا النوع من الخجل بالعزلة، ولكن مع قدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة إذا اضطر الشخص لذلك.

ثانيهما: يعرف الخوف الاجتماعي العصابي ويتميز صاحب هذا النوع من الخوف بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات، وإحساس بالوحدة النفسية وهذا النوع من الخوف يدفع صاحبه إلى الوقوع في صراعات نفسية بين رغبته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخوفه منها (فايد، 1997، 237).

كما يصنف الشرييني (2002) الخوف الاجتماعي إلى ستة أشكال: خجل مخالطة الآخرين، وخجل الحديث، وخجل الاجتماعات، وخجل المظهر، وخجل التفاعل مع الكبار، خجل حضور الاحتفالات والمناسبات.

وللخوف الاجتماعي مظاهر متعددة وتشمل (العوامل، 2017)

أ - مظاهر فسيولوجية: كاحمرار الوجه، ارتفاع ضربات القلب، صعوبة التنفس، عدم قدرة العين على النظر بثقة للأمام، تصبب العرق، الميل إلى القئ والإغماء في بعض الحالات.

ب- مظاهر معرفية: كالأفكار اللاعقلانية عن نفسه بالضعف وعدم السواء والفشل... إلخ، التأنيب المستمر للنفس والعتاب، سوء الظن بالآخرين، والتفسير غير الواقعي للمواقف والأحداث.

ج- مظاهر سلوكية: مثل العزلة خاصة مع أفراد الجنس الآخر، الخوف الشديد من التحدث أو الأكل أو غيرهما أمام الآخرين، البطء في الحديث الذي قد يصل إلى حد الصمت مع الجماعات أو الغرباء، الانسحاب وتجنب القيادة أو الظهور أمام الآخرين، وعدم الدفاع عن حقوقه، ويصف المعاق نفسه بأنه أكثر كبتاً وشعوراً بالوحدة وأقل لباقة من الآخرين.

د-مظاهر اجتماعية: ضعف القدرة على التفاعل أو التواصل، تفضيل الوحدة، والرغبة في الانسحاب

ويرتبط الخوف الاجتماعي بمشكلات التوافق الأكاديمي والشخصي والاجتماعي، مثل عدم القدرة على التواصل أو التفاعل الاجتماعي البناء مع البيئة المحيطة لدى الفرد، إضافة إلى الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين من الزملاء، والخوف من النقد خلال المشاركات والعروض التقديمية، والخوف من الوضع في مركز الانتباه، أو عند العمل تحت مراقبة الآخرين، أو عندما يطلب منهم التحدث أمام الآخرين، فإنهم يشعرون بالقلق الشديد من أنهم سوف يقولون أو يفعلون ما يجعل الآخرين ينتقدوهم بشدة وسلبية، ونتيجة لذلك نجد هؤلاء الأشخاص يتجنبون المواقف الاجتماعية على قدر استطاعتهم، وقد ينخرطون في سلوكيات مواجهة تعويضية، ومراقبة ردود أفعالهم وردود أفعال الآخرين، لتجنب التقييم السلبي (Nonterah, et al., 2015).

ويرتبط الخوف الاجتماعي كذلك من الآخرين بمشكلات التوافق الشخصي الاجتماعي، مثل عدم القدرة على التواصل أو التفاعل الاجتماعي البناء مع البيئة المحيطة لدى الفرد، إضافة إلى الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين، والأفراد ذوي الخوف الاجتماعي قد يشعرون بضيق عندما يكونون منتقدين، أو في مراكز الانتباه، أو عندما يعملون عمل ما تحت مراقبة الآخرين، أو عندما يطلب منهم التحدث أمام الآخرين، فإنهم يشعرون بالقلق الشديد من أنهم سوف يقولون أو يفعلون ما يجعل الآخرين ينتقدوهم بشدة وبسلبية؛ ولذلك نجد هؤلاء الأشخاص يتجنبون الاندماج في المواقف الاجتماعية (الدغيم والعجمي، 2015).

إن الأفراد الذين يعانون من ارتفاع في مستوى القلق الاجتماعي يطورون لديهم نمط من التفكير المبني على التفسيرات لكل قضايا التواصل الاجتماعي مع المحيط، كما أن هذه التحيزات الشخصية (Biases) التي من خلالها يركز الفرد اهتمامه على جزئية من الموقف العام الذي يعترضه تزيد من معاناته وخوفه من التقييم؛ فالتضخيم لأهمية ما يقال عن الفرد من نقد وتقييم من الآخرين، ربما تعكس التفسير السلبي للموقف، وبالتالي ينشأ هذا النوع من الخوف (الخواجة، 2018).

مشكلة الدراسة:

يمثل الزواج نظاما اجتماعيا يحقق من ورائه أهدافا متميزة في النواحي (الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، التربوية، النفسية)، فضلا عن بناء الأهداف الشخصية، والذي يعد بقاء النوع البشري واستمراره سببا رئيسيا من أسبابه. كما وتعد ظاهرة تأخر الزواج ظاهرة خطيرة في المجتمعات ولاسيما في المجتمعات النامية، إذ يعد الزواج مصدرا لاستقرار وستر وحفظ لكرامة المرأة، لأن تقدم الفتيات في العمر وتأخير ارتباطها الزواجي قد يثير الشكوك والمساس بسمعتهم، وهذا بحد ذاته يعد عامل بالغ الخطورة لدفع النساء للجوء للعرفات والدجالين للبحث حول الأسباب الكامنة وراء تأخر زواجهن.

يعدّ الخوف إشارة تهدف إلى الحفاظ على الذات، وذلك بتعبئته الإمكانات الفيزيولوجية للكائن الحي. إذ يبدأ الخوف على صورة نبض في الدماغ فينبه بدوره الأعصاب الودية لتنبه مناطق مختلفة في الجلد وأعضاء مختلفة كالقلب والرئتين والأمعاء لتفرز علامات تدل على الخوف، مثل تعرق راحتي اليدين وخفقات القلب وتسرع النبض والتنفس وجفاف الحلق... الخ. والأعصاب الودية تؤدي عملها بواسطة مادة تسمى الأدرينالين، وهي تفرز عند نهايات الأعصاب الكائنة في الأعضاء المعنية. وإن الغدتين الأدريناليتين نفسيهما وهما تحت تأثير تنبيه أعصاب الود، تفرزان مادة أدرينالية إضافية في مجرى الدم لتزيد المادة الإضافية هذه من نشاط الأعصاب الودية.

ويرى كاتبتي (1997) أن اتخاذ القرار في امر الزواج عملية اجتماعية تسهم في الوصول إلى التوافق النفسي لكل من الرجل والمرأة، وتحقيق الذات والحفاظ على الكرامة الإنسانية، ولم يعد الزواج فرض على المرأة، وأصبح الزواج عند بعضهن خيارا كما هو الحال للرجل، فهي الآن أكثر قدرة على اتخاذ القرار وبإمكانها ان تأخذ بالزواج أو تؤخره متى تشاء

وأصبحت بالتالي تظهر مشكلات جمة نتيجة التأخر بالزواج منها إقامة علاقات مختلفة لدى البعض بشتى أنواعها، ونظرا لأن المعلم من فئات المجتمع، وبالمتوسط فإن الراتب الذي يتقاضاه لا يتوافق مع متطلبات الحياة، فقد لاحظ الباحث كونه أحد المرشدين التربويين، ان الكثير من المعلمين باتوا يتأخروا عن الزواج لأسباب مختلفة، وحاول الباحث استعراض العوامل النفسية لهذه الفئة، وتحديد طبيعة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بجودة حياتهم وخاصة الجودة الوظيفية. وقد أشارت دراسة عودات (2012) إلى وجود بعض الضغوط النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج.

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن أكثر القرارات المهمة في حياة الشاب هو موضوع الزواج، حيث جاءت الدراسة الحالية من ضرورة التعرف على طبيعة ومستوى الخوف الاجتماعي لدى عينة من الشباب المتزوجين والمتأخرين عن الزواج بالعمر بين (35-45) سنة، وتحديدًا تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين المتزوجين والمتأخرين عن الزواج بالعمر بين 35-45 سنة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين المتزوجين مع المتأخرين عن الزواج؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في الخوف الاجتماعي لدى الشباب المتزوجين والمتأخرين عن الزواج يعزى لطبيعة العمل (إنساني وعلمي)؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد الأهمية العملية للدراسة الحالية فيما يلي:

إن موضوع الخوف الاجتماعي يعد من المواضيع المهمة التي يمكن أن تفيد أفراد المجتمع في ناحيتين:

الأهمية النظرية:

1. تقديم معلومات نظرية تتعلق بالخوف الاجتماعي لدى المتزوجين والمتأخرين عن الزواج، مما يسهم في فهم سيكولوجية فئة من المجتمع.
2. كما قد تسهم الدراسة في لفت الانتباه نحو المتأخرين عن الزواج، فهذه الفئة مهمة ويجب الاعتناء بها ومساعدتها لمواجهة تحديات الحياة.
3. إثراء الدراسات الوصفية المتعلقة بالزواج ومرتبطة بالخوف الاجتماعي وذلك لندرة الدراسات الوصفية في هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

1. تقديم فائدة للموجهين والمستشارين الأسريين في التعامل مع فئة المتأخرين عن الزواج.
2. استخدام نتائج الدراسة من قبل المؤسسات المعنية للتخفيف من الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن مشكلات التأخر عن الزواج في حالة كان لديهم خوف اجتماعي أكثر.
3. الاستفادة من المقاييس المطور لتشخيص هذه الفئة.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة التعرف على الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين المتزوجين والمتأخرين عن الزواج بالعمر بين 35-45 سنة.
- استقصاء وجود هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين بين المتزوجين والمتأخرين عن الزواج.
- استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخوف الاجتماعي لدى الشباب المتزوجين والمتأخرين عن الزواج يعزى لطبيعة العمل (إنساني وعلمي).

مصطلحات الدراسة

الخوف:

هو استجابة أو رد فعل لتهديد واقع أو متخيل وهو مظهر من مظاهر النمو السوي. والخوف انفعال غير سار ينتج عن اعتقاد الفرد بأن أشخاصاً أو موضوعات تسبب خطراً على الفرد كالألم والتهديد أو الأذى. سريراً، يوصف الخوف بأنه استجابة ورد فعل مرضي لموضوعات أو مثيرات مثل الإبر أو الحقن، والعناكب. إن التعرض لمثيرات الخوف تخلق ردود فعل جسمية Bodily/somatic، ومعرفية Cognitive، وانفعالية Emotional وسلوكية behavioral متنوعة. (Milgrom, Mancl, King, & Weinstein, 2009)

الخوف الاجتماعي:

يعرف الخوف الاجتماعي على أنه "قلق وإحساس بعدم الراحة في المواقف الاجتماعية، وبخاصة تلك التي تشتمل على خوف من التقييم السلبي من الآخرين، مما يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي والفشل في المشاركة المناسبة في المواقف الاجتماعية ((Alfano, 2005) ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المطور في الدراسة الحالية.

التأخر عن الزواج:

يعرف تأخر سن الزواج على أنه الميل والأعراض عن الزواج مؤقتاً، فما يطلق عليه عزوف في المجتمع لا يعتبر سناً مناسباً للزواج في مجتمع آخر، حيث أن البلوغ يختلف باختلاف حرارة الجو والبيئة الاجتماعية (أمين، 2013)، ويعرف إجرائياً بأنهم مجموعة من الشباب متأخرين عن الزواج فوق سن (35) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت حدود هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الشباب المتزوجين وغير المتزوجين الذكور العاملين والذين تتراوح أعمارهم بين (35-45) سنة.

الحدود المكانية: تتحدد الدراسة بتطبيق الدراسة على الشباب في شمال المملكة العربية السعودية

الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على عينة من الشباب بالعام 2024م.

محددات الدراسة: اقتصرَت الدراسة على استجابات أفراد الدراسة على مقياس الخوف الاجتماعي المطبق في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة سالم (2007). الشعور بالعنوسة وعلاقته بالاكتئاب ومفهوم الذات لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي المتأخرين في سن الزواج، تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الفئات حيث كانت الإناث أكثر شعوراً بالعنوسة من الذكور، وكانت الفئة العمرية أكبر من (30) عاماً أكثر شعوراً بالعنوسة من الفئة العمرية من 25-30 سنة، ويوجد ارتباط موجب بين درجات المتأخرين في سن الزواج على مقياس الشعور بالعنوسة بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب بأبعاد مختلفة.

وتوصلت نتائج دراسة قرن وآخرون ((Gren & others, 2009 إلى أن الخوف الاجتماعي هو أمر عام في حالات الأمراض النفسية لدى المراهقات الذين بلغت نسبتهم 6.6% أما المراهقين بلغت النسبة (1.8%) وهذا يدل على وجود فروق بين الجنسين في الإصابة بالخوف المرضية، وكما لا توجد فروق في أعمار المراهقين في الإصابة بالخوف المرضية وإن أكثر المواقف التي تسبب تلك المخاوف لديهم هي التحدث أمام الآخرين في الفصل ومحادثة شخص ما غير مألوف لديهم على التلفون

أوضحت دراسة لاو بوساشكي وآخرون (Loa., Bosack, et al, 2013) التحقق من أثر التعرف الذاتي للخل في الطفولة على ادراك معلمات المرحلة الابتدائية للخل لدى التلاميذ في صفوفهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (14) معلماً ومعلمة بالمدارس الابتدائية، واستخدم أسلوب المقابلة عبر الهاتف لجمع البيانات، وبعد تحليل المحتوى للمعلومات المجتمعة بين أن هناك عوامل اجتماعية وعوامل شخصية، وأخرى تتعلق بالخل أسهمت في ظهور خل الطفولة لدى أفراد عينة الدراسة الذين أكدوا أنهم كانوا خجولين في مرحلة الطفولة، كما أن خبرات خل الطفولة لديهم أثرت في ادراكهم أو تصوراتهم للخل لدى تلاميذهم في الصف

وأشارت نتائج دراسة كواشي (2015) إلى وجود درجة مرتفعة من الخوف الاجتماعي عند المراهقين الأيتام، درجة الخوف الاجتماعي لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور.

هدفت دراسة عودات والشقران (2016) للتعرف إلى الأعراض النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج، حيث تكونت عينة الدراسة من (335) متأخراً عن الزواج في محافظة أربد، وتم الرجوع والاستخدام لمقياس الأعراض النفسية المرضية للشريفيين والشريفيين (2011)، أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الضغوط النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج تبعاً لمتغير العمل لصالح الفئة العمرية أكثر من 55 سنة.

كما أشارت نتائج دراسة هاريكيشان، آريف وسوبهانا (Harikrishnan, Arif & Sobhana, 2016) أن (14.6%) من المشاركين لديهم مستوى معتدل من القلق الاجتماعي، و(12.8%) من المشاركين لديهم قلق اجتماعي، و(2.5%) من المشاركين لديهم قلق اجتماعي شديد، كما أظهرت نتائج الدراسة أن (38.3%) من

المشاركين يعانون من الرهاب الاجتماعي، ووجد أن (61.7%) من المشاركين أقل من الدرجة المقطوعة (طبيعية)، علاوة على ذلك في الدراسة لم يتم العثور على اختلاف بين الجنسين في الرهاب الاجتماعي. كما تضمنت دراسة الحساوي (2017) العنوسة كونها واحدة من أخطر الظواهر التي يواجهها المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص. حيث ظهرت مشكلة الدراسة من أن العنوسة بدأت تزداد يوماً بعد آخر واستعراض سريع لهذه الظاهرة يبين مدى استفحالها وارتفاع نسبة العنوسة في العراق إذ وصلت (85 %) هو بسبب الحصار والحروب التي شنها النظام السابق، وتشير الإحصائيات إلى أعداد الفتيات المتأخرات عن سن الزواج في البلدان العربية مخيفة ومحنة حسب إحصائيات المعهد الوطني ثم عرض البحث أسباب العنوسة في العراق وأشار البحث إلى مفهوم الزواج كونه نسق اجتماعي ينظم العلاقة بين الرجل والمرأة تبعاً لثقافة المجتمع ويسعى لتكوين أسرة.

وهدف دراسة البياني والساعدي (2022) إلى التعرف على العوامل الاجتماعية الأكثر ارتباطاً بتأخر سن الزواج لدى النساء العاملات في جامعة بغداد، والتمثلة بالعوامل: العوامل الأسرية، والعوامل الاقتصادية، والعوامل النفسية، والعوامل البيئية، والفروق في العوامل الاجتماعية المرتبطة بتأخر سن الزواج لدى النساء العاملات في جامعة بغداد تبعاً لمتغير نوع المهنة (تدريسية - موظفة). وللتوصل إلى نتائج البحث، سحبت الباحثتان عينة من النساء العاملات المتأخرين عن الزواج من جامعة بغداد، ولقد بلغت العينة (100) موظفة، كما قامت الباحثتان ببناء استبانة تهدف إلى قياس العوامل الاجتماعية المؤدية إلى تأخر الزواج لدى النساء، وبعد أن استخرجت الباحثتان الخصائص السيكومترية من معاملات التمييز والصدق والثبات للاستبانة، أظهرت نتائج البحث أن العوامل الاجتماعية المتمثلة ب (العوامل الأسرية، العوامل الاقتصادية - مهنية، العوامل النفسية - الذاتية، العوامل البيئية) لها تأثير متكافئ على تأخير سن الزواج لدى النساء العاملات في جامعة بغداد. وليس هنالك تأثير لمتغير نوع المهنة للعوامل الاجتماعية (العوامل الأسرية، العوامل النفسية - الذاتية، العوامل البيئية) على تأخير سن الزواج لدى النساء العاملات في جامعة بغداد، لكن وجد هنالك تأثير لمتغير نوع المهنة للعوامل المهنية - الاقتصادية ولصالح الموظفات

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الوصف والتحليل والمقارنة، بهدف وصف ما هو موجود في الوقت الحاضر وكما هي الظاهرة في الواقع، ومن ثم تفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الشباب المتزوجين وغير المتزوجين العاملين بمؤسسات حكومية وخاصة ويقطنون في شمال المملكة العربية السعودية وتتراوح أعمارهم بين (35-45) سنة. عينة الدراسة:

تم الوصول إلى عينة الدراسة من خلال توزيع المقياس على عدد من الأفراد بطريقة عشوائية الذين يعملون في مؤسسات مختلفة وطلب منهم الاستجابة على فقرات المقياس، وقد استجاب على فقرات المقياس عينة بلغت (241) شاباً متزوجاً وغير متزوج خلال فترة شهر.

أدوات الدراسة

مقياس الخوف الاجتماعي

وصف المقياس

تم تطوير مقياس الخوف الاجتماعي من خلال دراسة الرويتع (2002) والخواجة (2018)، وكواشي (2015)، ويهدف المقياس إلى الكشف عن مستوى الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين المتزوجين وغير المتزوجين بمرحلة منتصف العمر، وقد تكون المقياس من (32) فقرة، وأربعة أبعاد وهي

- 1-التفاعل مع الآخرين ويهتم بالكشف عن طبيعة التفاعل مع الآخرين وتقيسه الفقرات من (1-8).
- 2-طبيعة التصرف بالمواقف الاجتماعية مع الآخرين ويهتم بالكشف عن طبيعة التصرف مع الآخرين بالمواقف الاجتماعية وتقيسه الفقرات من (9-16).
- 3-طبيعة الأفكار المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين: ويهتم بالكشف عن طبيعة الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين وتقيسه الفقرات من (17-24).
- 4-طبيعة الناحية الجسمية والحسية التي تصاحب الفرد عند الاختلاط مع الآخرين ويهتم بالكشف عن طبيعة الناحية الجسمية والحسية عند التعامل مع الآخرين وتقيسه الفقرات من (25-32)

وللتحقق من مناسبة المقياس للبيئة والعينة تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: صدق المقياس

1-صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين بقسم علم النفس والإرشاد بالجامعات العربية للتأكد من صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها، ولم تستبعد أي فقرة من فقرات المقياس، بواقع (10) محكمين، وتم الموافقة على بقاء الفقرة أو تعديلها بنسبة (80%)، وبناء على رأي المحكمين تم تعديل صياغة (5) فقرات، ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة.

2-صدق البناء الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس على العينة الاستطلاعية والجدول (1)، يوضح نتائج حساب البناء الداخلي للمقياس.

جدول (1): معاملات الارتباط لفقرات مقياس الخوف الاجتماعي مع البعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
التفاعل مع الآخرين			طبيعة التصرف بالمواقف الاجتماعية مع الآخرين		
1	**0.51	*0.44	9	**0.63	**0.60
2	**0.63	**0.60	10	**0.68	**0.62
3	*0.47	*0.42	11	*0.49	*0.42
4	**0.69	**0.60	12	**0.66	**0.63
5	**0.66	**0.60	13	*0.46	*0.43
6	**0.71	**0.66	14	**0.64	**0.63
7	**0.77	**0.71	15	**0.71	**0.66

**0.70	**0.75	16	**0.73	**0.79	8
**0.66	البعد مع الدرجة الكلية		**0.69	البعد مع الدرجة الكلية	
طبيعة الناحية الجسمية والحسية المصاحبة للعلاقات الاجتماعية			طبيعة الأفكار المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين		
**0.58	**0.62	25	**0.56	**0.63	17
*0.39	*0.47	26	*0.40	*0.41	18
**0.59	**0.64	27	*0.43	*0.46	19
**0.62	**0.66	28	**0.62	**0.69	20
**0.53	**0.58	29	**0.53	**0.58	21
**0.64	**0.64	30	**0.50	**0.54	22
*0.43	*0.48	31	**0.52	**0.57	23
**0.60	**0.63	32	**0.58	**0.63	24
**0.63	البعد مع الدرجة الكلية		**0.61	البعد مع الدرجة الكلية	

ويتضح من خلال الجدول (2) تراوح معامل الارتباط للفقرة مع البعد ما بين (0.41-0.79)، كما تراوحت معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية ما بين (0.39-0.73) كما جاءت الأبعاد مترابطة مع الدرجة الكلية وجاءت كما يلي (0.69، 0.66، 0.61، 0.63) على التوالي، وثبت بأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05؛ مما يدل على تميز الفقرات بالبناء الداخلي.

ثانياً: ثبات مقياس الخوف الاجتماعي

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أساليب الاتساق الداخلي والاختبار وإعادة، وطريقة التجزئة النصفية وتم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، حيث تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بفواصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كما تم حساب قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل مجال من أبعاده باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (2) يبين نتائج الثبات.

الجدول (2): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الخوف الاجتماعي ودلالته الكلية باستخدام ثبات الإعادة والاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
التفاعل مع الآخرين	8	**0.88	0.77	**0.80
طبيعة التصرف بالمواقف الاجتماعية	8	**0.80	0.73	**0.83
طبيعة الأفكار المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين	8	**0.76	0.76	**0.77
طبيعة الناحية الجسمية والحسية	8	**0.86	0.78	**0.79
الدرجة الكلية	32	**0.88	0.78	**0.85

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.01$.

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن معاملات الثبات باستخدام الإعادة تراوحت بين (0.76 - 0.88)، وعلى الدرجة الكلية (0.88)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة

الاتساق الداخلي بين (0.73-0.78)، وبلغت للدرجة الكلية (0.78)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ، وتراوحت معاملات التجزئة النصفية بين (0.77-0.83)، وبلغت للدرجة الكلية (0.85). وهذا مؤشر على ثبات المقياس.

تصحيح مقياس الخوف الاجتماعي

تكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الشاب، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها الشاب على المقياس تتراوح بين (32-160) درجة، إذ تم تقسم الدرجات إلى ثلاث مستويات، بحيث يشكل كل مستوى (33.3) من المقياس، وبالتالي تكون الحد الأدنى ويمثل مستوى منخفض (1-2.33) والمستوى المتوسط (2.34-3.67) والمستوى المرتفع (3.68-5) واتجاه الفقرات يدل على زيادة الخوف الاجتماعي.

إجراءات التطبيق

10. اطلع الباحث على مجموعة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تبحث في الزواج والخوف الاجتماعي
11. تم تطوير أداة الدراسة وهي: مقياس الخوف الاجتماعي والتأكد من الخصائص السيكومترية له من خلال: الصدق والثبات المناسبين.
12. تم تحديد عينة الدراسة المنوي تطبيق الدراسة عليها بشكل أكثر تعمقًا من خلال مراجعة العينة العشوائية
13. تم تطبيق الدراسة على عينة من المتزوجين وغير المتزوجين بطريقة عشوائية والذين يعملون ويقعون بالفئة بين 35-45 سنة سواء متزوجين أو غير متزوجين.
14. تم تحليل النتائج ومناقشة النتائج، وكتابة التوصيات المستنتجة من نتائج الدراسة.

التحليل الإحصائي:

- استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة في ضوء طبيعة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وحجم العينة، ويتم ذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ومن خلاله يتم استخدام:
- معاملات الارتباط واختبار كرونباخ ألفا للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.
 - الإجابة عن السؤال الأول من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - الإجابة عن السؤال الثاني والثالث من خلال اختبار ت للعينات المستقلة.
- عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج بالسؤال الأول ومناقشته: ما مستوى الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين المتزوجين والمتأخرين عن الزواج بالعمر بين 35-45 سنة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويبين الجدول التالي النتائج لمستوى الخوف الاجتماعي لدى الشباب الذكور المتزوجين والمتأخرين عن الزواج

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخوف الاجتماعي بالأبعاد والدرجة الكلية

الفئة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
متزوجين	1	التفاعل مع الآخرين	2.66	0.46	متوسط	3
	2	طبيعة التصرف بالمواقف الاجتماعي مع الآخرين	2.73	0.51	متوسط	1
	3	طبيعة الأفكار المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين	2.58	0.69	متوسط	4
	4	طبيعة الناحية الجسمية والحسية المصاحبة للاختلاط	2.71	0.89	متوسط	2
		الدرجة الكلية	2.67	0.42	متوسط	
متأخر عن الزواج	1	التفاعل مع الآخرين	2.81	0.64	متوسط	3
	2	طبيعة التصرف بالمواقف الاجتماعي مع الآخرين	3.25	0.92	متوسط	1
	3	طبيعة الأفكار المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين	2.56	0.90	متوسط	4
	4	طبيعة الناحية الجسمية والحسية المصاحبة للاختلاط	2.99	1.17	متوسط	2
		الدرجة الكلية	2.90	0.55	متوسط	

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن مستوى الخوف الاجتماعي لدى الشباب المتزوجين جاء بدرجة متوسطة وبلغ بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري للدرجة الكلية (0.42) حيث وجد أن الشباب لديهم مخاوف اجتماعية طبيعية متوسطة كبقية المجتمع، كما جاء بالأبعاد الأربعة بدرجة متوسطة، كما جاء المتوسط الحسابي للمتأخرين عن الزواج بدرجة متأخرة وبمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.55) مما يل على أن الشباب المتزوجين وغير المتزوجين لديهم مستويات طبيعية معتدلة من الخوف الاجتماعي كبقية الناس وهناك فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين، وربما أثر وجود المستوى الطبيعي من الخوف الاجتماعي لدى الشباب بسبب وجود الشباب بالعمل ورغبتهم بأن يختلطوا مع الآخرين ويتعاملوا معهم، وكونهم يعيشوا في أسر سواء نتيجة الزواج أو مع عائلاتهم، ويتعاملوا معهم وتشجعهم الأسرة على الاختلاط والتعامل مع الآخرين، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قرن وآخرون ((Gren & others, 2009) والتي أشارت أن الخوف الاجتماعي هو أمر عام في حالات الأمراض النفسية، كما تتفق مع نتيجة دراسة لاو بوساشكي وآخرون (Loa., Bosack, et al, 2013) والتي بينت أن هناك عوامل اجتماعية وعوامل شخصية، وأخرى تتعلق بالخلل، كما تتفق مع نتيجة دراسة هاريكيشان، آريف وسوبهانا (Harikrishnan, Arif & Sobhana, 2016) والتي أشارت إلى مستوى معتدل من القلق الاجتماعي، بينما تختلف مع نتيجة دراسة كواشي (2015) التي أشارت إلى درجة مرتفعة من الخوف الاجتماعي، ويعزو الباحث النتيجة الحالية نظرا لكون الشباب يعيشوا بالمجتمع ويحاولوا الاختلاط معه

والتعامل معه، ويعانون من بعض الصعوبات كبقية أفراد المجتمع، والتي تعد بالمستوى الطبيعي المعتدل والتي يمكن أن يقع بها أي شاب بعمره.

عرض النتائج بالسؤال الثاني ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في الخوف الاجتماعي لدى الشباب العاملين المتزوجين مع المتأخرين عن الزواج؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم فحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الخوف الاجتماعي تبعاً لمتغير الزواج (متزوج، متأخر عن الزواج) حيث تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الخوف الاجتماعي تبعاً لمتغير الزواج

البعد	الزواج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التفاعل مع الآخرين	متزوج	119	2.66	0.46	239	-2.05	0.04
	متأخر	122	2.81	0.64			
التصرفات بالمواقف الاجتماعية	متزوج	119	2.73	0.51	239	-5.46	0.00
	متأخر	122	3.25	0.92			
الأفكار المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية	متزوج	119	2.58	0.68	239	0.14	0.89
	متأخر	122	2.56	0.90			
طبيعة الناحية الجسمية والحسية	متزوج	119	2.71	0.89	239	-2.03	0.04
	متأخر	122	2.99	1.17			
الدرجة الكلية للخوف الاجتماعي	متزوج	119	2.67	0.42	239	-3.68	0.00
	متأخر	122	2.90	0.55			

*دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يظهر من الجدول (4) وجود فروق بين الشباب في الدرجة الكلية في الخوف الاجتماعي تبعاً للزواج حيث بلغت قيمة ت (3.68) وهي قيمة دالة إحصائية، كما يتبين وجود فروق بين الشباب حسب متغير الزواج في أبعاد (التفاعل مع الآخرين والتصرفات بالمواقف الاجتماعية وطبيعة الناحية الجسمية والحسية)، ويتبين أن الفروق في الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة ظهرت لصالح غير المتزوجين والذين لديهم مخاوف اجتماعية أعلى، بينما لم يظهر هناك فروق في بعد الأفكار المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، ويظهر من النتيجة أن هؤلاء الشباب المتزوجين نتيجة وجودهم بأسرة ومع زوجة وربما مع أطفال فقد أثر ذلك عليهم وجعلهم أقل في الخوف الاجتماعي وأكثر جرأة في التعامل مع الآخرين والحديث معهم والتواصل معهم، بينما غير المتزوجين فإن خبرتهم بالحياة الأسرية ما زالت أقل ولذلك لديهم مخاوف اجتماعية أعلى، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سالم (2007) والتي أشارت

إلى وجود ارتباط موجب بين درجات المتأخرين في سن الزواج على مقياس الشعور بالعنوسة بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب بأبعاد مختلفة، ويعزو الباحث النتيجة الحالية نظرا لكون المتزوجين عموما لديهم مناسبات اجتماعية أكثر ويضطرون للتفاعل مع الآخرين بحكم الحياة الزوجية.

عرض النتائج بالسؤال الثالث ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في الخوف الاجتماعي لدى الشباب المتزوجين والمتأخرين عن الزواج يعزى لطبيعة العمل (إنساني وعلمي)؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم فحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الخوف الاجتماعي تبعاً لمتغير طبيعة العمل (إنساني، علمي) حيث تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الخوف الاجتماعي تبعاً لمتغير طبيعة العمل

البعد	الزواج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التفاعل مع الآخرين	إنساني	125	2.69	0.49	239	-1.28	0.21
	علمي	116	2.78	0.63			
التصرفات بالمواقف الاجتماعية	إنساني	125	2.92	0.79	239	-1.36	0.18
	علمي	116	3.06	0.79			
الأفكار المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية	إنساني	125	2.49	0.81	239	-1.49	0.14
	علمي	116	2.65	0.78			
طبيعة الناحية الجسمية والحسية	إنساني	125	2.64	1.02	239	-3.37**	0.00
	علمي	116	3.08	1.03			
الدرجة الكلية للخوف الاجتماعي	إنساني	125	2.74	0.53	239	-1.43	0.15
	علمي	116	2.84	0.47			

**دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.00$)

يظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق لدى الشباب في الدرجة الكلية في الخوف الاجتماعي تبعاً لطبيعة العمل حيث بلغت قيمة ت (1.43) وهي قيمة ليست دالة إحصائية، كما يتبين عدم وجود فروق لدى الشباب حسب متغير طبيعة العمل في أبعاد (التفاعل مع الآخرين والتصرفات بالمواقف الاجتماعية وطبيعة الناحية الجسمية والحسية)، بمعنى أن المهن الإنسانية والعلمية لا يختلف بها الشباب في الدرجة الكلية للمخاوف الاجتماعية والأبعاد الثلاثة، بينما ظهر فروق في بعد الأفكار المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ت (3.37)، ويظهر من النتيجة أن هؤلاء الشباب نتيجة وجودهم بمهن إنسانية فإنهم يحرصون على أن يكون لديهم أفكار أقل مرتبطة بالخوف الاجتماعي، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البياني والساعدي (2022) والتي أشارت إلى أنه ليس هنالك تأثير لمتغير نوع المهنة للعوامل الاجتماعية (العوامل الأسرية، العوامل النفسية- الذاتية، العوامل البيئية) على تأخير سن الزواج لدى النساء العاملات، ويعزو الباحث النتيجة الحالية نظرا لكون الشباب يحرصوا على البقاء بمستوى معتدل من العلاقة مع الآخرين سواء كان العمل بالجانب الإنساني أو العلمي، ولكن يبدو أن الذين يعملوا بالجانب الإنساني يعبروا عن أفكارهم بشكل أكثر خلال التواصل مع الآخرين ولذلك تبدو أفكارهم أقل مستوى بالخوف الاجتماعي.

توصيات الدراسة

- تدريب الشباب على التعبير عن أفكارهم ومخاوفهم والعمل على الكشف عنها.
- تهيئة مناخ اجتماعي مناسب يساعد الشباب على الزواج لتقليل من الخوف الاجتماعي لديهم..
- تدريب الشباب الذين يدرسون في مهن علمية لتقليل الأفكار المرتبطة بالحياة الاجتماعية والتي تستدعي الخوف لديهم.
- على المختصين في مجال الإرشاد النفسي، عقد ندوات أو برامج إرشادية ووقائية، تهدف إلى التعامل مع ظاهرة المخاوف الاجتماعية لدى الشباب.

مقترحات الدراسة

- فاعلية برنامج تدريبي لخفض الخوف الاجتماعي لدى المتأخرين عن الزواج.
- المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالخوف الاجتماعي لدى الشباب المتزوجين وغير المتزوجين.
- إجراء دراسات عبر ثقافية تقارن الخوف الاجتماعي في ثقافات أخرى وعلى الإناث.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أمين، مصطفى (2013). العنوسة وخطرها على المجتمع، جامعة داهوك، مجلة كلية العلوم الإسلامية 7 (14)، 23.

بن التومي، أميرة وميهوبي، سميحة (2019)، التوافق الزوجي لدى الأساتذة الجامعيين وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

البياني، انتصار والساعدي، انتصار (2022). العوامل الاجتماعية لتأخر سن الزواج لدى المرأة العاملة في جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 72، 604-627.

الحسن، دلال (2008). درجة شُيوع المخاوف المرضية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا التابعة للمدارس الحكومية في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الحسناوي، انتصار (2017). العنوسة: أسبابها وطرق علاجها، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 28 (5)، 1586-1593.

الخواجة، عبد الفتاح (2018). الخوف من التقييم السلبي وعلاقته بالضغط النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى. مجلة جامعة عمار ثلجي بالأغواط، (68)، 83-102.

الدغيم، محمد والعجمي، حمد. (2015). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالبات الملمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديمياً. مجلة جامعة الأزهر-كلية التربية، 3 (162)، 411-436.

الرويتع، عبد الله (2002) مقياس ثلاثي الأبعاد للخوف الاجتماعي، قسم علم النفس - كلية التربية، جامعة الملك سعود

الريدي، هويدا (2018). التشخيص الفارق في المخاوف المرضية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم والأطفال من ذوي متلازمة داون والأطفال من ذوي اضطراب الأوتيزم. المجلة العربية، نفسانيات، 58 (1)، 177-192.

سالم، محمود (2007). الشعور بالعنوسة وعلاقته بالاكنتاب ومفهوم الذات لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي المتأخرين في سن الزواج. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 17 (56)، 443-500.

سالم، أغياث (2019). المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية أدرار. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران 2، الجزائر.

الشربيني، زكريا (2002). المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.

شكري، محمد (2008). الفوبيا، التصانيف والتشخيص والقياس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العوامل، ورود (2017). مستوى الشعور بالخلج في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 18 (8) 41-64.

عودات، بشرى (2012). *الأعراض النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عودات، بشرى والشقران، حنان (2016). *الأعراض النفسية المرضية لدى المتأخرين عن الزواج*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.

فايد، حسن (2001). *دراسات في الصحة النفسية (العلاقة بين الخلج والأعراض السيكيوباتولوجية في المراهقة)*، المكتب الجامعي الحديث.

كاتبي، محمد (1997). *اتجاهات طلبة جامعة دمشق نحو مسائل الزواج وتنظيم الأسرة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

كواشي، هبة (2015). *الخوف الاجتماعي لدى المراهقين الأيتام دراسة ميدانية بدار استقبال اليتامى بأم البواقي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

المومني، فواز والعمور، شيرين (2018). *الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15 (1)، 33-47.

وظقة، علي اسعد والأنصاري، عيسى (2005). *اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو عادات الزواج ومظاهره الاجتماعية*، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 33 (3)، 511-557.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baier K, Milgrom P, Russell S. (2004) Children's fear and behavior in private pediatric dentistry practices. *Pediatric Dentistry*;26 (4): 316-21.

Bas, G. (2010). An Investigation of the Relationship between Shyness and Loneliness Levels of Elementary Students in a Turkish Sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 419-440.

Crozier, W., & Birdsey, N. (2003). Shyness, sensation seeking and birth-order position. *Personality and Individual Differences*, (35), 127-134.

Gren, M., Tillfors, M., & et al. (2009). Social Phobia in Swedish adolescents. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 44, 1 p 1-7.

Harikrishnan, U., Arif, A & Sobhana, H. (2016). Prevalence of Social Phobia among School Going Adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 4 (1), 2349-3429.

Hopko, D., et al. (2005). Psychometric Properties of the Revised Cheek and Buss Shyness Scale, *Journal of personality assessment*, 84 (2), 185-192

Loa, M., et al. (2013). Self – identified childhood shyness and perception of shy children: Voices of elementary school teachers, *International Electronic Journal of Elementary education*, 5 (3), 269-284.

- Milgrom P, et al. (2009). Origins of childhood dental fear. *Behav Res Ther Mar*;33 (3): 313-9.
- Mounts, N., et al. (2006). Shyness, Sociability, and Parental Support for the College Transition: Relation to Adolescents, Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 71-80.
- Nonterah, C., et al. (2015). Fear of Negative Evaluation as a Mediator of Relation between Academic Stress, Anxiety and Depression in a Sample of Ghanaian College Students. *Psychology and Developing Societies*, 27 (1), 125.

مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية

غرامة بخيت الزهراني

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة، وتم تطوير مقياس للاحتراق النفسي لدى ريادة الأعمال والتحقق من الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من ريادة الأعمال بلغت (169) فرداً، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادة الأعمال جاء بدرجة متوسطة، وأن ريادة الأعمال لا يختلفون بمستوى الاحتراق النفسي تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، فيما أشارت النتائج وجود اختلافات في نقص الشعور بالإنجاز والرغبة بالانسحاب لدى ريادة الأعمال بين سنوات الخبرة أقل من عشر سنوات وعشر سنوات فأكثر ولصالح الفئة عشر سنوات فأكثر حيث أن لديهم احتراق نفسي أعلى، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، ريادة الأعمال

The level of psychological burnout among entrepreneurs and its relationship to some demographic variables

Abstract

The current study aimed to identify the level of psychological burnout among entrepreneurs and its relationship to some of their demographic variables (gender, educational qualification, and years of experience). To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was used to suit the objectives of the study. A measure of psychological burnout among entrepreneurs was developed and its psychometric properties were verified for validity. And stability, and then the scale was applied to a random sample of entrepreneurs amounting to (169) individuals, and the results indicated that the level of psychological burnout among entrepreneurs was moderate, and that entrepreneurs do not differ in the level of psychological burnout according to gender, educational qualification, and years of experience, while The results indicated that there were differences in the lack of sense of accomplishment and the desire to withdraw among entrepreneurs between years of experience of less than ten years and ten years or more, and in favor of the group ten years or more, as they have higher psychological burnout. Based on the results of the study, some recommendations were made.

Keywords: psychological burnout, entrepreneur

المقدمة والخلفية النظرية:

إن نجاح ثورة العمل الريادي التي ظهرت في نهاية التسعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية في دفع عجلة الاقتصاد الأمريكي، قد أثار رغبة الحكومة والجامعات في سنغافورة في القيام بتبني التجربة الأمريكية لاستخدام العمل الريادي من أجل التنمية المستدامة وتحقيق التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي. وقد ركزت الحكومة في سنغافورة على تشجيع رواد الأعمال في القطاعات التكنولوجية المختلفة، وتقديم الدعم اللازم لهم للبدء في إنشاء الشركات الصغيرة، وإدخال مقررات زيادة الأعمال في الجامعات لتحفيز الطلاب للالتحاق بالعمل الريادي بعد التخرج كما اتخذت الصين عدة إجراءات جادة للسير نحو التحديث منها تشجيع المبادرات المحلية والتوجه نحو اقتصاديات السوق. واستنتج ذلك إصلاح النظام الجامعي والتأكيد على دوره في إعادة بناء الاقتصاد الصيني،

وتحقيق الترابط الثلاثي بين التدريب والبحث والإنتاج، الذي توثق من خلال العلاقات والارتباط بين الجامعات والوزارات والإدارات الحكومية والمؤسسات الإنتاجية العامة والخاصة (حجي وحدي، 2012).

ومن أهم الخدمات والأنشطة لجمعية ريادة الأعمال بالرياض: مساعده المشاريع الصغيرة والمتوسطة للنجاح والاستقرار والنمو، وترسيخ ثقافة الإرشاد للمشروعات الصغيرة والمتوسطة، وتوفير إصدارات علمية تختص بالإرشاد للمشروعات الصغيرة والمتوسطة، ووضع آلية لاعتماد المرشدين وحفظ حقوقهم، وتوفير قاعدة بيانات للمرشدين ولرواد الأعمال على المستوى المحلي والإقليمي، وتفعيل البرامج الإرشادية المناسبة لاحتياجات المشروعات الصغيرة والمتوسطة، وتحقيق الاستفادة من الخبرات التراكمية والنماذج الرائدة في مجال الإرشاد للمشروعات الصغيرة والمتوسطة، وإصدار عضويه مدفوعة للمرشدين ورواد الأعمال، ومشاركه المرشدين للمشروعات الصغيرة محلياً في المؤتمرات والندوات واللقاءات والمعارض لتنمية وعيهم بممارسة عملية الإرشاد للمشروعات الصغيرة، وإعداد البحوث العلمية والتطبيقية، وإصدار الدراسات والنشرات والدوريات العلمية المتخصصة التي تهتم بجوانب الإرشاد المختلفة لتطوير المشروعات الصغيرة، وتنظيم لقاءات مع نخبة من كبار المستشارين الاقتصاديين والإداريين المتميزين الوطنيين منهم والأجانب، وتنظيم برامج تثقيفية لصقل المرشدين بثقافة الإرشاد للمشروعات الصغيرة، وعقد الندوات والمؤتمرات والمحاضرات والدورات التي تسهم في إثراء الجوانب المختلفة في علوم الإرشاد للمشروعات الصغيرة، وعقد لقاءات مفتوحة وموسعة للمرشدين للمشروعات الصغيرة لمناقشة مشاكلهم ومريئاً تهم وتطلعاتهم (خميس والزعاير، 2017).

ويهدف فرع معهد ريادة الأعمال في تبوك، شأنه في ذلك شأن الفروع الأخرى لمعهد الريادة إلى: نشر ثقافة العمل الحر بين أفراد المجتمع، وتطوير برنامج وطني لريادة الأعمال وتنمية المشاريع الصغيرة والناشئة، وتأهيل الكوادر البشرية السعودية في مجال ريادة الأعمال، ورعاية وإرشاد رواد الأعمال لنقادي فشل مشروعات الريادة، ونقل التجارب الخارجية في أفضل الممارسات في مجال ريادة الأعمال (خميس والزعاير، 2017)

وقد نفذ فرع معهد ريادة تبوك العديد من البرامج والأنشطة لتحقيق أهدافه (معهد ريادة الأعمال الوطني، [ريادة] 2014) ومن أهمها :

1. **برنامج رواد الأعمال المعروف باسم (إرادة):** (وهو برنامج مصمم لدعم الرياديين خلال مراحلهم الأولى لمساعدتهم في العديد من الأوجه التي تشمل المساعدة في اختيار فكرة المشروع المتناسب مع قدرات الريادي المعني، وفي إعداد دراسات الجدوى اللازمة لتلك المشروعات، وتقديم استشارات مهمة حول الحصول على القروض الميسرة، وتقديم الرعاية اللازمة لممارسة النشاط خلال فترة السنتين الأوليتين من عمر المشروع.
2. **برنامج خطوة:** وهو برنامج مخصص لمساعدة شرائح محددة من المجتمع وهي: شرائح الممولين في خدمات الضمان الاجتماعي، والمفرج عنهم المستفيدين من خدمات اللجنة الوطنية لرعاية السجناء، صمم هذا البرنامج لمساعدة هذه الفئات على الاعتماد على أنفسهم وتمكينهم لإنشاء مشروعات تجارية وخدمية خاصة بهم حيث يقدم البرنامج مساعدات تمويلية تتراوح ما بين 50 إلى 200 ألف ريال.
3. **برنامج نشر ثقافة العمل الحر:** يتضمن هذا البرنامج إقامة دورات تدريبية قصيرة (مدة يوم واحد) لمساعدة الشباب على تحديد المشروعات الاستثمارية المناسبة لقدراتهم ولواقعهم ودعمهم للتعرف على التهيئة المناسبة لإقامة

المشروعات وتتضمن محاضرات تعريفية، وإقامة معارض والمشاركة في المؤتمرات المتخصصة في مجال ريادة الأعمال في مختلف مدن المملكة العربية السعودية.

فالحياة الريادية هي الحياة القائمة على الإبداع والابتكار، كما أن الأساليب التقليدية للتعليم القائم على التلقين والحفظ لم تعد تتناسب التعليم الجامعي، فضلاً عن أنها عائق كبير أمام بناء الجامعة الريادية، فريادة الأعمال تتطلب تعليمًا قائمًا على توليد الأفكار والتأمل والابتكار، وإطلاق العنان للإبداع المتحرر من النمطية (European Commission, 2008, 12) وحيث أن الاقتصاد العالمي يتجه نحو العمل الريادي والإبداع، فأصبح للجامعة دورًا جديدًا، ألا وهو المشاركة في أحداث التطورات التكنولوجية والاقتصادية في المجتمع، وذلك بجانب دور الجامعة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع (So et al., 2008).

كما إن مرور العاملين بالضغوط المهنية الشديدة، قد تصل بهم إلى الاستنزاف وصولاً إلى الاحتراق النفسي الذي يبدأ بظهور الأعراض المبكرة مثل التوتر والقلق والاضطراب والتي تقلل من تركيزهم في العمل وصعوبة اتخاذهم للقرارات، مما يزيد من درجة الإعياء لديهم وظهور أعراض نفسية الممثلة كالإرهاق الشديد والإنهاك (عبد المجيد، 2017).

لقد أثار موضوع الاحتراق النفسي اهتمامًا كبيرًا باعتباره مشكلة تتعلق بظروف العمل المجهدة والصعبة بين أولئك الذين يقومون برعاية المرضى، حيث يرتبط الاحتراق النفسي بسلوكيات مثل قابلية الإصابة بالمرض والتهيج والتعب المزمن واللامبالاة والصداع، كما عد الاحتراق النفسي بأنه التكلفة العالية للإنجاز المرتفع وخاصة العاملين من الأطباء والمرضات والأخصائيين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين (Zbigniew., et al, 2014). ثم ما لبث أن شاع هذا المفهوم في أوساط العمل المختلفة، وأصبح يشير إلى فقدان الرغبة في العمل، وضعف الحماس في أدائه، والرغبة في ترك العمل، ثم جاءت الدراسات التجريبية لماسلاش وجاكسون (1981) لتعطي لهذا المفهوم الأساس النظري وأدوات القياس ولا سيما مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي والذي يصطلح عليه ب (MBI) الذي وسع مجال الدراسة والبحث في مجال الاحتراق النفسي وقدم له الأبعاد الأساسية (2006 Goddard,).

كما قد يظهر الاحتراق النفسي كمتلازمة نفسية تظهر كاستجابة طويلة للضغوط الشخصية المزمنة في العمل، حيث تكون الأبعاد الرئيسية الثلاثة لهذه الاستجابة هي الإرهاق الشديد، ومشاعر السخرية والانفصال عن الوظيفة، والشعور بعدم الفعالية وغياب الإنجاز، وتظهر أهمية هذا النموذج ثلاثي الأبعاد هو أنه يضع بوضوح تجربة الإجهاد الفردي ضمن سياق اجتماعي ويتضمن مفهوم الشخص عن الذات والآخرين (Maslach., & Leiter, 2016).

ويعد الاحتراق النفسي أحد ردود الفعل الوجدانية للضغوطات الوظيفية الكبيرة والمستمرة التي يتعرض لها العاملين في بيئات العمل التي تصل بشكل تدريجي إلى الاستنزاف النفسي للطاقات الداخلية لهم، مما يزيد من شعورهم بالإنهاك الوجداني، والتعب الجسدي والبدني، والإرهاق المعرفي المتزايد (Moyer, Aziz & Wuensch, 2017).

فيعتبر الاحتراق النفسي هو إنهاك الموظفين عاطفياً وجسدياً بسبب ما يواجهونه من ضغوطات في عملهم لفترات طويلة، مما يعرضهم إلى انخفاض مستوى أدائهم (Gorji, 2011). فالاحتراق النفسي، المرتبط كثيراً بالعمل، ينتج عن شعور العاملين بعدم تحقيق توازن بين المتطلبات والموارد، ونقص الدعم النفسي لهم، وزيادة الضغوطات

التراكمية في بيئات العمل المليئة بأجواء التوتر والضغط النفسي عليهم، والتي تتجاوز قدرتهم على تحملها والتعامل معها، مما يزيد من انطوائيتهم ومعاناتهم الجسدية والاجتماعية والنفسية (Toker, 2011)

ويعد الاحتراق النفسي على أنه رد فعل إجهاد مزمن يظهر في الممارسة العملية، حيث تؤكد جذور تفسير الاحتراق النفسي الاحتراق بشكل رئيسي على التفاعل بين خصائص العمل والموظف، حيث يعاني الفرد من عدم التوازن بين المطالب والفرص في بيئة العمل ومهارات وتوقعات الموظف، مما يضع الاحتراق كأهم سابقة لعملية الإجهاد النفسي وتدهور الصحة الجسدية، وتركز أهم تعريفات الاحتراق الأخرى على الاحتراق النفسي يعرف كحالة من الإجهاد الجسدي والعاطفي والعقلي الناجم عن التورط طويل الأمد في المواقف العاطفية، حيث تحدد الاحتراق كحالة فعالة تتميز بنضوب التعب الجسدي والاحتراق العاطفي والتعب الإدراكي (Harri, 2011: 22).

وهو أيضا الشعور بالتعب الجسدي والنفسي، وبالمشاعر السلبية تجاه الآخرين، وبضعف الإنجاز الشخصي، وعدم القدرة على إنجاز المهام الموكلة إليه (Maslach & Schaufeli, 2008) وهو حالة لدى الفرد العامل مصدرها الرئيس الضغوط المهنية، وأهم أعراضها الإرهاق العقلي والجسدي، والإنهاك، وعدم المقدرة على مواصلة التركيز والانتباه في العمل، والاكتئاب، والشعور بنقص قيمة الحياة وقلة أهمية العلاقات فيها (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017).

إن جوهر الاحتراق النفسي هو معاناة العاملين من الإعياء الشديد، والإحساس باستنزاف المصادر العاطفية، والتقييم السلبي للذات، وتدني الكفاءة في العمل، والتناقص الملحوظ في إنسانية التعامل مع الآخرين، والشعور بفقدان الأمل، والاتجاهات السلبية نحو العمل والآخرين، والاستنزاف الانفعالي، وفقدان الأمل، والشعور بالإجهاد والتعب، والتصرف السلبي نحو النفس والحياة بأكملها، وعدم الحصول على المكافآت والدعم رغم زيادة الأعباء، مما يلحق الضرر السلبي في علاقاتهم مع الآخرين وفي أدائهم للمهام المهنية، ويجعلهم أقل إنتاجية واهتماما بالعمل، وأكثر اكتئابا وشعورا بالعجز عن تلبيتهم لحاجاتهم (القحطاني، 2015).

ومن الأعراض الفسيولوجية الدالة على تعرض للعاملين في المؤسسات هي الاحتراق النفسي ارتفاع مستوى ضغط الدم، وآلام الظهر المستمرة، والتعب الشديد الذي يسهم في فقدان النشاط والحماس للعمل، والصداع المستمر الذي يضعف المقدرة على التركيز ويزيد من الخمول والشعور بالضعف الجسدي العام. وللاحتراق النفسي أعراض معرفية وإدراكية وسلوكية لدى المعلمين كالبطء في العمل، والشعور بثقل المهام وصعوبتها، وعدم الرضا عن العمل، والرغبة في الانعزال عن الآخرين، واللامبالاة، والبلادة، والشعور بالخوف المتزايد من الفشل، والضجر، والاكتئاب، وعدم التسامح مع الآخرين والقلق من التعامل المستمر معهم (جرار، 2009).

ومن مظاهر الاحتراق النفسي أيضا كما بينها ((Melamed, et al., 2006 المظاهر الجسدية: وهي تتمثل في الشعور بالتعب الشديد، والإرهاق المستمر، والمعاناة من الألم في الرأس والعضلات، وضعف اللياقة البدنية، والشعور بثقل في الحركة، والمظاهر السلوكية: ومنها الانخفاض الكبير في الأداء، وتكرار التغيب عن العمل، والتعامل بصعوبة مع الغير في العمل، وقلة التفاعل مع الآخرين، وضعف الانتماء للعمل والرغبة المستمرة في تركه، والمظاهر النفسية: ومن أعراضها المعاناة من الاكتئاب الزائد، وفقدان الشهية، والشعور بالقلق والتوتر المستمرين، والمظاهر الصحية: التي قد تصل إلى أمراض القلب والشرابيين، وعمليات الأيض والهدم، وأمراض الغدد الصماء، والاضطراب والقلق في النوم، والمظاهر العقلية: كالشعور بالعبء الذهني المستمر، ونفاذ الطاقة

الذهنية، والمظاهر الانفعالية: مثل العصبية الزائدة، والانفعال السريع، والمظاهر الشخصية: كالسلبية، والقسوة، وقلة الحماس، والرغبة بأخذ الإجازات المستمرة.

وينجم عن ظاهرة الاحتراق النفسي العديد من المشاكل الجسدية والعاطفية، ويعتبر سببها الكثير من المتطلبات المتعلقة بالعمل، كتقديم الاهتمام بالآخرين، ومراعاة مسؤوليات العمل والنظر للالتزامات المرتبطة بضغوط العمل، فعندما تنتج هذه الظاهرة عند الأفراد فأنهم يميلون للامبالاة في العمل، وضعف الخدمات التي يقدمونها للأفراد، وظهور بعض المشاكل الجسدية مثل: ألم في الرأس، ألم في المعدة، مشاكل في النوم وضغط الدم، كما وأن الاحتراق النفسي يسبب عدم القدرة في الموازنة بين متطلبات العمل والنشاطات الأخرى بداخل حياة الفرد العامل (الخميسة، 2018).

وقد بينت (Bozkuş, 2018) بأن هناك ثلاثة مستويات للاحتراق النفسي هي: الاحتراق النفسي المعتدل الناتج عنه نوبات من التعب والقلق القصيرة، والاحتراق النفسي المتوسط المتمثل في استمرارية أعراض مثل (القلق، التعب، الإحباط) لمدة تزيد عن أسبوعين متواصلين، وأخيراً الاحتراق النفسي الشديد الذي من مظاهره الأعراض الجسمية القوية مثل آلام المعدة والظهر، والصداع الشديد.

كما صنفت أعراض الاحتراق النفسي في ثلاث مستويات كما حددها (عسكر، 2019)

المستوى الأول: تبرز حالة الاحتراق النفسي في هذا المستوى بشكل قصير ومتقطع يمكن أن يتم السيطرة عليها بسهولة، وقد يتم علاجه والتخلص منه عبر القيام ببعض التمارين الرياضية التي تقود إلى الاسترخاء، وبعض الهوايات الأخرى التي تتخفف معها مظاهر هذا المستوى من الاحتراق.

المستوى الثاني: يأخذ الاحتراق النفسي في هذا المستوى شكلاً من الحدة والوضوح، وقد تستغرق الأعراض وقت أطول في مدتها ودرجات أصعب في علاجها، ويصعب علاجه بسهولة ويمكن قياس هذا المستوى من الاحتراق حتى لو في حال نوم الشخص، ويمتاز الفرد بقلب مزاجه ويصبح اهتمامه بالعمل منخفضاً.

المستوى الثالث: تدوم أعراض الاحتراق النفسي في هذا المستوى وتتشأ عن هذا المستوى مشكلات صحية ونفسية لا يمكن لها أن تنتهي بسرعة بالعلاج الطبي أو النفسي ويمتاز الشخص بالشكوى الدائمة حول حياته وقدراته، وتنقش كل من الاكتئاب والمشاعر النفسية السلبية.

ويمكن بداخل الاحتراق النفسي ثلاثة أبعاد كما تبين من خلال (Johnson, et al , 2006): وهي كما يلي:

1- **الإجهاد الانفعالي:** أو ما يسمى بالاستنزاف العاطفي، فهو يعتبر العنصر المهم للاحتراق النفسي، وهذا يعني أن يفقد الفرد طاقته عن العمل، وشعوره بزيادة متطلبات العمل عليه وعدم قدرته على التحمل، ويكون الجهد داخلي وفي نفس الوقت يشعر بأن العمل أصبح صعباً عليه وأن التعب أثناء العمل لا يذهب حتى لو أخذ قسط من الراحة فيظهر على الفرد مجموعة من الانفجارات العاطفية والهجمات الخاصة بالغضب والعصبية وزيادة المصاعب.

2- **لبلاء المشاعر:** وهنا يصل الفرد إلى مرحلة التجرد من الإنسانية بعلاقاته مع الآخرين، ويلزمه شعور سلبي واختلال في حالته المزاجية، وهذا الأمر يعتبر خطير جداً ويشكل سبب أساسي لبلاء المشاعر، ويتصف هذا الأمر بالبعد والجفاف وقلة العلاقات الاجتماعية، ويقوم الفرد بتبني الأفكار السلبية بشكل أساسي.

3- **انخفاض الإنجاز الشخصي:** شعور الفرد بشكل دائم بأنه فاشل مهنيًا وتدني مستويات نجاحه، واعتقاده بأن كافة أعماله تهذب سدى، فيبدأ الشعور بالذنب والتقصير يلاحقه ونقل نسبة الدافعية لديه، وهروبه من العمل بشكل مستمر والتفكير الدائم للتخلص من العمل.

تم وصف الأبعاد الثلاثة التالية للاحتراق وهي:

1- **الاحتراق العاطفي:** الذي يعتبر في كثير من الأحيان من الأعراض الرئيسية للاحتراق النفسي ويتميز بالنضوب العاطفي وفقدان الطاقة (Cooperthomas, et al, 2018).

2- **تبدد الشخصية أو نزع الطابع الشخصي أو السخرية:** ويوصف بأنه التجريد من الإنسانية، والانفصال عن العمل والعملاء والتصلب العاطفي، وتطوير مواقف سلبية ساخرة تجاه المرضى (Cooperthomas, et al, 2018).

3- **الافتقار إلى الإنجاز الشخصي:** الذي يُعرف بأنه الميل إلى الاعتقاد بأن المرء لم يعد فعالاً في العمل مع المرضى، ويظهر انخفاض الإنجاز الشخصي أو عدم الفعالية في الشعور بعدم الكفاءة الشخصية أو المهنية وكذلك انخفاض الإنتاجية ومهارات التكيف أظهرت الدراسات المقطعية ارتباطاً بين الاحتراق النفسي وبعض المشاكل الصحية، مثل زيادة استهلاك الكحول اضطرابات النوم والاكتئاب، التسمم والسمنة وآلام العضلات والعظام (Albieri, 2017).

وتفسر النظرية السلوكية الاحتراق النفسي حيث ترى أن السلوك هو نتاج الظروف البيئية إلى درجة كبيرة؛ فإن مشاعر الفرد، وأحاسيسه، وإدراكاته تتأثر إلى حد كبير بهذه العوامل البيئية. ولما كان الاحتراق النفسي حالة داخلية مثل المشاعر، والقلق، والأحاسيس، وغيرها؛ فإن النظرية السلوكية تنظر للاحتراق النفسي على أساس أنه نتيجة لعوامل بيئية، وعليه إذا ما ضبطنا هذه العوامل تمكنا من التحكم بالاحتراق النفسي، لذلك ترفض هذه النظرية أن سبب الاحتراق النفسي يعود إلى تعامل الموظف مع عملائه فحسب، بل وإلى العوامل البيئية، أو الضغوط التي يتعرض إليها (مقابلة والرشدان، 1997). كما نظرية العلاج المعرفي أن الموظفين الذين يعانون من مشاعر الاكتئاب، والاحتراق النفسي هم أشخاص لديهم أخطاء في طريقة تفكيرهم عما يحملونه من آراء، واتجاهات، ومعتقدات نحو أنفسهم، ونحو الأحداث الضاغطة، فهم يتصورون الأخطار الصغيرة في صورة كوارث كبيرة، وذلك رغم أن الأحداث الضاغطة هي في حقيقتها أقل خطراً من الطريقة التي يدرك بها الموظفين هذه الأحداث (شقيير، 1997)،

ومن النماذج المفسرة للاحتراق النفسي نموذج هانز سيلبي (Hans Selye, 1956): (متلازمة التكيف العام) (Syndrome theory/ GAS General adaptation)

حاول هذا النموذج تفسير الأعراض ذات الصلة بالضغوط، حيث وضع في نموذجه ثلاث مراحل يمر بها الفرد حين يتعرض للضغوط وهي كما أوردها (القيسي، 2019)

المرحلة الأولى: الإنذار Alarm Stage

حيث ينشط نظام الضغط الداخلي لدى الفرد حين يواجه ضغطاً بفعل مثير خارجي، وتتم في هذه المرحلة استثارة وسائل الدفاع لدى الفرد كزيادة ضربات القلب وارتفاع معدل التنفس وارتفاع ضغط الدم.

المرحلة الثانية: المقاومة Resistance Stage

فتحدث نتيجة للتعرض المستمر للحدث الضاغط وتختفي الأشارات الجسدية المرتبطة مع ردود الأفعال التنبيهية وتزيد المقاومة ويبدو الجسم وكأنه عاد إلى حالته الطبيعية نتيجة النشاط الزائد للغدة النخامية، وتشمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يحدثها التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة التي يكون الكائن الحي فيها قد اكتسب القدرة على التكيف معها وتعتبر هذه المرحلة هامة في نشأة أعراض التكيف أو ما يسمى بالأعراض السيكوسماتية مثل (الربو، أمراض ضغط الدم) وتحدث هذه الأعراض عندما تعجز قدرة الإنسان على مواجهة المواقف عن طريق رد الفعل التكيفي ويؤدي التعرض المستمر إلى ضغوط اضطراب التوازن الداخلي مما يحدث مزيداً من الإفرازات الهرمونية المسببة إلى الاضطرابات العضوية وبالتالي فإن الفرد المتعرض للضغط ينتقل إلى مرحلة الإجهاد.

المرحلة الثالثة: الاستنزاف، Exhaustion Stage

يظهر الاستنزاف لطاقة الفرد وقدرته في حال استمرار الضغط بشكل متواصل وعدم قدرة الفرد على التكيف،
مصطلحات الدراسة

الاحتراق النفسي: Burnout

وهو حالة التعب أو الإحباط الناتجة عن شعور الفرد بأنه غير قادر على تحقيق الأهداف والمكافأة التي يسعى للوصول إليها (Coban., & Ayhan , 2007). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها رياضي الأعمال على مقياس الاحتراق النفسي المطور في هذه الدراسة.

ريادي الأعمال:

مفهوم ريادة الأعمال ينطوي على أن الرائد يقدم على مخاطرة للبدء في أمر لا يعرف أحد إمكان نجاحه، أو فشله، لأن فكرته خلاقة وجديدة. وأشار التقرير إلى أن مؤسس " رقيب الريادة العالمي" يري أن نصف الرجال العاملين في الولايات المتحدة من عموم الناس، حين يبلغون سن التعاقد، يكونون قد مروا في مرحلة ما، بسنة أو أكثر من التوظيف الذاتي " أي العمل الحر"، وربعهم تبلغ عندهم هذه المرحلة من التوظيف الذاتي، ست سنوات أو أكثر. وأول 5 مدن ريادة للأعمال في أوروبا، ونماذج لمدن كثيرة لريادة الأعمال في العالم العربي. وقد سعي علماء الاقتصاد لدراسة مفهوم ريادة الأعمال بالعمق، فرأى كائنيتون أن رائد الأعمال هو الذي يقدم على المخاطرة، والذي يقرر من تلقاء نفسه تخصيص موارد معينة من أجل الاستثمار في فرص تعظم الدخل المالي. وتوجد علاقة ريادة الأعمال بالاقتصاد الأمريكي، حيث يرى خبراء الاقتصاد في الولايات المتحدة أن ريادة الأعمال تلعب دوراً حيوياً في نماء الاقتصاد الأمريكي (هيئة التحرير، 2015) ويعرف إجرائياً بأنهم فئة يعملوا في مدينة تبوك ومصنفين بأنهم من ريادي الأعمال بالمدينة.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية من كونها تهتم بفئة يقع على عاتقها جهد كبير في النهضة بالمشاريع والقيام بالأعمال الريادية والإبداعية مما يسهم في تطوير المجتمع ورفقيه، وتعد فئة ريادي الأعمال من الفئات التي تتعرض لضغوط كثيرة بالعمل حيث أنها تعاني نتيجة زيادة المخاطرة التي تقوم بها في العمل، فالكثير منهم يخاطرون برؤوس أموالهم ويمكن أن يؤدي ذلك إلى خسارة مالية، ويحتاج بالمقابل ذلك إلى جهد كبير وعال في المتابعة أولاً بأول مما قد يصيبهم ببعض التعب والإرهاق وقد يصل للبعض للتبذل الانفعالي والجهد المعرفي، ولذلك أصبح لزاماً

دراسة هؤلاء الأفراد والتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لديهم. ومن خلال عمل الباحث كأحد ريادي الأعمال بالمدينة لاحظ أن العديد من هؤلاء ريادي الأعمال يعانون من مشكلات في أكثر من جانب منه الجانب الاجتماعي والأسري والشخصي وحتى المهني نتيجة انشغالهم الدائم وقيامهم بالعديد من المهام التي تستدعي منهم الجهد وتتطلب منهم العمل الدؤوب الذي يرهقهم أحيانا، ونتيجة قلة الدراسات التي تناولتهم جاءت هذه الدراسة الحالية التي تعمل على الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادي الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لديهم.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادي الأعمال في مدينة تبوك؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مستوى الاحتراق النفسي لريادي الأعمال في مدينة تبوك تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)؟
- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى ريادي الأعمال في مدينة تبوك، والكشف عن بعض الفروق الناتجة عن الاحتراق النفسية بسبب المتغيرات الديموغرافية كالجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة بحقل ريادي الأعمال.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

- تناول الباحث متغير على درجة كبيرة من الأهمية وهو الاحتراق النفسي، وهو يمثل أحد مفاهيم علم النفس المهمة التي ينبغي الاهتمام بها في ظل عالم مليء بالضغوط والتوترات، والتي تتطلب المرونة في مواجهتها والصمود أمامها.
- تزود الباحثين والمعلمين والعاملين وطلاب الدراسات التربوية العليا بخلفية نظرية مهمة عن الاحتراق النفسي.
- توضيح الآثار السلبية للاحتراق النفسي.
- تقديم بعض التوصيات المتعلقة بمفهوم الاحتراق النفسي لدى فئة حديثة وهي فئة ريادي الأعمال لتمكين المسؤولين من اتخاذ إجراءات وسياسات وقرارات تقويمية أو تعزيزية.
- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات أخرى حول الاحتراق النفسي وعلاقته بمتغيرات ديموغرافية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تتمثل في تقديم بعض التوصيات المتعلقة بواقع الاحتراق النفسي وتأثيره على فئة ريادي الأعمال.
- يمكن للمؤسسات المهنية الاستفادة من هذه الدراسة في توفير الرعاية النفسية لفئة ريادي الأعمال.

- تطوير مقياس للاحتراق النفسي لدى فئة رياضي الأعمال، الأمر الذي قد يسهم في إثراء مكتبة القياس النفسي.

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد دراسات أخرى لربط الاحتراق النفسي لدى فئة رياضي الأعمال مع متغيرات ديموغرافية أخرى

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحد الموضوعي: مستوى الاحتراق النفسي لدى فئة رياضي الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.

- الحد البشري: طبقت الدراسة على عينة من رياضي الأعمال في مدينة تبوك.

- الحد المكاني والزمني: طبقت الدراسة في عدد من المؤسسات المهنية في العام 2024/2023.

وتمثلت محددات الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها، وجدية استجابة أفراد عينتها على فقراتها، وتمثيل عينتها لمجتمعها.

الدراسات السابقة:

فيما يلي أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية

تناولت دراسة ابوليتو (Apolito, 1993) التحقق من أثر الاسترخاء العضلي التدريجي وإعادة البناء المعرفي على الاحتراق النفسي والتوتر والرضا الوظيفي على الموظفين الذين يعملون مباشرة مع الذين يعانون من التخلف العقلي وشارك (44) موظفاً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة لكل مجموعة (22) موظفاً، واستخدم مقياس ماسلاش لقياس مستوى الاحتراق النفسي، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الاحتراق النفسي والتوتر وزيادة الرضا الوظيفي.

وأجرى عبد الرشيد (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية والتعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على مبادئ وأسس العلاج بالواقع لوليام جلاسر في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. تمثلت عينة الدراسة في (894) معلم ومعلمة من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية تم أخذ (18) معلماً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (9 معلمين) مجموعة ضابطة و(9 معلمين) مجموعة تجريبية تم تطبيق برنامج الإرشاد بالواقع عليهم. تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي من إعداد الباحث وبرنامج الإرشاد بالواقع من إعداد الباحث. وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي التربية الخاصة ومتوسط درجات معلمات التربية الخاصة على مقياس الاحتراق النفسي، كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمي التربية الخاصة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاحتراق النفسي مما يبين فعالية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة

أجرى تيدينك وفيرجوين وسمولدرز (Tijdkink, Vergouwen & Smulders, 2014) دراسة تكشف العلاقة بين الاحتراق النفسي والاستنزاف الوجداني في هولندا، وقد تكونت العينة من (437) عضو هيئة تدريس، واتباع المنهج

الوصفي المسحي وأداة المقياس الخاصة بالاحترق النفسي والاستنزاف الوجداني، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين الاحتراق النفسي والاستنزاف الوجداني.

تناولت دراسة الظفري (2014) التعرف على مستويات الرضا عن الحياة وعلاقته بالرضا الوظيفي للمرأة العاملة بسلطنة عمان، والتعرف على تأثير مجموعة من المتغيرات الديموغرافية في مستويات الرضا كالمستوى التعليمي والراتب الشهري وعدد سنوات الخبرة والعمر وعند الأولاد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام عينة بلغت (330) من النساء العاملات في سلطنة عمان، توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الرضا الزوجي، بينما كان مستوى الرضا الوظيفي متوسطاً.

وهدف دراسة رزق الله (2016) إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة البيانات الأولية ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس الأداء الوظيفي، وبلغ حجم العينة (50) عاملة تم اختيارهن بالطريقة القصدية (العمدية)، وأشارت النتائج إلى أن الاحتراق النفسي يتسم لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" بالارتفاع، أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دلالة بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ووجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمية.

كما هدفت هذه الدراسة التي أجراها بوزكوس (Bozkus, 2018) لتحديد درجة الاحتراق النفسي الذي يعاني منه المعلمون في مدارس تركيا وقد تم استخدام أداة لمقياس الاحتراق النفسي عند المعلمين والمنهج الوصفي المسحي لجمع معلومات عن الدراسة وتكونت العينة 386 معلم ومعلمة. وأشارت النتائج أن نصف المعلمين يعانون من الاحتراق النفسي. كما وأنه تبين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدف دراسة آلفز، وأوليفيرا، وبارو (Alves, Oliveira & Paro, 2019) إلى تقييم أثر الاحتراق النفسي على نوعية الحياة من المجالات المعرفية المختلفة لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات البرازيلية الرسمية تكونت من (366) عضواً. واستخدم الباحثون المنهج المسحي الارتباطي. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانتين. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها وجود تأثير سلبي لارتفاع مستوى الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس على نوعية الحياة بغض النظر عن المجال المعرفي.

كما سعت دراسة زغبيني (2020) لتحديد العلاقة بين الاحتراق النفسي والصلابة النفسية في السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والعينة تكونت من 164 من المرشدين والمرشدات. واستخدم الباحث أداتي مقياسي الاحتراق النفسي والصلابة النفسية. وأظهرت النتائج أنه يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق النفسي والصلابة النفسية.

وسعت دراسة البقمي (2021) إلى تحديد العلاقة بين مستوى الاحتراق النفسي وواقع الأداء الوظيفي والعلاقة الارتباطية بينهما لدى عينة تكونت من (107) من أعضاء هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية. وطبق في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام أداتين مقياسان لجمع معلومات الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما تقدم من عرض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة يمكن استخلاص ما يلي:

- تناولت العديد من الدراسات السابقة الاحتراق النفسي سواء في الدراسات التي تناولت الدراسات الوصفية أو الارتباطية.
- هناك دراسات نادرة تناولت الاحتراق النفسي لدى فئات المعلمين والموظفين.
- يوجد العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس ماسلاش لقياس الاحتراق النفسي.
- تناولت بالغالب الدراسات السابقة النظرية المعرفية السلوكية لتناولت موضوع الدراسة الحالي.
- استخدمت الدراسات السابقة الوصفية المنهج المسحي في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات بالنقاط التالية:

الدراسة الحالية هي خطوة مكملة لجهود الباحثين في تناول ريادي الأعمال والذين يعتبروا فئة جديدة لم يتم التطرق لها من قبل في الدراسة.

يتقيد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة في زيادة فهم واستيعاب وتصميم وتطبيق أدوات الدراسة، واختيار منهجية الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة، وتميزت هذه الدراسة في تناولها متغيرات ذات أهمية في الحياة العملية والأسرية لريادي الأعمال.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بالتالي، تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تستهدف إلى الكشف عن طبيعة الاحتراق النفسي لدى فئة ريادي الأعمال وقياس أثره باختلاف الجنس والخبرة بالعمل في ريادي الأعمال والدرجة العلمية ولا شك أن الدراسة الحالية تستفيد من الدراسات السابقة في أمور متعددة، لعل من أهمها: بناء الأدب النظري، وفي إعداد أدوات الدراسة، إضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الوصف والتحليل والمقارنة، بهدف وصف ما هو موجود في الوقت الحاضر وكما هي الظاهرة في الواقع، ومن ثم تفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع ريادي الأعمال في مدينة تبوك وخاصة

عينة الدراسة:

تم الوصول إلى عينة الدراسة من خلال توزيع المقياس على عدد من الأفراد بطريقة عشوائية الذين يعملون في ريادي الأعمال وطلب منهم الاستجابة على فقرات المقياس، وقد استجاب على فقرات المقياس عينة بلغت (169) من ريادي الأعمال خلال فترة شهر.

أداة الدراسة

مقياس الاحتراق النفسي:

تم تطوير مقياس الاحتراق النفسي للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد الدراسة ستستخدم الباحث مقياس ماسلاش وجاكسون (MBI) (Maslach Burnout Inventory) ودراسة الفريجات والربضي (2010)، وهذا

المقياس من إعداد كريستينا ماسلاش وسوزان جاكسون (Maslach & Jackson, 1981)، وتكون المقياس من (24) فقرة وأربعة أبعاد (الإجهاد العاطفي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز، الرغبة بالانسحاب)، حيث تم إضافة بعد رابع على المقياس ليتناسب مع فئة رياضي الأعمال الذين يعانون من الرغبة في الانسحاب والابتعاد والرغبة في ترك الاستمرار بالعمل من خلال رياضي الأعمال، وعدم المخاطرة والمغامرة ويبلغ عدد فقرات كل بعد (6) فقرات

دلالات الصدق والثبات للمقياس:

أولاً: صدق مقياس الاحتراق النفسي

تم إيجاد مؤشرات صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1- الصدق الظاهري (المحكمين)

للتأكد من صدق المقياس الظاهري، تم عرض المقياس بصورته الأولى، والمكون من (24) فقرة على عشرة مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس في الجامعات العربية، حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من تطوير المقياس. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%)، حيث اقترح المحكمون تعديل صياغة (6) فقرات، ولم يتم حذف أي فقرة.

2- صدق البناء الداخلي

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضم (30) فرداً من العاملين في رياضي الأعمال، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاحتراق النفسي بالبعد والدرجة الكلية على المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الإجهاد الانفعالي			تبلد المشاعر		
1	**0.66	**0.62	7	**0.59	**0.55
2	**0.62	**0.58	8	**0.69	**0.62
3	*0.47	*0.44	9	*0.45	*0.41
4	**0.58	**0.53	10	**0.66	**0.66
5	**0.62	**0.58	11	**0.63	**0.58
6	**0.71	**0.66	12	**0.77	**0.72
البعد مع الدرجة الكلية		**0.62	البعد مع الدرجة الكلية		**0.60
نقص الشعور بالإنجاز			الرغبة بالانسحاب		
13	**0.66	**0.62	19	**0.66	**0.61
14	**0.75	**0.72	20	*0.46	*0.43

15	**0.73	**0.70	21	*0.43	*0.40
16	**0.69	**0.62	22	*0.40	*0.38
17	**0.58	**0.52	23	**0.58	**0.55
18	**0.62	**0.60	24	**0.69	**0.63
البعد مع الدرجة الكلية		**0.70	البعد مع الدرجة الكلية		**0.53

* ذات دلالة عند ($\alpha = 0.05$) ** دال عند ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع البعد قد تراوحت بين (0.40-0.77)، وتراوحت بين الفقرة مع الدرجة الكلية بين (0.38-0.72)، وقد تجاوزت (0.25). وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة. كما تبين أن جميع قيم معامل الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتراوحت بين (0.53-0.70)، وهذا مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثالثاً: صدق المقارنة الطرفية

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ وذلك للكشف عن القدرة التمييزية لمقياس الاحتراق النفسي، حيث تم اختيار (15) رياضي الأعمال ممن أشار إلى أنه يعاني من الاحتراق النفسي بعد توضيح مفهومه على درجات مرتفعة على المقياس، و(15) رياضي الأعمال ممن أشار إلى أنه لا يعاني من الاحتراق النفسي بعد توضيح المفهوم له على درجات منخفضة على المقياس، وذلك من خارج عينة الدراسة والعينة الاستطلاعية، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): اختبار (ت) للعينات المستقلة على مقياس الاحتراق النفسي بين المجموعتين المتطرفتين

الاحتراق النفسي	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة العليا	5.21	1.24	0.00
المجموعة الدنيا	3.00	1.38	

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) على مقياس الاحتراق النفسي حيث بلغت قيمة (ت) (9.53)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.00) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين.

ثانياً: ثبات مقياس الاحتراق النفسي لدى رياضي الأعمال

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام الأساليب التالية: الاتساق الداخلي، والاختبار وإعادة، والتجزئة النصفية، ومن ثم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفواصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، والجدول (4) يبين النتائج

الجدول (4): الثبات من خلال الاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية وإعادة لمقياس الاحتراق النفسي

المقياس	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي	إعادة الاختبار	التجزئة النصفية
الإجهاد الانفعالي	6	0.80	**0.88	**0.80
التبلد الانفعالي	6	0.72	**0.83	**0.73
عدم الشعور بالإنجاز	6	0.70	**0.80	**0.70
الرغبة بالانسحاب	6	0.83	**0.86	**0.76
الاحتراق النفسي	24	0.85	**0.87	**0.79

يتبين من الجدول السابق أن معامل الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي بلغ (0.85)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة للمقياس (0.87)، وباستخدام التجزئة النصفية (0.79) مما يظهر تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

تصحيح مقياس الاحتراق النفسي لدى رياضي الأعمال

يتكوّن المقياسُ بصورته النهائيّة من (24) فقرةً، تتمّ الإجابةُ على كلّ فقرةٍ وفق سلّم إجابات خماسي حسب مقياس (ليكرت) الذي يتضمّن الخيارات الآتية: تتم الاستجابة على المقياس باختيار خيار (أوافق بشدة وتعطى لها 5 علامات، أوافق وتعطى لها 4 درجات، ومحايد وتعطى لها 3 درجات، ولا أوافق وتعطى لها درجتين، ولا أوافق بشدة وتعطى لها درجة واحدة) وجميع الفقرات ذات اتجاه إيجابي يشير إلى وجود الاحتراق النفسي لدى الرياضي الأعمال.

وبذلك فإنّ الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها الرياضي على المقياس تتراوح بين ما بين (24-120) درجة. وتم اعتبار الدرجة (48) فما فوق لتمثّل الاحتراق النفسي، ولتصنيف مستوى الاحتراق النفسي بدلالاتها الكلية إلى ثلاثة مستويات (عالٍ، متوسط، منخفض)، فقد تمّ اعتماد المعادلة في الجدول (5)

الجدول (5): مستوى درجات احتساب الاحتراق النفسي

مستوى منخفض من الاحتراق النفسي	1.233
مستوى متوسط من الاحتراق النفسي	2.367
مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي	3.68-5

إجراءات التطبيق

- اطلع الباحث على مجموعة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تبحث في موضوع الاحتراق النفسي وريادي الأعمال.

- تم تطوير أداة الدراسة وهي: مقياس الاحتراق النفسي والتأكد من الخصائص السيكومترية له من خلال: الصدق والثبات المناسبين.
- تم تحديد عينة الدراسة المنوي تطبيق الدراسة عليها بشكل أكثر تعمقا من خلال مراجعة العينة العشوائية
- تم تطبيق الدراسة على عينة من رياضي الأعمال بطريقة عشوائية والذين يعملون بالقطاع الخاص
- تم تحليل النتائج ومناقشة النتائج، وكتابة التوصيات المستنتجة من نتائج الدراسة.

التحليل الإحصائي:

استخدم الأساليب الإحصائية المناسبة في ضوء طبيعة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وحجم العينة، ويتم ذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ومن خلاله يتم استخدام:

- معاملات الارتباط واختبار كرونباخ ألفا واختبار ت للعينتين المستقلتين للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

- الإجابة عن السؤال الأول من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- الإجابة عن السؤال الثاني من خلال اختبار ت للعينات المستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج بالسؤال الأول ومناقشته: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى رياضي الأعمال في مدينة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويبين الجدول التالي النتائج لمستوى الاحتراق النفسي لدى رياضي الأعمال في مدينة تبوك

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس رياضي الأعمال بالأبعاد والدرجة الكلية

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد	الرقم
2	متوسط	0.56	2.76	الإجهاد الانفعالي	1
1	متوسط	0.74	2.92	تبلد المشاعر	2
4	متوسط	0.78	2.58	نقص الشعور بالإنجاز	3
3	متوسط	0.72	2.67	الرغبة بالانسحاب	4
	متوسط	0.40	2.73	الدرجة الكلية	

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن مستوى الاحتراق النفسي لدى رياضي الأعمال جاء بدرجة متوسطة وبلغ بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري للدرجة الكلية (0.40) حيث وجد أن رياضي الأعمال لديهم مستوى من الاحتراق النفسي بشكل طبيعي كبقية المجتمع، كما جاء بالأبعاد الأربعة بدرجة متوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي لرياضي الأعمال للأبعاد بين (2.58-2.92) وجاء بعد تبلد المشاعر كأكثر بعد لديهم وربما نتيجة ما يتعرضون له من ضغوطات وصعوبات وتحديات بالعمل والتي جعلتهم لا يتأثروا كثيرا بتلك الضغوطات ويستطيعوا

التعامل معها، كما جاء بعد الإجهاد الانفعالي بالمركز الثاني نتيجة ما يتعرض له رياضي الأعمال من المشكلات في العمل والتي سببت لهم ضغطاً نفسياً بالعمل، بينما حل بعد الرغبة والانسحاب بالمستوى الثالث حيث يفكر بعض رياضي الأعمال بترك العمل والابتعاد عن المجازفة لما لها من مخاطرة في حياتهم المهنية وتؤثر في مستقبلهم المالي، في حين رأى رياضي الأعمال أن نقص الشعور بالإنجاز يأتي بالمركز الرابع ويعود ذلك لكونهم يشعرون أن لعملهم قيمة وأهمية ودور في المجتمع وفي بناء حياتهم الشخصية والاجتماعية وفي نظرة المجتمع الإيجابية لهم وفي التأثير على تطور وتنمية المجتمع

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد الرشيد (2011) حول مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي التربية الخاصة ومتوسط درجات معلمات التربية الخاصة على مقياس الاحتراق النفسي، كما تتفق مع نتيجة دراسة بوزكوس (Bozkus, 2018) التي تشير إلى أن نصف المعلمين يعانون من الاحتراق النفسي، بينما تختلف مع نتيجة دراسة ابويلتو (Apolito, 1993) التي أشارت إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الاحتراق النفسي والتوتر، كما تختلف مع نتيجة دراسة رزق الله (2016) والتي أشارت أن الاحتراق النفسي يتسم لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" بالارتفاع، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لكون العاملين في ريادة الأعمال يتعرضون لبعض الضغوط والصعوبات والتحديات التي تحد من قدرتهم وبنفس الوقت تدفعهم للإنجاز وتحدي مهاراتهم، ونتيجة تأخر النجاح ببعض المشاريع فإن ذلك قد يسبب لهم الاحتراق النفسي أو الشعور بأعراضه.

عرض النتائج بالسؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مستوى الاحتراق النفسي لرياضي الأعمال في مدينة تبوك تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم فحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الاحتراق النفسي تبعاً لمتغيرات ديموغرافية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) حيث تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجداول (7، 8، 9) توضح ذلك:

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	ذكر	110	2.79	0.55	167	0.97	0.33
	أنثى	59	2.70	0.57			
تبلد المشاعر	ذكر	110	2.94	0.73	167	0.51	0.61
	أنثى	59	2.88	0.77			
نقص الشعور بالإنجاز	ذكر	110	2.59	0.70	167	0.36	0.70
	أنثى	59	2.55	0.91			
الرغبة بالانسحاب	ذكر	110	2.68	0.71	167	0.44	0.66
	أنثى	59	2.63	0.73			
الدرجة الكلية للاحتراق	ذكر	110	2.75	0.35	167	0.89	0.38

النفسي	أنثى	59	2.69	0.48		

يظهر من الجدول (7) عدم وجود فروق بين ريادي الأعمال في الدرجة الكلية في الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ت (0.89) وهي قيمة ليست دالة إحصائية، كما يتبين عدم وجود فروق بين ريادي الأعمال حسب متغير الجنس في أبعاد (الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز والرغبة بالانسحاب)، مما يشير أن كلا من ريادي الأعمال من الجنسين لا يختلفوا بالاحتراق النفسي، نظرا لكون الجميع منهم يتعرضوا لظروف مقارنة بالعمل ويعيشوا تجارب متشابهة، ولذلك فإن مستوى الاحتراق النفسي لديهم لا يختلف تبعًا للجنس. وتختلف عن نتيجة دراسة بوزكوس (Bozkuş, 2018) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتعزى النتيجة الحالية نظرا لكون هؤلاء العاملين بريادي الأعمال يتعرضون لصعوبات وتحديات مقارنة بغض النظر عن الجنس، وينجزون الأعمال بطرق مقارنة ولا يختلف الجنس في التأثير على حياتهم المهنية ومستوى شعورهم بالاحتراق النفسي.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	المتغير	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	أدنى من بكالوريوس	66	2.81	0.56	167	0.93	0.35	
	بكالوريوس فأكثر	103	2.73	0.561				
تبلد المشاعر	أدنى من بكالوريوس	66	3.04	0.82	167	1.74	0.08	
	بكالوريوس فأكثر	103	2.84	0.68				
نقص الشعور بالإنجاز	أدنى من بكالوريوس	66	2.52	0.70	167	0.74-	0.46	
	بكالوريوس فأكثر	103	2.61	0.82				
الرغبة بالانسحاب	أدنى من بكالوريوس	66	2.77	0.79	167	1.55	0.12	
	بكالوريوس فأكثر	103	2.60	0.66				
الاحتراق النفسي	أدنى من بكالوريوس	66	2.79	0.42	167	1.47	0.15	
	بكالوريوس فأكثر	103	2.69	0.38				

يظهر من الجدول (8) عدم وجود فروق بين ريادي الأعمال في الدرجة الكلية في الاحتراق النفسي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية حيث بلغت قيمة ت (1.47) وهي قيمة ليست دالة إحصائية، كما يتبين عدم وجود فروق بين ريادي الأعمال حسب متغير الاحتراق النفسي في أبعاد (الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز والرغبة بالانسحاب)، مما يشير أن كلا من ريادي الأعمال من حاملي الدرجات العلمية المتقدمة والمتدنية لا يختلفوا بالاحتراق النفسي، نظرا لكون الجميع منهم يتعرضوا لظروف مقارنة بالعمل ويعيشوا تجارب متشابهة، ولذلك فإن مستوى الاحتراق النفسي لديهم لا يختلف تبعًا للدرجة العلمية، وتقل الفروق بين ريادي الأعمال عندما ينخرطوا بعالم العمل حيث يطغى جانب الخبرة والاستفادة من التجارب في الحياة المهنية بعيدا عن الدراسة والدرجة العلمية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة رزق الله (2016) حول وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كرري "مجمع الكليات الطبية" تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمية،

وتعزى النتيجة الحالية نظرا لكون هؤلاء العاملين في ريادة الأعمال ينخرطون بالعمل ويقومون بإنجاز مهام مقاربة ويتعرضون لظروف وتحديات مقاربة بغض النظر عن الشهادة العلمية التي يحملونها، فربما بعضهم لا يحمل شهادة علمية متقدمة ولكن خبرته في الحياة أثرت عليه بشكل إيجابي، وكذلك ربما تكون الشهادة غير مرتبطة بتخصصه المهني الذي يعمل به، فالمهم لديهم هو درجة التصميم والمثابرة والتنظيم والموازنة في إنجاز الأعمال.

الجدول (9): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المتغير	مستوى الدلالة
الإجهاد الانفعالي	أقل من عشر سنوات	104	2.77	0.61	167	0.51	0.63
	عشر سنوات فأكثر	65	2.73	0.48			
تبدل المشاعر	أقل من عشر سنوات	104	3.00	0.78	167	1.85	0.07
	عشر سنوات فأكثر	65	2.79	0.65			
نقص الشعور بالإنجاز	أقل من عشر سنوات	104	2.46	0.83	167	2.59-	0.01
	عشر سنوات فأكثر	65	2.76	0.66			
الرغبة بالانسحاب	أقل من عشر سنوات	104	2.57	0.71	167	2.22-	0.03
	عشر سنوات فأكثر	65	2.82	0.71			
الاحتراق النفسي	أقل من عشر سنوات	104	2.70	0.40	167	1.16-	0.25
	عشر سنوات فأكثر	65	2.77	0.40			

يظهر من الجدول (9) عدم وجود فروق بين ريادي الأعمال في الدرجة الكلية في الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة ت (1.16) وهي قيمة ليست دالة إحصائياً، كما يتبين عدم وجود فروق بين ريادي الأعمال حسب متغير الاحتراق النفسي في أبعاد (الإجهاد الانفعالي وتبدل المشاعر)، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي نقص الشعور بالإنجاز والرغبة بالانسحاب وكانت الفروق لصالح من لديه خبرة عشر سنوات فأكثر حيث أنهم تعرضوا للعديد من التجارب والخبرات والتي أثرت عليهم وربما يفكرون أكثر بمواضيع مرتبطة بالاحتراق النفسي كالرغبة في الانسحاب للمحافظة على الإنجازات المتحققة خلال حياتهم أو نقص الشعور الحالي بالإنجاز نتيجة الرتابة بالعمل والبعد عن التطور والتجديد بالعمل. وتختلف مع نتيجة دراسة تيدينك وفيرجوين وسمولدرز (Tijdink, Vergouwen & Smulders, 2014) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين الاحتراق النفسي والاستنزاف الوجداني، وتعزى النتيجة الحالية نظرا لكون هؤلاء العاملين في ريادة الأعمال بغض النظر عن سنوات الخبرة يتعرضون لمواقف مقاربة ويعيشون حياة مهنية تحتاج منهم التركيز والتنظيم والإدارة المثلى حتى يستطيعوا النجاح فيها وتجاوز الصعوبات التي يتعرضون لها.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- رعاية الأفراد ذوي الريادي الأعمال من الناحية النفسية لكي يقل لديهم مستوى الاحتراق النفسي لما له من تأثير سلبي عليهم.
- العمل على إشراك الأفراد ذوي الريادي الأعمال بأنشطة وورش تدريبية وتنمية بشرية تعنى بهم بغض النظر عن الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.
- العمل على إجراء دراسة تجريبية تساعد الأفراد ذوي الريادي الأعمال في تخفيض مستوى الاحتراق النفسي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- البحمي، نجلاء (2021). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشرورة. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ((9، 53-119
- جرار، عبد الرحمن (2009). *صعوبات التعلم-قضايا حديثة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- حجي، أحمد إسماعيل وعبد الحميد، حسام حمدي (2012). *الجامعة والتنمية البشرية - أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية مقارنة*، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- الخميسة، عمر سعود (2018). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، (1) 8، 54-29
- خميس، أحمد والزعاير، عبد الباقي (2017). محددات ريادة الأعمال في تبوك :مقترحات وحلول "في ضوء مشروعات الريادة للعام 2014. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 3 (2)، 130-151.
- رزق الله، سهيلة (2016). *الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المرأة العاملة بجامعة كربي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، التربية.
- الرشدان، مالك، ومقابلة، نصر (1997). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات. *أبحاث اليرموك*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13 (2)، 37-56.
- زغبيني، محمد (2020). الاحتراق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى المرشدين والمرشدات بإدارة تعليم صبيا. *مجلة أبحاث*، 17، 339-304
- شكير، زينب (1997). الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى طالبات الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 6
- الظفري، سليمان (2014). الرضا عن الحياة الزوجية وعلاقته بالرضا الوظيفي للمرأة العمالية العامة. *مجلة الطفولة والتربية*، 18 (1)، 18-80.
- عبد الرشيد، ناصر (2011). فاعلية الإرشاد بالواقع في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 27 (1)، 122-220.
- عبد المجيد، أشرف (2017). مستويات ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك: دراسة ميدانية، *مجلة التربية*، 2 (173)، 12-69.
- عسكر، محمد. (2019). *المهارات النفسية في علم النفس الرياضي*. القاهرة: دار ماستر للنشر والتوزيع.
- الفريجات، عمار والربضي، وائل (2010). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 24 (5)، 1586-1559.
- القحطاني، ظافر (2015). مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أعضاء الهيئة التعليمية بكلية

الملك فهد الأمنية. مجلة البحوث الأمنية، 24 (62)، 151-195.

القيسي، خليل. (2019). المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم. عمان: دار اليازوري للنشر.

معهد ريادة الأعمال. (2014) تقرير إنجازات الريادة.

هيئة التحرير (2015). ريادة الأعمال بالسعودية. مجلة القافلة، شركة أرامكو، 64 (4)، 81-88.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Al-Adwan, F., & Al-Khayat, M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. **International Education Studies**, 10 (1), 179-189.

Albieri, D., Salvagioni, J, Melanda, F., Mesas, A, Gonza'lez, A, Gabani, F., & de Andrade, S. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781> October., 4 (1).

Alves, P., Oliveira, A. D. F., & Paro, H. B. M. D. S. (2019). Quality of life and burnout among faculty members: How much does the field of knowledge matter? **PLoS One**, 14 (3), e0214217.

Apolito, Philip Michael. (1993). Muscle relaxation and cognitive restructuring to treat stress and burnout in direct care staff, ProQuest Dissertations & Theses, Boston College, Ph. D

Bozkuş, K. (2018). The level of burnout experienced by teachers. **International Journal of Social Sciences and Education Research**, 4 (1), 61-67.

Coban, A., & Ayhan, D (2007). The Effect of Structured Peer Consultation Program on School Counselor Burnout in Turkey, **Journal of Applied Sciences** 7 (23), 2-145.

Cooperthomas, H., Moreno-jimenz, V., Popsoda, S., & Garrosa, E. (2018). Deciphering Hardiness: Differential Relationships of Novelty Seeker, Rigid Control, and Hardy Profiles on Nurses' Burnout and their Effects, **scientific open access journals** 2 (1),

European Commission (2008): **Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies**, final Report of the Expert Group, European Commission, Brussels.

Goddard, D. (2006). Beginning teacher Burnout in Queensland school: association with serious intentions. Australian Educational Researcher. 33 (2), PP. 322-346.

Goriji, M. (2011). The Effect of Job Burnout Dimension on Employees' Performance. **International Journal of Social Science and Humanity**, 1 (4): 243-266.

Harri, V. (2011). **Process of burnout: structure, antecedents, and consequences**, Finnish Institute of Occupational Health, Helsinki, Finland.

- Johnson, F. (2006). An Inquiry of Middle School Teacher Stress and 31. Burnout with Primitive Analysis of the Characteristics of Teacher Most Likely to Experiences Emotional Exhaustion Depersonalization and Low Personal Accomplishment with In-depth Interviews. **Ed Dinunon University DIA** – 6611-3878.
- Maslach, C & Leiter, M. (2016). **Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry**. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>, reviewed by 1/12/2020.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2 (2), 99-113.
- Melarned, S. Shirom, A., Toker, S., Berliner, S. & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible casual paths and promising research directions. **Psychological Bulletin**, 132 (3): 327-353.
- Moyer, F., Aziz, S., & Wuensch, K. (2017). From workaholism to burnout: psychological capital as a mediator. **International Journal of Workplace Health Management**, 10 (3), 213-227.
- Schaufeli, S. & Maslach, L. (2008). Can a Self-Efficacy-Based on (CBT) Intervention Decrease Burnout, Increase Engagement, and Enhance Performance? A Quasi-Experimental Study. Higher Education: The **International Journal of Higher Education and Educational Planning**, 61 (4), 355-339.
- So, A. D. et al. (2008): Is Bayh-Dole good for developing countries? Lessons from USA experience, **Plos Biology** 6 (10). Retrieved on 7th of October, 2013 from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2573936/>
- Tijdkink, J., Vergouwen, A., & Smulders, Y. (2014). Emotional exhaustion and burnout among medical professors; a nationwide survey. **BMC medical education**, 14 (1), 1-7.
- Toker, B. (2011). Burnout among university academicians: An empirical study on the universities of Turkey. **Journal of Dogus University**, 12 (1), 114-127.
- Zbigniew, Ś., Starczyrska, M., Kotela, I., Kowalski, T., Krys-Noszczyk, K., Lietz-Kijak, D., Makara-Studzinska, M. (2014). Burnout among Physiotherapists and length of service. **International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health**, 27(2), 224-35.

الميول الانتحارية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية من أسر مفككة

طلال إبراهيم شافعي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن الميول الانتحارية لدى الطلبة من ذوي الأسر المفككة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء الدراسة على عينة من الطلبة في الصفين الأول والثاني الثانوي وبلغ عدد أفراد الدراسة المستجيبين بطريقة قصدية (166) طالبا وطالبة، وقد تم تطوير مقياس للميول الانتحارية والتحقق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لدى الطلبة في الميول الانتحارية سواء بالدرجة الكلية أو الأبعاد، وإلى أن الطلبة لا يختلفوا عن الطالبات في الميول الانتحارية باستثناء بعد الميل لرفض الواقع الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي الممتد لديهم رغبة أعلى في إيذاء الذات، وأن الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع لديهم رغبة أعلى في التفكير الزائد بالموت، كما أشارت النتائج أن الطلبة في الترتيب الولادي الأول لديهم ميل أعلى لرفض الواقع الاجتماعي والرغبة في ترك متع الحياة والدرجة الكلية للميول الانتحارية وأن الطلبة من ذوي الترتيب الولادي الأخير لديهم تفكير زائد بالموت، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الميول الانتحارية، الطلبة من ذوي الأسر المفككة

Suicidal tendencies among secondary school students from broken families

Abstract

The current study aimed to detect suicidal tendencies among students from broken families. To achieve the objectives of the study, the study was conducted on a sample of students in the first and second years of secondary school. The number of respondents in the study was intentionally (166) male and female students. A measure of suicidal tendencies was developed and verified. Psychometric properties in terms of validity and reliability. The results indicated that there was an average level among students in suicidal tendencies, whether in the total degree or dimensions, and that male students did not differ from female students in suicidal tendencies except for the tendency to reject social reality dimension. The results also indicated that students with a low economic level They have a higher desire to harm themselves, and students with a high economic level have a higher desire to think excessively about death. The results also indicate that students in first birth order have a higher tendency to reject social reality, a desire to leave life's pleasures, and a total degree of suicidal tendencies. The last birth order has excessive thinking about death, and based on the results of the study, some recommendations were made.

Keywords: suicidal tendencies, students from broken families

المقدمة والخلفية النظرية:

إن الأسرة كانت وما زالت المؤسسة التربوية الأكثر أهمية، نظرا للأدوار المختلفة التي تؤديها، حيث أنها أول مؤسسة تربوية يتعامل معها الفرد، لذا تشكل الأسرة العامل الأساسي في تشكيل شخصية الفرد ورسم أبعادها مستقبلا، وبتزايد أهمية الأسرة وضرورة إعادة تمكينها لقيامها بوظائفها المطلوبة منها في خضم الأوضاع التي نعيشها اليوم، حيث بدأت طلائع الظواهر السلبية تطفو على سطح مجتمعاتنا العربية مما يهدد حصن الأسرة وتمكنها من التعامل مع أفرادها (مطالقة، 2012).

وقد أطلق مصطلح العائلة المتصدعة (The Broken Family) بمعنى الانفصال، أو الطلاق، أو الهجر، أو الموت، أو الغياب الطويل لأحد الزوجين (Gatta)، وهناك من استخدم مصطلح الأسرة غير المترابطة (Disengaged Family) التي توجد بين أعضائها وانساقها عوائق شديدة تؤدي إلى الحد من التفاعل بينهم أو إلى العزلة النفسية بين الفرد والآخر (السكري، 2000).

ويلعب التفكك الأسري دوراً جوهرياً وحاسماً في ظهور الاضطرابات النفسية لدى الأطفال، فالشد، والتوتر، وضغوط الحياة اليومية التي يعاني منها الآباء والأمهات تنعكس على الأطفال، وقد تبين إن الأطفال الذين يعانون من ارتفاع الاكتئاب غالباً ما يعلنون عن رغبتهم في الانتحار، وبدراسة الأوضاع الأسرية تبين أن هذه الأسر تعاني من الاضطرابات الأسرية مثل الانفصال الأسري والعدوان سواء اللفظي أو الجسدي (أحمد، 2001).

كما يؤثر التفكك الأسري في سلوك الطفل حيث يتصف سلوك الطفل بالسلوك الهجومي والعدائي على من يتعامل معهم، كما يؤثر ذلك سلباً على التحصيل الأكاديمي، وكفايتهم الأكاديمية، مما يجعله يجد مشكلات في التعلم (Barbara & Rebecca, 2001)، ومما يؤكد ذلك الدراسة التي أجراها كروز (Cruz, 2002) والتي كانت تهدف إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الأسر المفككة، والتي أشارت أن التفكك الأسري يؤثر في التحصيل الأكاديمي وفعالية الذات.

ولقد أشار بلونا (Blonna, 2000) إلى أن استجابات التوتر الحاد لدى الفرد تحدث نتيجة الأحداث التي يواجهها، والتي تشعره بالتهديد، سواء بسبب فقدان معنى حياته، أو إحساسه بالفراغ من وجوده، وما يرتبط بذلك من مشاعر الكآبة، تعدّ كلها مرتبطة بالطريقة التي يفكر بها، والانفعالات التي يحملها تجاه الموقف، بحيث تؤثر في الصحة النفسية والجسدية للفرد، وأن المفتاح لفهم هذه العلاقة هو معرفة كيفية تأثير هذه المعتقدات والمشاعر في الصحة العقلية والجسمية لديه.

ويشير التفكك الأسري إلى أي وهن أو سوء تكيف وتوافق أو انحلال يصيب الروابط التي تربط الجماعة الأسرية كل مع الآخر، ولا يقتصر ذلك على العلاقة بين الرجل والمرأة، بل قد يشمل علاقات الوالدين بأبنائهما (العزابي، 2012).

ويصيب التفكك العلاقة بين الرجل والمرأة ويشمل أيضاً علاقات الوالدين بأبنائهما ولا يعود هذا التفكك أيضاً إلى سبب واحد بل إلى عدة أسباب منها: الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما، أو إدمان أحد الوالدين على الكحول أو المخدرات، أو السجن، أو الهجرة، أو عدم التوافق بين الزوجين، أو انخفاض دخل الأسرة، أو سكن بعض الأقارب مع الأسرة، أو عدم ملائمة منزل الأسرة، أو النزاع المستمر بين الوالدين، أو الغياب الاضطراري للاب (Okin, 2015).

ولقد أشارت الدراسات أن الأطفال الذين جاءوا من أسر مفككة هم أكثر عرضة للمعاناة من الأمراض العقلية بخمس مرات مقارنة مع الأطفال في أسر غير مفككة وإن هؤلاء الأطفال يعانون من صراعات عاطفية مثل الغضب والحزن الذي يؤدي للعزلة واللوم لأنفسهم بسبب انفصال والديهم (Manlapaz, 2016). وقد تزداد مشكلات الميول الانتحارية سوءاً، نظراً لزيادة المشكلات النفسية لدى الأفراد، فقد يكون من الصعب منع كل محاولة انتحار، إلا أنه من الممكن التعرف إلى الأزمات التي قد تؤدي إلى محاولات الانتحار، والتي قد

تمثل نداء للمساعدة أكثر من كونها رغبة في الموت، وهذا يعني أنه يجب على المرشدين أن يأخذوا تهديدات الميول الانتحارية على محمل الجد (Jobes, 2012).

ويرى كنسبر (2010 ، Knesper) أن محاولة الانتحار هي: الحالة التي يقوم بها الفرد بتنفيذ سلوك، وهذا السلوك يكون مهددًا قصد إنهاء حياته والموت، ولكنه لم يؤد إلى الموت.

وتعرف منظمة الصحة العالمية ((World Health Organization الانتحار "Suicide" بأنه: قتل الذات إراديًا أو لا إراديًا وبطريقة شعورية أو لا شعورية، آخذًا الموت وسيلةً أو هدفًا دونًا تحريض من آخر أو تضحية ما" (WHO, 2017).

يرى جوبيز (Jobes, 2012) إلى أن الميول الانتحارية سوف يزداد سوءًا نظرًا لزيادة الاضطرابات النفسية لدى الأشخاص، فقد يكون من الصعب منع كل محاولة انتحار، إلا أنه من الممكن التعرف إلى الأزمات التي قد تؤدي إلى محاولات الانتحار، والتي قد تمثل نداء للمساعدة أكثر من كونها رغبة في الموت، وهذا يعني أنه يجب على العاملين في مجال الصحة النفسية أن يأخذوا تهديدات الميول الانتحارية على محمل الجد، ويملكوا المعرفة الضرورية والمهارية لمساعدة هؤلاء الأفراد الذين يمرون بأزمات نفسية قاتلة.

ويملك الأشخاص المنتحرون، أو الذين يقومون بمحاولات الانتحار خصائص، منها: التوقف عن الوعي، لأن الوعي والإدراك بالنسبة له يسبب الألم والانتحار يمثل حلاً لإنهاء المشاعر المؤلمة، والفشل في تحقيق الأهداف المهمة في الحياة الأمر الذي يقود إلى الانتحار، والتناقض المعرفي لدى الشخص الانتحاري، فعلى الرغم من وجود رغبة لديه لإنهاء حياته إلا أن لديه رغبة في الإبقاء عليها أيضًا، والانفعال العام المؤدي إلى الانتحار هو الشعور بفقدان الأمل، والعجز والتشاؤم حول المستقبل، والاعتقاد بأنه لا يمكن أن تتحسن حياته، والجمود وضيق الأفق، فالموت بالنسبة له هو الحل الوحيد دون النظر إلى البدائل الأخرى (غزال، 2016).

يرى فرانكل أن معنى الحياة يعطي الفرد إحساسًا بوجوده وقيمه واستمراريته، وأن الحياة بدون معنى تُشعر الفرد بانعدام القيمة، كما أن فقدان المعنى في الحياة يقود إلى الفراغ والخواء وتفسر هذه النظرية الانتحار على أنه مواجهة الفرد لحقيقة الموت، والانتحار من وجهة نظرهم إهدار لإمكانات الفرد التي ينبغي تحقيقها، حيث إنه يرى حياته بدون معنى، وأنه يعيش في فراغ وجودي، فيعتقد بأنه لا بد من أن يُنهي حياته فلا فائدة منها، هنا يركّز هذا الاتجاه في العلاج على جلب انتباه الفرد إلى إمكانياته وقدراته، ليدرك قيمتها ويدرك وجوده في الحاضر لمساعدته على مواصلة حياته (Frankl, 2004).

مشكلة الدراسة:

إن مرحلة المراهقة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، حيث تعد المرحلة الحرجة في حياة الفرد، ففي مرحلة المراهقة يتكون الإطار العام للشخصية، حيث تكون سنوات المراهقة هي أساس تكوين الشخصية الراشدة المتوافقة ومن ثم إذا كانت سنوات المراهقة سوية كان الشخص في مرحلة رشده ناضجاً ومنتجاً وبالعكس تسهم مشكلات المراهقة في نشأة الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية في باقي مراحل الحياة، أما إذا كان هؤلاء المراهقين من الأسر المفككة فهم لا شك يحتاجون إلى عناية خاصة واهتمام أكبر حيث أن ذلك يعد مطلباً إنسانياً.

إن المراهقين الذين يعانون من التفكك الأسري داخل منازلهم لديهم احتمالية المعاناة أكثر من أمراض نفسية واضطرابات سلوكية، ونظرا لطبيعة بيئة جدة كونها من المناطق المتطورة حديثا والتي زادت بشكل مضاعف في السنوات العشر الماضية. ونظرا أيضا لأهمية الدور الأسري الموكول للأسرة ككل في المجتمع وتأثير ذلك على الأسرة ظهرت المشكلة، حيث أن الخلل في الأسرة والتفكك يلعب دورا في التمكين بلا شك على كل نظام الأسرة وأفراده، حيث يعاني الأبناء في الأسرة المفككة من صراعات الآباء وإهمالهم لهم، مما يؤثر في حياتهم النفسية والاجتماعية فمن الناحية النفسية قد تؤثر في معنى الحياة ومن الناحية الاجتماعية قد تؤثر في الشعور بالوحدة النفسية وبالتالي قد تؤدي إلى الميول الانتحارية.

هناك العديد من الأحداث الضاغطة التي يمر بها الأفراد ومنها ما يستطيع الأفراد مواجهته والتعامل معه، ولكن في بعض المواقف نتيجة عدم القدرة على التعامل الإيجابي أو لكثرة الضغوط فقد يواجه بعض الأفراد قرار الهروب والانسحاب من مواجهة الضغوط النفسية والتوتر والصعوبات والمشكلات والاستقرازمات التي يتعرضها لها، وهذا ما يدفع البعض عند الانسحاب لاتخاذ قرار إما بالاكنتاب أو العزلة أو الانطواء أو الشعور بالوحدة النفسية، وقد يفكر فئة من هؤلاء بالموت إما باختيارهم أو بدون اختيارهم، فيما يفكر فئة أخرى بالإقدام على الموت من خلال قتل أو إيذاء النفس، وليس كل فرد يفكر بالانتحار يقدم عليه، ولكن الميول الانتحارية هي ما يجب على المرشدين الانتباه له لأنه يمكن عند كشفها والتعرف عليها مساعدة الأفراد المقدمين على الانتحار في تجنب اللجوء للانتحار فمن كل أربعة يفكروا بالانتحار فقط يقدم واحد منهم لإيذاء نفسه، وليس شرطا أن يؤدي إيذاء الذات إلى الموت أيضا، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الميول الانتحارية لدى فئة من الطلبة عاشوا في أسر مفككة سواء بالطلاق أو العنف أو سجن احد الأبوين وقد ينعكس ذلك سلبيا على نفسية الطالب وصحته الذاتية، وقد تدفعه للبحث عن مهرب من هذا الوبال الذي يعيشه، وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن مستوى الميول الانتحارية لدى هؤلاء الطلبة الذين جاءوا من أسر مفككة، والكشف عن بعض المتغيرات التي تزيد من الميول الانتحارية للعمل على الحد منها، وتحديدًا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: ما مستوى الميول الانتحارية لدى الطلبة من أسر مفككة وهي يختلف ذلك تبعا لبعض المتغيرات؟

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الميول الانتحارية لدى الطلبة من أسر مفككة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من أسر مفككة في الميول الانتحارية باختلاف الجنس؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من أسر مفككة في الميول الانتحارية باختلاف المستوى الاقتصادي؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من أسر مفككة في الميول الانتحارية باختلاف الترتيب الولادي؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- كونها من أهم القضايا التي بدأت بالتفشي داخل المجتمعات، وتعد خطيرة في حالة تغشيتها على المجتمع.

- يمر المراهقون بمراحل تغيير على كافة المستويات، مما يجعلهم يقوموا بسلوكيات غير محسوبة أحيانا.
- تثري الدراسة الحالية الأدب التربوي فيما يتعلق بالميول الانتحارية، وبعض المتغيرات الأسرية أو الشخصية المرتبطة بها.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تقدم إرشاد هذه الفئة التي تعاني نفسياً، ومتابعة هؤلاء الطلبة قبل استفحال مشكلاتهم.
- كون الدراسة الحالية ذات قيمة تطبيقية لمحاولة التقليل من الميول الانتحارية من خلال برامج إرشادية تعد لاحقاً لهم.
- تساهم الدراسة الحالية بتقديم مساعدة لأولياء أمور الطلبة والمعلمين لمساعدة هؤلاء الطلبة قبل استفحال المشكلة.
- يمكن الاستفادة من المقياس المطور في الدراسة الحالية للكشف عن هؤلاء الطلبة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الميول الانتحارية (Suicide tendencies):

الميل للانتحار بأنه: " استعداد للانتحار بالتفكير به أو التهديد به، وتبني أفكارٍ لقتل النفس، والرغبة بالموت". ومحاولة الانتحار: بأنها الحالة التي يقوم بها الفرد بتنفيذ سلوك، وهذا السلوك يكون مُهدِّداً قصد إنهاء حياته والموت، ولكنه لم يؤدِّ إلى الموت" (Knesper,2010).

يعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المطور في الدراسة الحالية

التفكك الأسري Broken Family

التفكك الأسري هو عدم قيام أحد أعضاء الأسرة بدوره على المستوى المطلوب، وذلك يؤدي على اضطراب الأسرة، وبالتالي يكون مصيرها التفكك، لاهتمام كل فرد بما يخصه ويهم مصلحته لا بما يهم استقرار الأسرة وتماسكها. قد يصيب العلاقة بين الرجل والمرأة بل يشمل أيضاً علاقات الوالدين بأبنائهما (ابو اسعد، 2014).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يلي:

- الحدود البشرية: اقتصر عينة الدراسة على مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي.
- الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في بداية الفصل الثاني 2024/2023 في مدارس مدينة تبوك.

- أما محددات الدراسة: وتتمثل بالعينة والإجراءات السيكمترية الخاصة بالمقياس المطور.

الدراسات السابقة:

فقد أجرى بيترويس (Beautrais,2002) دراسة هدفت لاستقصاء حالات الانتحار ومحاولات الانتحار لدى البالغين، وتكونت عينة الدراسة من (202) حالة انتحار و(302) محاولة انتحار، وقد اعتمدت الدراسة على

المقاييس الآتية: مقياس لقياس لطريقة السلوك الانتحاري، مقاييس اجتماعية وديموغرافية، مقياس الطفولة، نموذج DSM-III-R لقياس المرض العقلي، وجاءت النتائج على النحو الآتي: السن، النوع، طريقة محاولة الانتحار، (31) منتحراً، منهم (20) منتحراً من الذكور بنسبة (64.5%)، وبلغ متوسط السن (65.2) سنة، السن، النوع، طريقة محاولة الانتحار (22) شخصاً قام بمحاولة انتحار خطيرة (15) منهم إناث بنسبة (8.2%) متوسط السن (66.3) سنة.

أجرت عبد الحميد (2002) دراسة بهدف التعرف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية، وذلك على عينة مكونة من (148) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تعيش وسط أسرها الطبيعية، والثانية محرومة من الرعاية الأسرية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية في الشعور بالوحدة النفسية والتوافق النفسي الاجتماعي لصالح الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية لدى أفراد الجنسين.

كما قام بول وآخرون (Paul, et al, 2004) بدراسة هدفت للكشف عن الانتحار لدى طلاب المدارس الثانوية في هونغ كونغ، وتكونت العينة من (2586) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، والتي تتراوح أعمارهم بين (15-19) سنة، واستخدم الباحثون بطارية المقاييس التي تسعى إلى التعرف إلى أسباب الانتحار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأهم هذه المقاييس: مقياس التفكير بالانتحار، أعراض الاكتئاب، العوامل الأسرية، المساندة الاجتماعية، وخبرات الجسد والنشاط الجنسي. وأشارت نتائج هذه الدراسة المسحية إلى أن الأسباب الحقيقية وراء انتحار المراهقين تكمن في الاعتماد على المخدرات، وأن الأسرة غير مستقرة، وضعف الأنا، والتحكم بالانفعالات، بالإضافة إلى المشكلات النفسية والأسرية، والاقتصادية (الفقر). كما أن المراهقين الأكثر انتحاراً تتراوح أعمارهم بين (13-17) سنة، كما أظهرت الدراسة فروقاً بين الذكور والإناث في الميول الانتحارية، وجاءت هذه النتائج لصالح الذكور، إذ يتعرضون لضغوط نفسية في مجتمع يؤمن بقدرات الفرد في غياب الدعم الاجتماعي.

وأجرى بيتزرك وآخرون (Pietrzak, et al, 2011) دراسة هدفت لمعرفة الأفكار الانتحارية ودور إستراتيجيات التعامل والمرونة والمساندة الاجتماعية، وتكونت العينة من (167) من المحاربين القدامى الذين يبحثون عن خدمات الرعاية النفسية والسلوكية، والذين شاركوا مع الجيش الأمريكي في حرب تحرير الطرق، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس التعرض لصدمات الحرب، الاضطراب النفسي، الألم والمرونة النفسية، الدعم النفسي، وإستراتيجيات المواجهة المعرفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (36%) من أفراد العينة فكروا في الانتحار في الأسبوعين السابقين لإجراء الدراسة، أو كانوا من الأفراد الأكبر سناً، وأكثر اكتئاباً، حيث سجلوا درجات مرتفعة على مقياس الألم النفسي، والقلق والعقاب الذاتي، وتجنب التعامل السلوكي المعرفي مع تلك المشكلات، وأقل قدرة على التكيف النفسي والدعم الاجتماعي. كما كُثف التحليل المتعدد الأبعاد لمتغيرات الدراسة، وأن هذه المتغيرات كانت مرتبطة بالاكتئاب، في حين كانت أعلى الدرجات على مقياس المرونة النفسية، أي القبول الإيجابي للتغير، قد أثرت سلباً في التفكير الانتحاري.

كما هدفت دراسة راصع وعبد الله ويونس وفرج (2014) لمعرفة الضغوط والاكتئاب كمتغيرين منبئين بالتفكير الانتحاري لدى طلبة جامعة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة صنعاء، واستخدمت الأدوات الآتية: مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس الضغوط، ومقياس التفكير الانتحاري. وأسفرت النتائج عن الآتي: وجود علاقات ارتباطية سالبة بين الضغوط، والاكتئاب، والتفكير الانتحاري لدى طلبة الجامعة، توجد

قدرة تنبؤية للاكتئاب بالتفكير الانتحاري لدى مجموعتي الذكور الإناث من طلبة جامعة صنعاء، في حين لا توجد قدرة تنبؤية للضغط بالتفكير الانتحاري، تدني وجود فروق جوهرية بين الذكور الإناث في كل من الاكتئاب والتفكير الانتحاري، في حين وجدت فروق بين الجنسين في اتجاه الإناث.

وأجرى الزهراني (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن الوظائف التنفيذية، كعوامل معرفية فارقة بين مجتري الأفكار الانتحارية ومحاولي الانتحار، وتكونت عينة الدراسة من (65) فردًا جميعهم من الذكور، تمّ تشخيصهم إكلينيكيًا بأنهم مصابون بالاكتئاب ولديهم ملفات طبية بمستشفى الصحة النفسية بمدينة جدة، وقام الباحث باستخدام الأدوات الآتية: مقياس التفكير بالانتحار، واختبار برج هانوي، واختبار التعقب، واختبار الذاكرة العاملة، واختبار نيتون للاحتفاظ البصري، واختبار ستروب. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية (التخطيط، المرونة، مراقبة الأداء، كف الاستجابات غير المناسبة، والذاكرة العاملة) بين مجتري الأفكار الانتحارية وبين محاولي الانتحار لصالح مجتري الأفكار الانتحارية.

هدفت دراسة البطوش (2018) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاديّ مستند إلى الاتجاهين: المعرفي والوجودي في خفض الاكتئاب والفراغ الوجودي، لدى عينة من الطالبات المراهقات ذوات الميول الانتحارية، حيث تكونت عينة الدراسة الأولية من (70) طالبة، ثمّ حُصرت العينة بعد المقابلات، وأخذ الموافقة على الخضوع للبرنامج حتى وصلت إلى (24) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي)، ضمن مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان، واللواتي تتراوح أعمارهن بين (15-17) عامًا، ممّن حصلن على درجات مرتفعة ومتوسطة على مقياس الدراسة للميول الانتحارية، والاكتئاب، والفراغ الوجودي. وتمّ توزيع أفراد العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددها ((12 طالبة، ممّن طُبّق عليهن البرنامج الإرشادي، والمجموعة الضابطة وعددها ((12 طالبة، ممّن لم يخضعن للبرنامج الإرشادي. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الميول الانتحارية على المقياس ككل كانت بنسبة متوسطة، بينما كان المتوسط الحسابي على مقياس الاكتئاب ككل مرتفعًا، وأظهرت النتائج ارتفاعًا على المقياس الكلي للفراغ الوجودي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تُعزى للبرنامج الإرشادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس الفراغ الوجودي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تُعزى للبرنامج الإرشادي. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية في مقياسي الاكتئاب والفراغ الوجودي عند مستوى المتابعة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول فئة ذوي الميول الانتحارية، خاصةً العاطلين عن العمل، ومحاولة ربط واقعهم بالصّلافة أو المرونة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسات السابقة الموضوعات ذات الميول الانتحارية لدى الأطفال والطلبة وبعض الدراسات اتجهت للمنهج التجريبي وبعضها للمنهج الوصفي، وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير المقاييس وفي منهجية الدراسة وعند مناقشة النتائج؛ وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تدرس الميول الانتحارية تحديدًا لدى فئة الطلبة القادمين من أسر مفككة.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهجية الوصفية التحليلية لمناسبتها لأهداف الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة من ذوي الأسر المفككة من الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية ولا يوجد حصر لهم، وممن تتراوح أعمارهم (15-17) عامًا

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من جميع الطلبة ذوي الأسر المفككة من طلبة الصف الأول الثانوي، والثاني الثانوي، ممن تتراوح أعمارهم (15-17) عامًا، وبلغ عددهم (166) طالبًا وهم الذين استجابوا على المقياس المرسل لهم من خلال الموجهين الطلابيين في مدينة تبوك.

أداة الدراسة

مقياس الميل الانتحاريّة:

تم تطوير مقياس "الميل الانتحاريّة" لأغراض التشخيص والكشف في هذه الدراسة، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة في موضوع الميل الانتحاريّة، وقد قامت الباحثة، بالاستفادة من دراسة (Jobes, 2012)، ودراسة ((Salvator, 2009)، ودراسة (معوشة، 2008). تكوّن المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة "وفقراته موزعة على (4) أبعاد هي:
- الرغبة في إيذاء الذات: ويقاس الرغبة في إيذاء الذات لدى الطلبة وتقيسه الفقرات من 1-5
- الميل لرفض الواقع الاجتماعي: ويقاس الميل لدى الطالب برفض ما يعيشه المجتمع وتقيسه الفقرات من 6-10.

- التفكير الزائد بالموت ويهتم بالبحث عن التفكير الزائد بالموت لدى الطلبة وتقيسه الفقرات من 11-15.
- الرغبة في ترك متع الحياة ويهتم بالانسحاب من النشاطات الاجتماعية في المجتمع وتقيسه الفقرات من 16-20

ويتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار فقرة من سلم خماسي وفق ما يلي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب، وقد تمّ تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائمًا تحصل على درجة (5)، غالبًا تحصل على درجة (4)، أحيانًا تحصل على درجة (3)، نادرًا تحصل على درجة (2)، أبدًا تحصل على درجة (1)، وجميع الفقرات ذات اتجاه يميل إلى الميل الانتحاري.

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أولاً: صدق المقياس

1-الصدق الظاهري: تم عرض فقرات مقياس الميول الانتحارية بصورته الأولى المكونة من (20) فقرة، على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لمقياس الميول الانتحارية، وتعديل أو حذف أي من الفقرات التي يرون أنها لا تحقق الهدف من المقياس. وقد تم اعتماد إجماع (6) من المحكمين لقبول الفقرات، والإبقاء عليها، وتم تعديل (5) فقرات فيما لم يتم حذف أو إضافة أي فقرة.

2- صدق البناء الداخلي:

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، حيث تم بإيجاد معامل الارتباط بين مجموع درجات العينة الاستطلاعية التي تضم (30) طالبا، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث تم حساب معاملات الارتباط على كل فقرة من فقرات كل مقياس، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (1): قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الميول الانتحارية بالبعد والدرجة الكلية على المقياس

رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول			البعد الثاني		
1	**0.56	**0.51	6	**0.66	**0.62
2	**0.62	**0.53	7	**0.67	**0.68
3	**0.57	**0.50	8	**0.73	**0.66
4	**0.69	**0.66	9	**0.70	*0.62
5	**0.71	**0.66	10	**0.58	**0.52
البعد مع الدرجة الكلية		**0.68	البعد مع الدرجة الكلية		**0.65
البعد الثالث			البعد الرابع		
11	**0.71	**0.66	16	**0.60	**0.59
12	**0.62	**0.54	17	**0.68	**0.62
13	**0.52	*0.46	18	**0.59	**0.53
14	*0.48	*0.44	19	**0.64	**0.61
15	**0.69	**0.61	20	**0.62	**0.59
البعد مع الدرجة الكلية		**0.62	البعد مع الدرجة الكلية		**0.69

* ذات دلالة عند ($\alpha=0.05$) ** دال عند ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع البعد قد تراوحت بين (0,48

– 0.73)، وبين الفقرة مع الدرجة الكلية (44-68) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.5$)، وتُعدّ مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة، كما وجد أنّ جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتراوح بين (0.62 – 0.69)، وبذلك فإنّ المقياس بصورته النهائية تكون من (20) فقرة.

ثانياً: ثبات مقياس الميول الانتحارية

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أساليب الاتساق الداخلي والاختبار وإعادة، وطريقة التجزئة النصفية وتم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، حيث تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كما تم حساب قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل مجال من أبعاده باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (2) يبين نتائج الثبات.

الجدول (2): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الميول الانتحارية ودلالته الكلية باستخدام ثبات إعادة والاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الرغبة في إيذاء الذات	5	**0.91	0.80	**0.84
الميل لرفض الواقع الاجتماعي	5	**0.84	0.78	**0.79
التفكير الزائد بالموت	5	**0.83	0.76	**0.86
الرغبة في ترك متع الحياة	5	**0.89	0.89	**0.80
الدرجة الكلية	20	**0.89	0.82	**0.86

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

تشير نتائج الجدول (2) إلى أنّ معاملات الثبات باستخدام إعادة تراوحت بين (0.83 – 0.91)، وعلى الدرجة الكلية (0.89)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.76 – 0.89)، وبلغت للدرجة الكلية (0.82)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتراوحت معاملات التجزئة النصفية بين (0.79 – 0.86)، وبلغت للدرجة الكلية (0.86). وهذا مؤشر على ثبات المقياس.

تصحيح مقياس الميول الانتحارية

تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب، وبذلك فإنّ الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين (20-100) درجة، إذ تم تقسم الدرجات إلى ثلاث مستويات، بحيث يشكل كلّ مستوى (33.3) من المقياس، وبالتالي تكون الحد الأدنى ويمثل مستوى منخفض (1-2.33) والمستوى المتوسط (2.34-3.67) والمستوى المرتفع (3.68-5) واتجاه الفقرات يدل على زيادة الميول الانتحارية

إجراءات التطبيق

- اطلع الباحث على مجموعة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تبحث في الميول الانتحارية والطلبة من الأسر المفككة
- تم تطوير أداة الدراسة وهي: مقياس الميول الانتحارية والتأكد من الخصائص السيكومترية له من خلال: الصدق والثبات المناسبين.
- تم تحديد عينة الدراسة المنوي تطبيق الدراسة عليها بشكل أكثر تعمقا من خلال مراجعة الموجهين الطلابيين بالمدارس.
- تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة بطريقة عشوائية واختيار الطلبة بطريقة قصدية والذين لديهم تفكك أسري.
- تم تحليل النتائج ومناقشة النتائج، وكتابة التوصيات المستنتجة من نتائج الدراسة.

التحليل الإحصائي:

- استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة في ضوء طبيعة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وحجم العينة، ويتم ذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ومن خلاله يتم استخدام:
- معاملات الارتباط واختبار كرونباخ ألفا للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.
 - الإجابة عن السؤال الأول من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - الإجابة عن السؤال الثاني من خلال اختبارات العينات المستقلة.
 - الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي وشافيه في حالة وجود فروق.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج بالسؤال الأول ومناقشته: ما مستوى الميول الانتحارية لدى الطلبة من أسر مفككة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبين الجدول التالي النتائج لمستوى الميول الانتحارية لدى الطلبة من ذوي الأسر المفككة

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الميول الانتحارية بالأبعاد والدرجة الكلية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	الرغبة في إيذاء الذات	2.77	0.58	متوسط	3
2	الميل لرفض الواقع الاجتماعي	3.09	0.86	متوسط	1
3	التفكير الزائد بالموت	2.66	0.87	متوسط	4
4	الرغبة في ترك متع الحياة	3.06	1.11	متوسط	2

	الدرجة الكلية	2.89	0.51	متوسط	

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن مستوى الميول الانتحارية لدى الطلبة من ذوي الأسر المفككة بلغ بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري للدرجة الكلية (0.51) حيث وجد أن الطلبة لديهم بعض المؤشرات على الميول الانتحارية التي تحتاج إلى الاهتمام بها قبل استفحالها وكونها مؤثرة عليهم، كما كان لديهم مستوى متوسط للأبعاد الأربعة وهي الميل لرفض الواقع الاجتماعي، والرغبة في ترك متع الحياة والرغبة في إيذاء الذات والتفكير الزائد بالموت والذي كان بالمستوى الرابع من حيث وجوده لدى الطلبة، ويبدو أن الوضع الأسري أثر على نظرة الطلبة للحياة ومعنى الحياة لهم، ويبدو كذلك أن هؤلاء الطلبة لديهم نظرة تحتاج إلى تعديل. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد الحميد (2002) حول أن الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية في الشعور بالوحدة والنفسية، بينما تختلف مع نتيجة دراسة ببيتزرك وآخرون (Pietrzak, et al, 2011) حول الأفكار الانتحارية والتي أشارت أن (36%) من أفراد العينة فكروا في الانتحار في الأسبوعين السابقين لإجراء الدراسة، أو كانوا من الأفراد الأكبر سنًا، وأكثر اكتئابًا، حيث سجلوا درجات مرتفعة على مقياس الألم النفسي، وتعزى النتيجة الحالية نظرا لكون التفكك الأسري يزيد من المشاكل النفسية لدى الطلبة وربما يزيد من عدم صحتهم النفسية ومن ثم يجعلهم يفكرون أكثر بأفكار تميل للانتحار.

عرض النتائج بالسؤال الثاني ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من أسر مفككة في الميول الانتحارية باختلاف الجنس؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم فحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الميول الانتحارية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الميول الانتحارية تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
الرغبة في إيذاء الذات	ذكور	71	2.78	0.51	164	0.29	0.77
	إناث	95	2.76	0.63			
الميل لرفض الواقع الاجتماعي	ذكور	71	2.83	0.65	164	3.62-	0.00
	إناث	95	3.28	0.95			
التفكير الزائد بالموت	ذكور	71	2.78	0.75	164	1.59	0.12
	إناث	95	2.57	0.98			
الرغبة في ترك متع الحياة	ذكور	71	2.98	0.91	164	0.76-	0.43
	إناث	95	3.11	1.24			
الدرجة الكلية للميول الانتحارية	ذكور	71	2.84	0.38	164	1.07-	0.26
	إناث	95	2.93	0.59			

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$

يظهر من الجدول (4) عدم وجود فروق بين الطلبة في الدرجة الكلية في الميول الانتحارية تبعاً للجنس حيث بلغت قيمة ت (1.07) وهي قيم غير دالة إحصائياً، كما يتبين عدم وجود فروق بين الطلبة حسب متغير الجنس في أبعاد (الرغبة في إيذاء الذات والتفكير الزائد بالموت والرغبة في ترك متع الحياة)، بينما يتبين وجود فروق بين الطلبة والطالبات في الميل لرفض الواقع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الطالبات حيث بلغت قيمة ت (3.62)، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة راصع وعبد الله ويونس وفرج (2014) حول وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كلٍّ من الاكتئاب والتفكير الانتحاري، في حين وجدت فروق بين الجنسين في اتجاه الإناث، بينما تختلف مع نتيجة دراسة بول وآخرون (Paul, et al, 2004) حول الكشف عن الانتحار لدى طلاب المدارس الثانوية التي أظهرت فروقاً بين الذكور والإناث في الميول الانتحارية، وجاءت هذه النتائج لصالح الذكور، وتعزى النتيجة الحالية نظراً لكون الطالبات أكثر عاطفية وبالتالي تتأثر بالوضع الأسري بشكل أكثر ومن ثم ترفع الحياة الاجتماعية الحالية.

عرض النتائج بالسؤال الثالث ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من أسر مفككة في الميول الانتحارية باختلاف المستوى الاقتصادي؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الميول الانتحارية تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع) حسب تقدير الطالب للوضع، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (5):

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقاييس الميول الانتحارية تعزى للمستوى الاقتصادي

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الرغبة في إيذاء الذات	بين المجموعات	2.93	2	1.47	4.58**	0.01
	داخل المجموعات	52.22	163	0.32		
	الكلية	55.15	165			
الميل لرفض الواقع الاجتماعي	بين المجموعات	2.61	2	1.30	1.79	0.17
	داخل المجموعات	118.79	163	0.73		
	الكلية	121.39	165			
التفكير الزائد بالموت	بين المجموعات	9.71	2	4.86	6.44**	0.00
	داخل المجموعات	122.81	163	0.75		
	الكلية	132.52	165			
الرغبة في ترك متع الحياة	بين المجموعات	2.13	2	1.07	0.86	0.43
	داخل المجموعات	202.22	163	1.24		
	الكلية	204.35	165			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.34	2	0.17	0.65	0.52
	داخل المجموعات	42.20	163	0.26		
	الكلية	42.54	165			

**دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (5) عدم وجود فروق في الميول الانتحارية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي حيث بلغت قيمة $F(0.65)$ ، كما تبين عدم وجود فروق في بعدي الميل لرفض الواقع الاجتماعي والرغبة في ترك متع الحياة، وهذه القيم ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية $(\alpha=0.05)$. بينما يتبين وجود فروق بين الطلبة في بعدين الرغبة في إيذاء الذات والتفكير الزائد بالموت، وللتعرف على كون الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار شيفية (Scheffe) لتحديد عائدية الفروق، والجدول (6) يبين عائدية الفروق في الميول الانتحارية لدى الطلبة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي

جدول (6): نتائج اختبار شيفية للميول الانتحارية لدى الطلبة تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي

البعدين	المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	منخفض	متوسط	مرتفع
الرغبة في إيذاء الذات	منخفض	51	2.97	0.72	-	*0.29	0.27
	متوسط	71	2.67	0.50	-	-	-0.03
	مرتفع	44	2.69	0.45	-	-	-
التفكير الزائد بالموت	منخفض	51	2.46	0.77	-	-0.11	*-0.60
	متوسط	71	2.56	0.91	-	-	*-0.49
	مرتفع	44	3.06	0.90	-	-	-

**دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$

يتبين من نتائج الجدول (6) أن هناك فروق في الميول الانتحارية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي في بعض مستويات الوضع الاقتصادي على النحو التالي:

1- الرغبة في إيذاء الذات

- كان هناك فروق في الرغبة في إيذاء الذات لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط، وكانت الفروق لصالح المستوى الاقتصادي المنخفض، حيث أن لديهم رغبة أكثر في إيذاء الذات

- بينما لم يكن هناك فروق في بقية المستويات

2- التفكير الزائد بالموت

- كان هناك فروق في التفكير الزائد بالموت لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي في بين المستوى المنخفض مع المرتفع والمتوسط مع المرتفع وكانت الفروق لصالح الفرق المرتفع بمعنى لديهم تفكير زائد بالموت.

- بينما لم يكن هناك فروق في بقية المستويات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بول وآخرون (Paul, et al, 2004) حول الأسرة غير مستقرة، وضعف الأنا، والتحكم بالانفعالات، بالإضافة إلى المشكلات النفسية والأسرية، والاقتصادية (الفقر). وبالتالي فالوضع الاقتصادي الممتد يؤثر في الحياة النفسية لدى الطالب ويجعله يرغب أكثر بإيذاء ذاته، بينما التفكير الزائد بالموت نتيجة الرفاهية الزائد يكون أكثر لدى الطلبة مرتفعي المستوى الاقتصادي.

عرض النتائج بالسؤال الرابع ومناقشته: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من أسر مفككة في الميول الانتحارية باختلاف الترتيب الولادي؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الميول الانتحارية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي (المستوى الأول، المستوى المتوسط، المستوى الأخير) حسب ترتيب الطالب بين إخوته وأخواته، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (7):

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقاييس الميول الانتحارية تعزى للترتيب الولادي

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الرغبة في إيذاء الذات	بين المجموعات	1.39	2	0.70	2.12	0.12
	داخل المجموعات	53.76	163	0.33		
	الكلية	55.15	165			
الميل لرفض الواقع الاجتماعي	بين المجموعات	8.69	2	4.34	6.29**	0.00
	داخل المجموعات	112.71	163	0.69		
	الكلية	121.39	165			
التفكير الزائد بالموت	بين المجموعات	8.08	2	4.04	5.29**	0.01
	داخل المجموعات	124.44	163	0.76		
	الكلية	132.52	165			
الرغبة في ترك متع الحياة	بين المجموعات	68.15	2	34.07	40.78**	0.00
	داخل المجموعات	136.20	163	0.84		
	الكلية	204.35	165			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10.83	2	5.41	27.82**	0.00
	داخل المجموعات	31.71	163	0.20		
	الكلية	42.54	165			

**دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (7) وجود فروق في الميول الانتحارية تبعا لمتغير الترتيب الولادي حيث بلغت قيمة F (27.82)، كما تبين وجود فروق في الميل لرفض الواقع الاجتماعي والتفكير الزائد بالموت والرغبة في ترك متع الحياة، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية $(\alpha=0.05)$.

وللتعرف على كون الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار شيفية (Scheffe) لتحديد عائدية الفروق، والجدول (8) يبين عائدية الفروق في الميول الانتحارية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الترتيب الولادي

جدول (8): نتائج اختبار شيفية للميول الانتحارية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الترتيب الولادي

البعدين	الترتيب الولادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأول	المتوسط	الأخير
الميل لرفض الواقع الاجتماعي	الأول	70	3.33	0.92	-	0.31	0.54*
	المتوسط	47	3.02	0.90	-	-	0.23
	الأخير	49	2.79	0.60	-	-	-
التفكير الزائد بالموت	الأول	70	2.74	0.76	-	0.42*-	0.13-
	المتوسط	47	2.32	0.88	-	-	0.55*-
	الأخير	49	2.87	1.01	-	-	-
الرغبة في ترك متع الحياة	الأول	70	3.80	0.98	-	1.36*	1.24*
	المتوسط	47	2.45	0.98	-	-	0.12
	الأخير	49	2.57	0.75	-	-	-
الدرجة الكلية للميول الانتحارية	الأول	70	3.18	0.43	-	0.58*	0.44*
	المتوسط	47	2.61	0.46	-	-	0.14-
	الأخير	49	2.75	0.44	-	-	-

**دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يتبين من نتائج الجدول (8) أن هناك فروق في الميول الانتحارية تبعاً لمتغير الترتيب الولادي في بعض مستويات الترتيب الولادي على النحو التالي:

- الميل لرفض الواقع الاجتماعي
- كان هناك فروق في الميل لرفض الواقع الاجتماعي لدى الطلبة تعزى لمتغير الترتيب الولادي بين الترتيب الأول والأخير، وكانت الفروق لصالح الترتيب الولادي الأول، حيث أن لديهم رغبة الميل لرفض الواقع الاجتماعي

- بينما لم يكن هناك فروق في بقية المستويات
- 2-التفكير الزائد بالموت
- كان هناك فروق في التفكير الزائد بالموت لدى الطلبة تعزى لمتغير الترتيب الولادي بين الترتيب الأول والأوسط، وكانت الفروق لصالح الترتيب الولادي الأوسط، وكان هناك فروق بين الترتيب الولادي المتوسط والأخير وكانت الفروق لصالح الترتيب الأخير حيث أن لديهم تفكير زائد بالموت.
- بينما لم يكن هناك فروق في بقية المستويات.
- 3-الرغبة في ترك متع الحياة
- كان هناك فروق في الرغبة في ترك متع الحياة لدى الطلبة تعزى لمتغير الترتيب الولادي بين الترتيب الأول والأوسط وبين الترتيب الأول والأخير، وكانت الفروق لصالح الترتيب الولادي الأول، حيث أن لديهم رغبة في ترك متع الحياة.
- بينما لم يكن هناك فروق في بقية المستويات.
- 4-الدرجة الكلية للميول الانتحارية
- كان هناك فروق في الرغبة في الدرجة الكلية للميول الانتحارية لدى الطلبة تعزى لمتغير الترتيب الولادي بين الترتيب الأول والأوسط وبين الترتيب الأول والأخير، وكانت الفروق لصالح الترتيب الولادي الأول، حيث أن لديهم رغبة أكثر في الميول الانتحارية.
- بينما لم يكن هناك فروق في بقية المستويات.
- ويبدو أن الابن الأول تقع على عاتقه مسؤولية كبيرة ويرغب أن يعيش وضع اجتماعي أسري أكثر إيجابية ويتحمل مسؤولية التوافق الأسري، ويشعر أكثر بوجوده بأسرته، ولذلك يحاول أن يصل للتوافق الأسري وفي حالة وجوده بأسرة مفككة فإنه يفكر أكثر بأفكار غير مقبولة تجعله يؤدي ذاته.
- التوصيات**
- بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى بما يلي:

 1. التعرف والكشف عن الطلبة ذوي المستويات الانتحارية من خلال الكشف عن المؤشرات لديهم لأنه ممكن أن يقوموا بإيذاء ذاتهم بطريقة أو بأخرى من مثل التدخين الزائد أو القيادة الزائدة أو تعاطي المخدرات.
 2. العمل على مساعدة الطلبة ذوي الأسر المفككة من خلال إعداد مقابلات فردية.
 3. العمل على إجراء برامج إرشادية للطلبة من ذوي أسر مفككة لتخفيض مستوى الميول الانتحارية لديهم
 4. تشجيع الطالبات ذوي الميل لرفض الواقع الاجتماعي على قبول الواقع الذي يعيشه في الأسرة
 5. الاهتمام بالطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المتدن لتخفيض الرغبة لديهم من إيذاء الذات
 6. الاهتمام بالطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع لتخفيض التفكير الزائد بالموت لديهم.
 7. الاهتمام بالطلبة ذوي الترتيب الولادي الأول لتخفيض الميل لرفض الواقع الاجتماعي والرغبة في ترك متع الحياة والدرجة الكلية للميول الانتحارية.

8. الاهتمام بالطلبة ذوي الترتيب الولادي الأخير لتخفيض التفكير الزائد بالموت لديهم.
9. إجراء برامج إرشادية ودراسات لاحقا تعنى بالكشف عن المؤشرات للميول الانتحارية لدى الطلبة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد (2014). الإرشاد الزواجي الأسري، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- احمد، سهير (2001). الصحة النفسية للأطفال، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- البطوش، آمنة (2018). فاعلية برنامج إرشادي معرفي وجودي في خفض الاكتئاب والفراغ الوجودي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية ذوات الميول الانتحارية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة.
- راصع، إشراق وعبد الله، معتز ويونس، فيصل، وفرج، صفوت (2014). الضغوط والاكتئاب كمتغيرين منبئين بالتفكير الانتحاري لدى طلبة جامعة صنعاء. مجلة دراسات في علم النفس، مصر، 13 (1)
- الزهري، عبد الرحمن (2016). الوظائف التنفيذية كعوامل خارقة بين محتوى الأخبار الانتحارية ومحاولة الانتحار. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1 (167)، 122-154.
- السكري، أحمد (2000). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- عبد الحليم، أشرف (2010). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغط النفسية لدى عينة من الشباب. المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 335-368.
- العزابي، الهام. (2012). التفكك الأسري وجنوح الأحداث في المجتمع الليبي "تحليل سوسيولوجي". مجلة بحوث الشرق الأوسط، 30، 403-420.
- غزال، آمال ((2016). دراسة سيكوباثية للفتيات المحاولات للانتحار في حالة الفشل العاطفي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- مطالقة، أحلام (2012). واقع التمكين الأسري في المناهج التعليمية في الأردن . مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب - الأردن ، 9 (1)، 359 - 378.
- معوشة، عبد الحفيظ (2008). الميول الانتحارية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الشباب. مجلة علم النفس التربوي، 1 (4)، 63-78.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Barbara, D & Rebecca, R. (2001). The development and use of the attention deficit hyperactivity disorder, **Journal of Psycho Educational Assessment**, 317-333.
- Beautrais, A. (2002). **Abuse Central Study of Suicide and Attempted Suicide in Older Adults**. Behavior, 321 Spring 2002 the American Association of Sociology.
- Blonna, R. (2000). **Coping with Stress: In a Changing World**, NY, Mac Graw Hill

- Cruz, L. (2002). The Influence of Family Support Acculturation Ethnic Identity and Self-Efficacy on The Academic Achievement of Native Hawaiian and Hawaiian-Reared College Students. **Dissertation Abstracts International**. MAI 40/01, 255.
- Frankl, V. (2004). **On The Theory and Therapy of Mental Disorders: An Introduction to Logo Therapy**
- Jobes, D. (2012). The collaborative assessment and management of suicidality (CAMS): An evolving evidence-based clinical approach to suicidal risk. **Suicide Life Threat Behavior**, 42 (6),640-653.
- Knesper D. (2010). **American Association of Suicidology (AAS)**, Suicide Prevention Resource Center. Continuity of care for suicide prevention and research
- Manlapaz, C. (2016). Broken Family- Psychological Effects, parent herald, 7.
- Okin, S. M. (2015). **Justice, gender, and the family**. In **Justice, Politics, and the Family** (pp. 63-87). Routledge.
- Paul S., Mphil, K., Lam, T., & Fhkam, A. (2004). **Sociality Among High School Students in Hong Kong, SAR, the Family Planning Association of Hong Kong for providing**, 34 (3), 284-297.
- Piterzak, H., Amonda R., Steven, M., & South, W. (2011). Veterans of Operation Enduring Freedom and Iraqi Freedom: The role of coping strategies, resilience, and social support, **Journal of Psychiatric Research**, (45), (6), 720-726.
- Salvatore, T. (2009). **Suicide Prevention for Peer Specialists**. Montgomery County Emergency Service, Inc. Norristown, PA.
- World Health organization. (2017), **Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates**, Geneva: WHO.

الارشاد النفسي ودوره في تحقيق اهداف التنمية المستدامة

د. سناء خليل السيد

جامعة فيلادلفيا-الأردن

الملخص

تتمثل أهداف الارشاد النفسي في مساعدة الفرد على فهم الذات وعلى تحقيق التكيف النفسي ومساعدة الفرد على اتخاذ القرار الفعال لذاته ولبينته، وعلى تحسين الدافعية للتعليم وعلى تنمية انتماء الفرد لبيئته الصغيرة المتمثلة في الأسرة والكبيرة المتمثلة في المجتمع، جميع هذه الأهداف تعمل مجتمعه على تحقيق الصحة النفسية للفرد، فالفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الفرد القادر على التركيز في العلاقة في نشاط السكان والبيئة، وهو نفسه الذي يتمتع بالشعور بالمسؤولية تجاه البيئة، وكذلك هو ذات الفرد الذي يستخدم الموارد الطبيعية بشكل عقلاني مع الادراك الكامل بأن تلك الموارد هي موارد محدودة. هذا بالإضافة إلى أن الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية يتمتع بالوعي الكافي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة المتمثلة في القضايا العالمية الهامة، بما في ذلك الفقر، والجوع، والصحة، والتعليم، والمياه النظيفة والصرف الصحي، والمساواة بين الجنسين، والطاقة، والعمل، والنمو الاقتصادي، والابتكار، والحد من تأثيرات تغير المناخ، والحفاظ على البيئة، وتعزيز السلام والعدالة وكذلك أهمية استخدام التكنولوجيا بشكل أنظف وأكثر كفاءة وبالصورة التي تتضمن الحد من تلوث البيئة، كل ذلك من أجل الحفاظ على الموارد الطبيعية وأتاحه استخدامها للأجيال اللاحقة.

الكلمات المفتاحية: الارشاد النفسي، التنمية المستدامة.

Abstract

The goals of psychological counseling are to help the individual understand himself, to achieve psychological adjustment, to help the individual to make an effective decision for himself and his environment, to improve motivation for education, and to develop the individual's belonging to his small environment represented by the family and the large one represented by the community. All these goals work in his society to achieve psychological health. For the individual, the individual who enjoys psychological health is the individual who is able to focus in the relationship in the activity of the population and the environment, and he is the same who enjoys a sense of responsibility towards the environment, as well as the same individual who uses natural resources rationally with full awareness that those resources are limited resources. In addition, the individual who enjoys mental health has sufficient awareness of the importance of using technology in a cleaner and more efficient way, in a way that includes reducing environmental pollution, all in order to preserve natural resources and make them available for use for subsequent generations.

Key words: Psychological counselling, Sustainable Development.

مقدمة:

أصبحت التنمية المستدامة من أهم قضايا العصر، لما تهدف اليه من توازن بين الحاجات الإنسانية وحاجات أجيال المستقبل، وتعمل هيئة الأمم المتحدة من خلال برنامج الإنمائي 2016-2030 على كل المستويات لمساعدة الأمم للصمود أمام الأزمات والعمل على التغيير للأفضل (الفراجي، 2015).

ولطالما كانت التنمية حقاً تاريخياً تتمتع به الدول قد أصبحت ممارسة هذا الحق اليوم ضرورة حتمية لتعيش الجميع معاً وهو ما يتطلب الدعم والعمل على ضمان تحقيق أهداف التنمية المستدامة لجميع الأمم ومنها بلادنا العربية، في الوقت الذي تواجه فيه العديد من الخدمات التي تؤثر بشكل كبير على بيئتنا ومواردها الطبيعية والصحة والتعليم والثقافة.

ان النمو السريع وغير المتوازن في القطاع الصناعي والتكنولوجي والبيئي والاجتماعي قد اسهم في تنامي سلسلة من المشاكل التي تهدد البيئة بشكل خاص والبقاء على هذا الكوكب بشكل عام ؛

فقد اصبحت قضايا مثل قضايا القضاء على الفقر، القضاء التام على الجوع، الصحة الجيدة والرفاه، التعليم الجيد، الاستهلاك والانتاج المسؤولين وقضايا البيئة والمناخ من القضايا المهمة الواجب علاجها علاجاً سريعاً وطارئاً، خاصة مع تنامي نموذج العولمة في التكنولوجيا والتقنيات المتطورة (أبو زنت، 2007).

أولت الكثير من الدول خلال القرن العشرين جل اهتمامها بالمشروعات التنموية، باعتبارها

الاستراتيجية التي تطور المجتمعات من حالة التخلف إلى حالة التقدم، فازدهرت المدارس

والاتجاهات السيسولوجية؛ التي عبرت عن إيديولوجية معينة، تتباين بين نظريات بنائية هادفة، تعثرت في صياغة استراتيجية واقعية تحقق التنمية للغالبية العظمى، وتتنظر للتنمية نظرة طبيعية وبيئية متكاملة، حيث كان لتطبيق هذه الاتجاهات آثار ومشكلات بيئية، كالتلوث والفقر واستنزاف الموارد الطبيعية، وغيرها من المشكلات البيئية التي ما تزال قائمة إن لم تكن تفاقم، مع اختلاف درجة تأثيرها على النظام الإيكولوجي في ظل سيادة آليات العولمة، كنتيجة لغياب الضوابط الأخلاقية والإنسانية في أساليب التنمية المطبقة، ما دفع العديد من المؤتمرات والندوات العالمية كمؤتمر إستكهولم ومؤتمر جوهانسبورغ إلى الإقرار بضرورة الوعي، وإجراء مراجعات نظرية ونقدية شاملة لمجمل الأفكار النظرية التنموية السائدة، وإعطاء بديل ينظر للتنمية بمنظور بيئي، من خلال المحافظة على مقومات الحياة على الكرة الأرضية لأجيال الحاضر والمستقبل. ان ظهور التنمية المستدامة، كوسيلة ورؤية جديدة للتغلب على المشكلات البيئية ومرحلة، ترفض الحداثة بعقودها المتعثرة مع التنمية، وتدعو للعودة إلى التوافق مرة أخرى مع الطبيعة القائمة على الخصوصية التاريخية لكل مجتمع، والتي تكتسب دلالتها الحقيقية من التقدم القائم وفق قضية أخلاقية وإنسانية تخص أجيال الحاضر والمستقبل، فالتنمية المستدامة هي نهج حياة وأسلوب معيشة، ونظرية تقوم على التفكير بطريقة شمولية متكاملة مرتبطة، ضمن مجموعة من العلاقات والتفاعلات بين الاعتبارات النفسية والاجتماعية، والأساليب الاقتصادية والتكنولوجية والبيئة الطبيعية، بحيث تؤدي إلى اشتراك السكان كافة بإرادتهم الكاملة وبطريقة مسؤولة فيها، مما يتطلب إيجاد وتطبيق أطر أخلاقية معينة، تقوم وفق عملية تغير وتعديل في سلوك الإنسان، المسبب الأول لهذه المشكلات البيئية لفهم العلاقات والقوانين الناطمة للبيئة (التقرير العربي للتنمية المستدامة، 2015). يعب الإنسان دوراً رئيسياً في تشكيل وتأثير العالم من حوله، ومن هذا المنطلق، أصبح فهم الأبعاد النفسية للفرد والمجتمع واحدة من العوامل الحاسمة في تحقيق التنمية المستدامة. حيث الإرشاد النفسي إلى العملية التي يتم فيها تقديم الدعم والإرشاد الفردي والجماعي للأفراد والمجتمعات بما يتضمن الأجيال الحالية والأجيال القادمة لتعزيز صحتهم النفسية والاجتماعية والعاطفية. ترتبط التنمية المستدامة بضمان تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون المساس بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها. وفي هذا السياق، يلعب الإرشاد النفسي دوراً أساسياً في تعزيز الوعي والتعليم، وتعزيز القدرات الفردية والجماعية، وتعزيز الصحة النفسية والعاطفية، وتعزيز العدالة الاجتماعية.

تتمثل أهداف الإرشاد النفسي في تمكين الأفراد والمجتمعات للتعامل بفعالية مع التحديات النفسية والاجتماعية والنفسية، وتعزيز التواصل الصحيح والفعال، وبناء العلاقات الإيجابية، وتحقيق التوازن بين الجوانب المختلفة للحياة. يمثل الإرشاد النفسي أداة حيوية في سعيها نحو تحقيق التنمية المستدامة، حيث يساهم في بناء مجتمعات أكثر صحة واستدامة من خلال دعم التفكير الإيجابي وتعزيز السلوكيات الصحية وتعزيز العدالة الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في إيجاد نقاط التقاء بين أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر والتي تتضمن (القضاء على الفقر، القضاء التام على الجوع، الصحة الجيدة والرفاء، التعليم الجيد، المساواة بين الجنسين، توفير المياه النظيفة والنظافة الصحية، إنتاج الطاقة النظيفة وبأسعار معقولة، العمل اللائق ونمو الاقتصاد، الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية، الحد من أوجه عدم المساواة، إنشاء مدن ومجتمعات محلية مستدامة، التركيز على الاستهلاك والإنتاج المسؤولين، تحفيز العمل المناخي، الحفاظ على الحياة تحت الماء، الحفاظ على الحياة في البر وإرساء دعائم السلام والعدل والمؤسسات القوية (الشكل 1)) وأهداف الإرشاد النفسي والمتمثلة في (تحقيق الذات وتحقيق التكيف النفسي والصحة النفسية وتحسين العملية التربوية على المستوى الفردي والجماعي يبرز هذا التحدي في المجتمعات النامية حيث أن التوفيق بين الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية دون المساس بقدرتها على تلبية احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية يعتبر تحديا كبيرا. وفي هذا السياق، يبرز دور الإرشاد النفسي كأداة حيوية لدعم التنمية المستدامة، إذ يساهم في تعزيز الصحة النفسية والاجتماعية وبناء القدرات الفردية والجماعية. ومع ذلك، تبقى تحديات كثيرة تواجه فعالية الإرشاد النفسي

الشكل 1: أهداف التنمية المستدامة



المصدر: الأمم المتحدة

أسئلة الدراسة:

- 1- ما هي أهداف التنمية المستدامة؟
- 2- ما هي أهداف الإرشاد النفسي؟
- 3- كيف فسرت نظريات الإرشاد النفسي الأبعاد الرئيسية لأهداف التنمية المستدامة؟
- 4- ما هو دور الإرشاد النفسي في تعزيز التوازن بين الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمعات النامية؟
- 5- ما هي التحديات والعوائق التي تواجه تطبيق الإرشاد النفسي كأداة لتعزيز التنمية المستدامة في المجتمعات؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى تأثير تحقيق أهداف الارشاد النفسي وتأثير تحقيق أهداف التنمية المستدامة وارتباط هذه النتائج ب تعديل السلوك والتعليم والمسؤولية الاجتماعية والحد من المشكلات الاجتماعية والتمكين من خلال الشعور الفرد الإيجابي بنفسه والقدرة على أداء المهام والشعور بمعنى العمل والذي ينعكس بدوره على صلاح الأجيال الحالية وأجيال المستقبل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين الارشاد النفسي والتنمية المستدامة ودور الارشاد النفسي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة عن طريق الربط بين الاتجاهات النظرية للارشاد النفسي والتقاءها مع أهداف التنمية المستدامة.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج التحليلي حيث سيتم مراجعة الدراسات والابحاث التي تتناول الارشاد النفسي والتنمية المستدامة بجميع أبعادها من اعمال وانشطة والاطلاع والمراجعة النظرية للإنتاج الفكري باللغتين العربية والانجليزية.

مفهوم التنمية المستدامة:

ظهر مصطلح " التنمية المستدامة" علي الساحة الدولية والمحلية لكي يجد طريقه وسط عديد من المصطلحات المعاصرة مثل العولمة، صراع الحضارات، الحداثة، ما بعد الحداثة، التنمية البشرية، البنيوية، الجينوم، المعلوماتية، ... وغيرها من التعبيرات التي يجب علينا فهمها لكي نجد لغة خطاب مع العالم، وأيضاً لكي يكون لدينا الوعي بمفهوم هذه المصطلحات ولا يكون عندنا لبس أو خلط للأمور؛ فالتعريفات للمصطلحات تأخذ منحنيات وتفسيرات وتأويلات مختلفة طبقاً لطبيعة البلد وثقافته، ولوجهة نظر واضع المصطلح، وأيضاً لوجهة نظر المفسر للمصطلح، إن ذلك يخلق قدراً من الغموض والالتباس في معني المصطلح ليس فقط لدي العامة ولكن لدي المتخصصين أنفسهم (طويل، 2013).

ان تداول استخدام مفهوم "التنمية المستدامة" في أواخر الثمانينات من القرن المنصرم، كان المفهوم السائد هو "التنمية" بمعناها التقليدي، وقد برز مفهوم "التنمية" بعد الحرب العالمية الثانية وحصول مجتمعات العالم الثالث على استقلالها السياسي، وذلك حينما بدأت الدول الرأسمالية الكبرى تروج للفكر التنموي التقليدي الذي يؤكد على أن ما تعاني منه دول العالم الثالث من فقر وجهل إنما هو نتاج لتخلفها - وليس لاستعمارها لسنوات طويلة - ومن ثم طرح ذلك الفكر مفهوم التنمية كأداة تستطيع من خلالها دول العالم الثالث أن تتجاوز حالة التخلف وتلحق بالدول المتقدمة.

التنمية المستدامة (Sustainable Development) تعرف بأنها التنمية التي تُلبّي احتياجات البشر في الوقت الحالي دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تحقيق أهدافها، وتركز على النمو الاقتصادي المتكامل المستدام والإشراف البيئي والمسؤولية الاجتماعية (البنك الدولي، 2008).

وقد عرف تقرير برونتلاند الذي أصدرته اللجنة الدولية للبيئة والتنمية في عام 1987 بعنوان "مستقبلنا المشترك" التنمية المستدامة بأنها "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون أن يعرض للخطر قدرة الأجيال التالية علي إشباع احتياجاتها" (البنك الدولي، 2008).

وتعرف منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) التنمية المستدامة (الذي تم تبنيه في عام ١٩٨٩) كما يلي:

"التنمية المستدامة هي إدارة وحماية قاعدة الموارد الطبيعية وتوجيه التغير التقني والمؤسسي بطريقة تضمن تحقيق واستمرار إرضاء الحاجات البشرية للأجيال الحالية والمستقبلية. إن تلك التنمية المستدامة (في الزراعة والغابات والمصادر السمكية) تحمي الأرض والمياه والموارد الوراثية النباتية والحيوانية ولا تضر بالبيئة وتتسم بأنها ملائمة من الناحية الفنية ومناسبة من الناحية الاقتصادية ومقبولة من الناحية الاجتماعية" (التقرير السنوي، 2016).

يتضح لنا أن التنمية المستدامة في الواقع هي "مفهوم شامل يرتبط باستمرارية الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية والمؤسسية والبيئية للمجتمع"، حيث تُمكن التنمية المستدامة المجتمع وأفراده ومؤسساته من تلبية احتياجاتهم والتعبير عن وجودهم الفعلي في الوقت الحالي مع حفظ التنوع الحيوي والحفاظ على النظم الإيكولوجية والعمل على استمرارية واستدامة العلاقات الإيجابية بين النظام البشري والنظام الحيوي حتى لا يتم الاعتداء أو التقليل على حقوق الأجيال القادمة في العيش بحياة كريمة، كما يحمل هذا المفهوم للتنمية المستدامة ضرورة مواجهة العالم لمخاطر التدهور البيئي الذي يجب التغلب عليه مع عدم التخلي عن حاجات التنمية الاقتصادية.

قراءات في التطور التاريخي للتنمية المستدامة

- قد سبق ظهور مفهوم التنمية المستدامة انعقاد العديد من المؤتمرات والملتقيات الدولية وإصدار تقارير دولية مهدت الطريق لبروز مفهوم التنمية المستدامة ومن أهم هذه المحطات والأحداث حسب تسلسلها الزمني:

- 1950: ترجع جذور التفكير العالمي بشأن التدهور البيئي إلى هذه السنة، حيث نشر الاتحاد العالمي للحفاظ على الطبيعة، أول تقرير حول حالة البيئة العالمية، وهدف هذا التقرير إلى دراسة حالة ووضعية البيئة في العالم.

- 1968: إنشاء نادي روما بمشاركة عدد قليل نسبيا من الأفراد لكنهم يحتلون مناصب مرموقة في دولهم حيث كان الهدف من إنشاء النادي معالجة النمو الاقتصادي المفرط وتأثيراته المستقبلية.

- 1972: انعقاد أول مؤتمر دولي - مؤتمر ستوكهولم في السويد وكان ذلك بحضور 113 دولة عربية، وكان من نتائج مؤتمر ستوكهولم انشاء برنامج الأمم المتحدة البيئي ((UNEP)، كانت رسالة البرنامج توفير وتدريب القيادات البشرية التي يكون بمقدورها ان تهتم وترعى وتحافظ على البيئة وايضا كان من اهداف البرنامج تحفيز الناس إلى تحسين الظروف الحياتية وتحسين جودة الحياة بدون المساومة على مستقبل الاجيال القادمة، يظهر الارتباط مع الارشاد النفسي من خلال التركيز على جودة الحياة وتحسين الظروف الحياتية.

- 1979: الفيلسوف والمفكر الألماني هانس جوناكس (Hanse Jonas) يعبر عن قلقه على الأوضاع البيئية في كتابه "مبدأ المسؤولية"، يظهر الارتباط مع الارشاد النفسي من خلال الاحساس بالمسؤولية المجتمعية والتركيز على الوعي البيئي.

- 1987: يعتبر هذا العام عام ولادة مفهوم التنمية المستدامة في هذه السنة إصدار اللجنة العالمية للبيئة والتنمية تقريراً بعنوان "مستقبلنا المشترك" "Our Common Future" تحت رئاسة رئيسة الوزراء النرويجية وتم بناء التقرير استناداً على مخرجات مؤتمر ستوكهولم، وتم أيضاً إصدار تعريف رسمي للتنمية المستدامة حيث تم تعريف التنمية المستدامة: التنمية التي تلبي حاجات الأجيال الحالية بدون المساس بحاجات الأجيال القادمة في المستقبل.
- 1989: اتفاقية بازل الخاصة بضبط وخفض حركة النفايات الخطرة العابرة وضرورة التخلص منها وصادقت عليها 150 دولة، يظهر الارتباط مع الإرشاد النفسي من خلال التركيز على الوعي البيئي.
- 1992: انعقاد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية والتصديق رسمياً على فكرة التنمية المستدامة أو ما يسمى بقيمة الأرض ((UNCED في ريو دي جانيرو بالبرازيل وكان حدث تاريخي بمشاركة كبيرة جداً، ومن أهم النتائج هو جدول أعمال (أجندة) القرن 21 وهي خطة عمل كونية واسعة وطموحة ويستند برنامجها على استراتيجية ثابتة وهي أن التطور والنمو الاقتصادي والعدالة والمساواة الاجتماعية والحفاظ على البيئة هي من الدعائم الأساسية لبناء أي مجتمع وتطوره ولا يمكن على الإطلاق إهمال جانب على حساب جانب الآخر بغية الوصول إلى تنمية مستدامة، بعيدة عن النظرة التجارية للتنمية، فهي التي تجمع بين حماية الموارد وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون الإضرار بمصالح الأجيال القادمة ويظهر الارتباط مع الإرشاد النفسي من خلال التأكيد على مبدأ العدالة والمساواة الاجتماعية والحفاظ على البيئة، فلا يمكن أن يصل الفرد إلى المستوى الذي يستطيع فيه في التفكير والوعي بمستقبل الأجيال القادمة إلا من خلال الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه أولاً وعالمه.
- 2000: انعقاد قمة الألفية في جوهانسبرغ جنوب أفريقيا التي انبثق عنها الأهداف الإنمائية الألفية التي وجب تطبيقها حتى عام 2015 وهي القضاء على الفقر المدقع والجوع، تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، تعزيز المساواة بين الجنسين تخفيض معدل وفيات الأطفال وتحسين الصحة النفسية مكافحة فيروس نقص المناعة البشرية/السيدا والملاريا وغيرها من الأمراض وضمان الاستدامة البيئية والأهداف السابقة أهداف يسعى إلى تحقيقها الإرشاد النفسي.
- 2007: انعقد المؤتمر الدولي لمواجهة التغيرات المناخية بمدينة بالي بأندونيسيا، وتمحورت نقاشات هذا المؤتمر حول العديد من المشاكل البيئية الخطيرة أهمها ارتفاع درجة حرارة الأرض بشكل كبير بسبب الاحتباس الحراري. (ساري نصر الدين، عبيدات ياسين، 2011، ص 03)، ويظهر الارتباط مع الإرشاد النفسي من خلال التركيز على حقوق الإنسان، الحرية، التعليم والمسؤولية الاجتماعية.
- 2010: انعقدت قمة المناخ "بكين هاغن" سنة 2010، بسبب تأكد جميع الأطراف السياسية أن حالة البيئة في العالم ما زالت في تدهور مستمر بالرغم من عقد العديد من المؤتمرات وإبرام العديد من الاتفاقيات، وقد ناقشت قمة المناخ هذه التغيرات المناخية الأخيرة، وكيفية مواجهة ظاهرة الاحتباس الحراري وكذلك سبل تحقيق تنمية عالمية مستدامة تراعي الجوانب البيئية، ويظهر الارتباط مع الإرشاد النفسي من خلال التركيز على حقوق وحرية الإنسان، والتركيز على الوعي في المسؤولية الاجتماعية والحد من المشاكل الاجتماعية والتركيز على التعليم.

-2015: تم اعتماد الأهداف العالمية الجديدة من قبل الأمم المتحدة، لتحقيق التنمية المستدامة للبشرية والكوكب بحلول عام 2030، تتضمن الخطة 17 هدفا و169 غاية على مدى الخمسة عشر سنة المقبلة. وترمي الأهداف للبناء على إنجازات الأهداف الإنمائية للألفية. والتي تنص على القضاء على الفقر، القضاء التام على الجوع، الصحة الجيدة والرفاة، التعليم الجيد، المساواة بين الجنسين، المياه النظيفة والنظافة الصحية، طاقة نظيفة وبأسعار معقولة، العمل اللائق ونمو الاقتصاد، الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية، الحد من أوجه عدم المساواة، مدن ومجتمعات محلية مستدامة، الاستهلاك والإنتاج المسؤولين، العمل المناخي، الحياة تحت الماء، الحياة في البر والسلام والعدل والمؤسسات القوية (سردار، 2015).

2016: توقيع اتفاقية باريس للتغير المناخي في ديسمبر 2015، ودخلها حيز التنفيذ في نوفمبر وهي اتفاقية دولية تهدف إلى الحد من ارتفاع درجات الحرارة العالمية.

2017: إعلان عام 2017 كعام دولي للسياحة المستدامة للتوعية بأهمية السياحة المستدامة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وزيادة الاهتمام بالابتكارات التكنولوجية الخضراء والطاقة المتجددة كوسيلة للتخفيف من تأثيرات تغير المناخ وتحقيق الاستدامة.

2018: اجتماعات ومؤتمرات دولية تسلط الضوء على العمل المستمر في تنفيذ أهداف التنمية المستدامة ومتابعة تقدمها.

تزايد الالتزام الشخصي والمؤسسي بالعمل نحو الاستدامة، بما في ذلك زيادة استثمارات الشركات في مبادرات الاستدامة وتطوير الأعمال المستدامة.

2019: زيادة الضغط العالمي لاتخاذ إجراءات جادة للتصدي لتغير المناخ وحماية البيئة، مما أدى إلى تحركات احتجاجية وحملات للوعي البيئي.

تزايد الاستثمارات في مجالات الطاقة المتجددة والابتكارات الخضراء، مع التركيز على تطوير تكنولوجيا الطاقة النظيفة.

2020 - 2021: استمرار التركيز العالمي على مواجهة جائحة كوفيد-19 وتأثيراتها على الصحة العامة والاقتصاد العالمي، مما أدى إلى تحديات جديدة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

توسيع نطاق التحركات والمبادرات لتعزيز المساواة والعدالة الاجتماعية، وخاصة بعد تسليط الضوء على التفاوتات الاجتماعية خلال الجائحة.

2022 - 2024: تحديث ومراجعة استراتيجيات وخطط التنمية المستدامة في ضوء التحديات الجديدة والفرص المستجدة، مع التركيز على استعادة الاقتصاد بعد الجائحة وتحقيق الاستدامة في التنمية

الشكل 1: أهداف التنمية المستدامة



المصدر: الأمم المتحدة

أبعاد ومكونات التنمية المستدامة

ومن التعريفات السابقة للتنمية المستدامة يمكن استخلاص أبعادها، والتي يمكن إجمالها على النحو التالي:

- البُعد البيئي:
- تهدف التنمية المستدامة إلى تحقيق العديد من الأهداف البيئية، وتتمثل فيما يلي:
- الاستخدام الرشيد للموارد الناضبة، بمعنى حفظ الأصول الطبيعية بحيث نترك للأجيال القادمة بيئة مماثلة حيث أنه لا توجد بدائل لتلك الموارد الناضبة.
- مراعاة القدرة المحدودة للبيئة على استيعاب النفايات.
- ضرورة التحديد الدقيق للكمية التي ينبغي استخدامها من كل مورد من الموارد الناضبة، ويعتمد ذلك على تحديد قيمتها الاقتصادية الحقيقية، وتحديد سعر مناسب لها بناءً على
- البُعد الاقتصادي:
- تهدف التنمية المستدامة بالنسبة للبلدان الغنية إلى نشر الوعي من أجل إجراء تخفيضات متواصلة في مستويات استهلاك الطاقة والموارد الطبيعية والتي تصل إلى أضعاف أضعافها في الدول الغنية مقارنة بالدول الفقيرة، من ذلك مثلاً يصل استهلاك الطاقة الناجمة عن النفط والغاز والفحم في الولايات المتحدة إلى مستوى أعلى منه في الهند بـ 33 مرة (سردار، 2015).

- البُعد الاجتماعي:

إنَّ عملية التنمية المستدامة تتضمن تنمية بشرية تهدف إلى تحسين مستوى الرعاية الصحية والتعليم، فضلاً عن عنصر المشاركة حيث تؤكد تعريفات التنمية المستدامة على أنَّ التنمية ينبغي أن تكون بالمشاركة بحيث يشارك الناس في صنع القرارات التنموية التي تؤثر في حياتهم، حيث يشكل الإنسان محور التعريفات المقدمة حول التنمية المستدامة، والعنصر الهام الذي تشير إليه تعريفات التنمية المستدامة - أيضاً - هو عنصر العدالة أو الإنصاف والمساواة، وهناك نوعان من الإنصاف هما إنصاف الأجيال المقبلة والتي يجب أخذ مصالحها في الاعتبار وفقاً لتعريفات التنمية المستدامة، والنوع الثاني هو إنصاف من يعيشون اليوم من البشر ولا يجدون فرصاً متساوية مع غيرهم في الحصول على الموارد الطبيعية والخدمات الاجتماعية (ابو زنت، 2007).

كما تهدف التنمية المستدامة أيضاً - في بعدها الاجتماعي - إلى تقديم القروض للقطاعات الاقتصادية غير الرسمية، وتحسين فرص التعليم، والرعاية الصحية.

البُعد التكنولوجي:

تستهدف التنمية المستدامة تحقيق تحولاً سريعاً في القاعدة التكنولوجية للمجتمعات الصناعية، إلى تكنولوجيا جديدة أنظف، وأكثر كفاءة وأقدر على الحد من تلوث البيئة، كذلك تهدف إلى تحولاً تكنولوجياً في البلدان النامية الآخذة في التصنيع، لتفادي تكرار أخطاء التنمية، وتفادي التلوث البيئي، معتمداً بشكل رئيسي على الإنسان ووعيه في هذا التحول وفي الحفاظ على بيئته، ويشكل التحسن التكنولوجي الذي تستهدفه التنمية المستدامة، وسيلة هامة للتوفيق بين أهداف التنمية والقيود التي تفرضها البيئة، بحيث لا تتحقق التنمية على حساب البيئة (سردار، 2015).

أهداف التنمية المستدامة ومبادئها

تسعى التنمية المستدامة من خلال آلياتها ومحتواها إلى تحقيق جملة من الأهداف وهي:

1- تحقيق نوعية حياة أفضل للسكان: التركيز على العلاقات بين نشاطات السكان والبيئة، وتعامل مع نظام الطبيعة ومحتواها على أساس حياة الإنسان، وذلك عن طريق مقاييس الحفاظ على نوعية البيئة.

2- تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القائمة: وكذلك تنمية إحساسهم بالمسؤولية اتجاهها وحثهم على المشاركة الفعالة في إيجاد حلول مناسبة لها من خلال مشاركتهم في إعداد وتنفيذ ومتابعة وتقديم برنامج ومشاريع التنمية المستدامة.

3- احترام البيئة الطبيعية: وذلك من خلال التركيز على العلاقة بين نشاطات السكان والبيئة وتعامل مع نظام الطبيعة ومحتواها على أساس حياة الإنسان، وبالتالي بالتنمية المستدامة هي التي تستوعب العلاقة الحساسة بين البيئة المبنية وتعمل على تطوير هذه لتصبح عالقة تكامل وانسجام.

4- تحقيق استغلال واستخدام عقلاني للموارد: وهنا تتعامل التنمية مع الموارد على أنها موارد محدودة لذلك تحول دون استنزافها أو تدميرها وتعمل على استخدامها وتوظيفها بشكل عقلاني.

5 - ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع: تحاول التنمية المستدامة توظيف التكنولوجيا الحديثة بما يخدم أهداف المجتمع، وذلك من خلال توعية السكان بأهمية التقنيات المختلفة في المجال التنموي، وكيفية استخدام المتاح والجديد منها في تحسين نوعية حياة المجتمع وتحقيق أهدافه المنشودة، دون أن يؤدي ذلك إلى مخاطر وأثار بيئية سلبية.

6- تحقيق نمو اقتصادي تقني: بحيث يحافظ بحيث يحافظ على الموارد الطبيعية والبيئية وهذا بدوره يتطلب تطوير مؤسسات تقلل من المخاطر البيئية وتعمل على نشر الوعي بين أفراد المجتمع اخذة بعين الاعتبار حق الاجيال القادمة في الاستفادة من الموارد البيئية (سردار ، 2015).

قراءات في التطور التاريخي للإرشاد النفسي

التوجيه والإرشاد بمعناه الواسع قديم قدم العلاقات الانسانية، فمن طبيعة الانسان في ان يحكي مشكلاته الشخصية لأقاربه واصدقائه ومعارفه فيلقى مشاركة وجدانية واقتراح حلول لهذه المشكلات، ومعنى هذا ان الارشاد يمارس منذ القدم (زهران، 1977).

- ترجع بداية التوجيه والإرشاد النفسي كما نعرفه الان إلى مائة وخمسين عاما أو أكثر تقريبا حيث انفصل علم النفس الحديث عن الفلسفة وذلك حين أنشأ العالم ولهم فونت Vont سنة 1879 في المانيا اول معمل لعلم النفس التجريبي ومنها بدأت الدراسات العلمية في الظهور، فظهر علم النفس التطبيقي الذي انبثقت عنه حركة التوجيه التربوي وحركة التوجيه المهني وحركة الصحة النفسية والإرشاد العلاجي (المليجي، 2006).

- حركة التوجيه التربوي:

• 1905: في اوائل القرن العشرين شدت مشكلة التأخر المدرسي والضعف العقلي انتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها، ففي هذه الفترة تم انشاء اول اختبار ذكاء في العالم على يد العالم الفرنسي الفرد بينيه Binet، وتمت محاولات لدراسة التأخر الدراسي والضعف العقلي وبدأت الجهود في تعليم وتوجيه وارشاد هاتين الفئتين (المليجي، 2007).

• 1923: نظم مجلس التربية الامريكي American Council of Education لجنة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة واتجه الاهتمام إلى فئات اخرى من الطلاب المعوقين وذوي العاهات والشواذ، وزاد التوسع والاهتمام بالمناهج وتخطيط المستقبل التربوي بالنسبة للطلاب العاديين والاسوياء (ابو عطية، 2015).

- حركة التوجيه المهني:

• 1908: بدأت حركة التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز Parsons في امريكا، الذي اسس مكتب التوجيه المهني والى كتاب "اختيار المهنة " في نفس الفترة ويعتبر اول واعظم كتاب في التوجيه المهني واعتبر بارسونز " ابا التوجيه المهني " (بلال، 2015).

في نفس الفترة ايضا تم عقد اول مؤتمر قومي للتوجيه المهني تحت اسم National Conference on Vocational Guidance. وايضا تم اصدار اول مجلة في التوجيه المهني.

• 1930: جذب التوجيه والإرشاد المهني انظار رجال الاقتصاد بسبب تطور الآلات والثورة الصناعية، وزاد الاهتمام بشؤون الموظفين العاملين من حيث الاختيار والتوزيع والكفاءة الانتاجية (بلال، 2015).

أهداف التوجيه والإرشاد

1- تحقيق الذات Self – Actualization:

لا شك أن الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد هم العمل مع الفرد لتحقيق الذات والعمل مع

الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو ضعيف العقل أو متأخرا دراسيا أو متفوقا أو جانحا، ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه (ابو عطية، 2015).

يقول كارل روجرز: إن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه، وهو دافع تحقيق الذات ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم للتنمية وفهم ذاته. ويتضمن ذلك "التنمية بصيرة العميل. ويركز الإرشاد النفسي غير المباشر أو الممرکز حول الذات على تحقيق الذات إلى أقصى درجة ممكنة وليس بطريقة الكل أو لا شيء.

2- تحقيق التوافق Adjustment:

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتعبير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن اتساع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة ويجب النظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة بحيث يتحقق التوافق المتوازن في كافة مجالاته (ملحم، 2001)

3- الصحة النفسية Mental Health:

إن الهدف العام الشامل للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الفرد وتحسين قدرة الفرد على أداء وظيفته في الحياة بنجاح من خلال أهدافه وإمكانياته والفرص المكفولة له وفي إطار بيئته الاجتماعية والإقتصادية.

4- تحسين العملية التربوية (Education Development) :

إن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد هي المدرسة. ومن أكبر مجالاته مجال التربية. وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم.

نظريات التوجيه والإرشاد النفسي ونظرتها إلى الإنسان:

أولاً: نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory:

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أهم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الإنسان والعصاب والأمراض النفسية والشخصية الإنسانية بشكل عام، ويعتبر العالم النمساوي سيجموند فرويد أول المؤسسين لنظرية التحليل النفسي عام 1881 والتي نشأت من واقع عمله مع مرضاه، حيث انطلق منه باعتماده على أسس بيولوجية، وقد ظهر واضحاً في نظريته في مجال الغرائز. وكذلك فسر فرويد الحياة النفسية لكل فرد في اتجاهين أساسيين: أولهما يتمثل في البناء العضوي للإنسان، وثانيهما يتعلق بالأفعال اللاشعورية والشعورية لدى الفرد. حيث رأت نظرية التحليل النفسي أن الإنسان يسعى بطبيعته إلى زج وإدخال الضغوط النفسية بواسطة ميكانيزمات الدفاع إلى اللاشعور، حيث تلجأ الأنا (Ego) وهي المكون النفسي للشخصية وأيضاً الجزء التنفيذي المتحكم والمسيطر على الشخصية والذي يقوم بالتفكير المنطقي والواقعي فتلجأ إلى استخدام اليات الدفاع المختلفة أمام المواقف التي تواجهها وتهدها بالخطر ومن أن اليات الدفاع ما يلي (ملحم، 2001).

- 1- الكبت: من أهم الوسائل الدفاعية حيث يتعامل الفرد مع جميع الاحداث الشخصية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تهدد حياته الشخصية وحياة أبنائه وأحفاده عن طريق وضعها في اللاشعور.
- 2- الاسقاط: محاولة الفرد الصاق الخصائص الشخصية السلبية بالآخرين فيقوم الفرد باتهام الأجيال السابقة بانها هي المسؤولة عن التدهور البيئي أو عن تراجع التعليم أو عن التغيرات المناخية وتأثيرها على النظام الحيوي.
- 3- الانكار: حماية الذات من القلق عن طريق رفض الاعتراف بأن ذلك الموقف موجود ورفض الاعتراف بالحقائق المؤلمة فيرفض الفرد الاعتراف بما يحدق به من أخطار بيئية واجتماعية واقتصادية.
- 4- الازاحة: يعمل الفرد على تحويل الانفعالات من مصدر الإحباط إلى هدف اخر حيث تزيد حالات العدوان الشخصي بين الأفراد والمراهقين وكذلك تزداد حالات العنف الشخصي حيث تزيد حالات الانتحار.
- 5- التبرير: محاولة الفرد تشكيل أعذار وأسباب منطقية ومقبولة لتبرير السلوك غير المقبول، كأن يبرر الشخص عدم الاستخدام الرشيد للمياه بأن جميع الأشخاص يفعلون ذلك وأن يبرر صاحب المصنع الذي يلقي بمخلفات المصنع في البحر بأنه لا يوجد مكتن آخر للتخلص من مخلفات المصانع وأن هناك أزمة اقتصادية.

ثانيا: الاتجاه السلوكي في الارشاد النفسي: Behavior Theory

تطورت النظرية في النصف الثاني من القرن العشرين، وبرز روادها دولارد وميلر وباندورا، يطلق على النظرية السلوكية اسم نظرية المثير والاستجابة " وتعرف كذلك باسم " نظرية التعلم والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك كيف يتعلم وكيف يتغير وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الإرشاد والتي تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم وإعادة تعلم. والتعلم هو محور نظريات التعلم التي تدور حولها النظريات السلوكية والمفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية تتلخص فيما يلي (كمال، 1994):

- 1- معظم سلوك الإنسان متعلم فالإنسان يتعلم من مصادر التعلم المختلفة كيف يحقق أهداف التنمية المستدامة عن طريق التحاقه بالمؤسسات التعليمية والمدارس.
- 2- المثير والاستجابة: أن لكل سلوك له مثير وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا.
- 1- الإنسان قادر على ادراك وضبط سلوكه.
- 2- الإنسان قادر على اكتساب سلوكات جديدة.
- 3- الدافع: وهو طاقة كامنة قوية بدرجة كافية تحرك الفرد نحو السلوك والدافع إما وراثي أو مكتسب.
- 4- التعزيز: التدعيم عن طريق الإثابة.
- 5- الانطفاء: وهو ضعف السلوك المتعلم وخموده إذا لم يمارس ويعزز.
- 6- التعميم: إذا تعلم الفرد وتلقى استجابة وتكرر معه الموقف فإن الفرد يعمم الاستجابة على استجابات أخرى مشابهة (ابوعطية، 2015).
- 6- تطور السلوك غير المرغوب فيه: يرى السلوكيون أن الإنسان يتعلم من البيئة التي يعيش فيها ومعظم مشاكل الأفراد هي مشاكل في التعلم حيث ان السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه مكتسبان من البيئة المحيطة ويمكن تعديلهما وفق مبادئ وقوانين التعلم.

ثالثا: نظرية الذات: Rogers – Client –Centered Counseling

تعدّ نظرية الذات من أهم نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ومن أقدم النظريات في هذا المجال، إذ يعود تاريخها إلى الفكر اليوناني عند أفلاطون وسقراط وأرسطو. كما تعد هذه النظرية حديثة، إذ جدد مفهومها في القرن العشرين كارل روجرز (1902-1987) الأمريكي الأصل، كما ارتبط اسم كارل بظهور الإرشاد غير المباشر الذي تطور ليعرف باسم العلاج المتمركز حول الشخص (كمال، 1994).

ينتمي كارل روجرز إلى الاتجاه الإنساني الذي يركز على إنسانية الإنسان وقدرته على التحكم في مصيره وأنه خير بطبيعته. وقد دأب "روجرز" على تطوير اتجاهه النظري، وأخضعه للفحص والإثبات مما جعل نظريته في الذات، وأسلوبه المعروف بالإرشاد المتمركز حول الشخص لهما أبلغ الأثر في الإرشاد النفسي.

الاهتمام الاجتماعي بنظرية الذات

يظهر الاهتمام الاجتماعي من خلال علاقة الفرد بالآخرين، حيث لا يستطيع أي من الأفراد أن ينفصل كلياً عن المجتمع وعن الالتزامات نحو هذا المجتمع، وأكد أدلر أن الميول الاجتماعية عبارة عن تعويض حقيقي يقوم به الفرد تجاه الآخرين بسبب ما يعانيه أفراد الجنس البشري من ضعف طبيعي، لذا ما يقوم به الفرد من كفاح من أجل التفوق يأخذ طابعاً اجتماعياً وليس فردياً. ويحل المثل العليا والقيم لمجتمع كامل محل الطموح الشخصي، والمنفعة محل الأنانية، فبالعمل من أجل الصالح العام يعوض الإنسان ضعفه، وحسب مفهوم أدلر فإن الميل الاجتماعي فطري وإن الإنسان مخلوق اجتماعي بطبيعته، وهذا لا يظهر تلقائياً وإنما بالتوجيه والتدريب، فالوليد يجد نفسه منذ الولادة في موقف يتطلب التعاون مع الآخرين من أعضاء العائلة، ومن ثم مع الآخرين. وقد أكد أدلر على أهمية تأثر الأم في تعليم الطفل مفاهيم التعاون والرفق والشجاعة، وفي هذا يقول أدلر: "إذا شعر الفرد بأنه متحد مع الآخرين يستطيع أن يعمل بشجاعة مع محاولاته في التغلب على مشاكل الحياة، فالطفل عندما يصبح راشداً وينظر إلى الآخرين بعين العدا والريبة سوف يتعامل مع مشاكل الحياة بنفس الاتجاه. فالأشخاص الذين لا يملكون شعوراً بالاهتمام الاجتماعي يصبحون أشخاصاً غير مرغوب فيهم اجتماعياً" (الخفش، 2010).

رابعا: النظرية المعرفية Cognitive Counseling:

نشأت النظرية في النصف الثاني من القرن العشرين، ابرز روادها العالم بيك Beck، فالإرشاد المعرفي هو أحد الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي وأفكاره مأخوذة من علم النفس المعرفي، وكلمة معرفي هي نسبة إلى كلمة معرفة وإدراك والتخيل والتفسير واتخاذ القرارات، والمقصود بكلمة معرفة أو إدراك هو عدد من العمليات الذهنية التي يتمكن بها المرء من معرفة أو إدراك العالم الخارجي، وايضا الداخلي له.

فهذا النوع من الإرشاد يعتبر أن الخلل في الأفكار والتصورات عن النفس والآخرين والحياة، مسؤولاً عن الانحرافات السلوكية والأمراض النفسية (ملحم، 2001)، فالإنسان عندما لا يراعي البعد البيئي والبعد الاجتماعي الاقتصادي والبعد التكنولوجي للتنمية المستدامة تكون نتيجة تصورات وتفسيرات ذهنية خاطئة.

خامسا: النظرية المعرفية السلوكية Cognitive Behavior Counseling:

نشأت هذه النظرية في النصف الثاني من القرن العشرين، ومن ابرز روادها اليس Ellis وميكينبوم Meichenbaum.

يعتبر الارشاد السلوكي مجموعة من الطرائق العلاجية التي تجمع بين الاسلوبين المعرفي والسلوكي معا، والمفهوم الذي يقوم عليه هذا العلاج انه عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والأشادت الذاتية المغلوطة نستطيع تخفيف الضغط النفسي، ولا يعني ذلك اهمال أهمية الاستجابات الانفعالية التي تعد المصدر الرئيسي للضغط النفسي، وانما يعني اننا نقارب انفعالات الشخص من خلال طريقة تفكيره وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكن اخماد الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة (الخفش، 2010).

يؤكد مؤسس النظرية العالم أليس أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية واللاعقلانية ويقول: الأفراد مركبون ببيولوجيا على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة أو أن يهزموا أنفسهم، وأن يبالغوا في كل شيء وان يشعروا بالإثارة الشديدة ويتصرفوا بغرابة شديدة لأتفه الأسباب.

سادسا: نظرية الارشاد بالمعنى Logo Counseling

العلاج بالمعنى هو أحد المدارس العلاجية وهو التوجه الإنساني الذي ظهر خلال القرن العشرين وتبع تطبيقات العلاج الوجودي Existential Therapy، ويعد أسلوباً جديداً في العلاج النفسي ويعتبر مجال أوسع عن العلاج الوجودي، لأنه نجح في تطوير فنياته في الممارسة العلاجية.

يهدف العلاج بالمعنى إلى مساعدة الشخص أن يجد معنى في حياته فيشير فرانكل (1978) أن العلاج بالمعنى يهدف إلى مساعدة الشخص على أن يجد معنى في حياته وتحقيق إمكانات المعنى لوجوده وإثارة إرادة الحياة لديه فيصبح الشخص على وعي بما هو تواق إليه في داخله ويصبح الدافع الأصيل للفرد هو البحث عن المعنى في الحياة وهو ما يعتبر الهدف الأول للعلاج النفسي، والمعالج في العلاج بالمعنى يهدف إلى مساعدة الشخص على اكتشاف المعنى الأصيل بداخله والتي قد لا يكون على وعي بها فيكتشف الإنسان المعاني الأصيلة بأعماقه، ويدرك أن مصيره يتحدد من خلال اختياراته (ملحم، 2001).

يمكن تلخيص العلاقة بين الارشاد النفسي وبين التنمية المستدامة في النقاط التالية:

ان الالتقاء بين اهداف الارشاد النفسي واهداف التنمية المستدامة نجده جليا في خطة التنمية المستدامة 2030 والتي تحتوي على 17 هدف ويظهر هذا الترابط واضحا في:

1- الابتكار (Innovation): الابتكار هو تجاوز الفهم التقليدي لمواجهة الفقر ونقص الطاقة وأنظمة الصرف الصحي والرعاية الصحية والتعليم؛ البحث عن فرص جديدة في السوق قد تؤدي إلى وضع التقنيات التي تساهم في خلق المزيد من الفرص والثروة في الاقتصاد الأخضر دون مخلفات والاستخدام الفعال للموارد والحد من استخدام المواد والنظافة والطاقة بأسعار معقولة.

2- تعديل سلوك ((Behavior Modification: تعديل السلوك هو تغيير السلوك غير الصائب، الذي يسبب الضرر للأجيال الحالية ولأجيال المستقبل، إلى سلوك مفيد وغير ضار وسلوك دائم ومتجدد يتم نقله للأجيال القادمة.

- 3- التعليم (Education) والتدريب المهني وإعادة التأهيل (Vocational and Rehabilitation Training): يشكل الحصول على تعليم جيد الأساس الذي يركز عليه تحسين حياة الناس والاهتمام بكافة مراحل التعليم ما قبل المدرسة، التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي والتعليم الثانوي والتعليم المهني سبب رئيسي في تحسين الحياة النفسية والاجتماعية والاقتصادية للإنسان (الشرعي، 2013).
- 5- الوعي والمسؤولية الاجتماعية (Social Education and Awareness): الوعي والمسؤولية الاجتماعية تعني الاحساس بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي نعيش فيه وتجاه العالم ككل، من اجلنا ومن اجل الاجيال القادمة.
- 6- الحد من المشاكل الاجتماعية (Resolution of Social Problems) مثل محاربة الفقر أو الحد منه والقضاء على البطالة أو الحد منها.
- 7- حقوق الانسان والحرية (Human Rights and Freedom and Equity): حقوق الإنسان تشكل التراث المشترك للإنسان والإطار الملزم الذي يساعد الناس على حماية أنفسهم والآخرين من الأذى، وتشكل الأدوات اللازمة لبناء المجتمع، وهي ضمانات دولية لحماية الأفراد والمجموعات ضد أي فعل أو امتناع ينتقص من الحريات الأساسية والكرامة الإنسانية، وقانون حقوق الإنسان الدولي يلزم الحكومات وأجهزتها المختلفة بالقيام بأفعال معينة، أو الامتناع عن القيام بأخرى، لحماية حقوق وحريات الناس الأساسية (المليجي، 2006).
- 8- الانتاجية (Productivity): وتتمثل الانتاجية في انتاج اعداد الاجيال الحالية اعدادا جيدا وذلك بتوفير مجالات التعليم والصحة الجيدة والمحافظة وتطوير الموارد الحالية من اجل الاجيال القادمة مما يعمل على زيادة الانتاجية الدائمة (كمال، 1994).
- 9- الاستدامة (Sustainability): تحسين نوعية الحياة البشرية حين نعيش ضمن الطاقة الاستيعابية للنظم البيئية الداعمة والحفاظ على مجتمع عالمي مستدام يقوم على احترام الطبيعة، وحقوق الإنسان، والعدالة الاقتصادية، وثقافة السلام.
- 10- التمكين (Empowerment): التمكين هو شعور واتجاه الانسان نحو عملية نفسه التي تبرز في الكفاءة، الثقة في القدرة على أداء المهام، الشعور بالقدرة على التأثير في المجتمع، حرية الاختيار في كيفية أداء المهام، والشعور بمعنى العمل، والذي جميعه ينعكس على تقدم وصلاح الاجيال الحالية واجيال المستقبل ايضا.

التوصيات:

- العلاقة بين الارشاد النفسي التنمية المستدامة علاقة تبادلية وتسير بالاتجاهين، حيث أن تحقيق أهداف الارشاد النفسي تؤدي إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة تؤدي إلى تحقيق أهداف الارشاد النفسي.
- ضرورة الاهتمام بالصحة النفسية لانه في جال تحقيق الصحة النفسية سيتم تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- الوعي والشعور بالمسؤولية نحو الذات ونحو المجتمع يعملان بشكل مباشر إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

- التركيز على العملية التربوية وتطويرها يؤدي إلى خلق جيل واعي يحرص على أن تكون الموارد الطبيعية كافية للأجيال اللاحقة.
- تحقيق أهداف التنمية المستدامة المتمثلة في الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية تؤدي إلى تحقيق أهداف الارشاد النفسي حيث يشعر الانسان بتوكيد ذاته وتحقيقها، كذلك يتحقق التوافق في كافة المجالات ويحدث توازن بين الفرد والبيئة، هذا بالإضافة إلى تحقيق الصحة النفسية المتمثلة في السعادة والهناء علاوة على التعليم الجيد بكافة أشكاله بما يشمل التعليم القائم على التكنولوجيا الحديثة.

References:

المراجع:

- الحبيب، طارق (2004)، العلاج النفسي والاعلاج بالقران، عمان: دار البيت العتيق
- النابلسي، احمد (1991)، مبادئ العلاج النفسي ومدارسه، بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.
- زهران، حامد (1977)، التوجيه والارشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- كمال، علي (1994)، العلاج النفسي قديما وحديثا، عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- ابو جادو، صالح (2012)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العريضة، سلطان (2010)، ادراكات العقل العربي -الارشاد والعلاج النفسي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- المليجي، حلمي (2006)، النمو النفسي، بنان: دار النهضة.
- الشرعي، نديم (2013)، سيكولوجية النمو والتعلم، عمان: دار البيروني.
- الخفش، سامح (2010)، النظرية والتطبيق في الارشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الفكر.
- بلان، كمال (2015)، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، عمان: الاعصار للنشر والتوزيع.
- طويل، فتحية (2013)، التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة، رسالة دكتوراة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- بوشقير، ايمان (2015)، قراءات حول التطور التاريخي لفلسفة التنمية المستدامة، جامعة باجي ممتاز، الجزائر.
- سردار، عبد الرحمن (2015)، التنمية المستدامة، عمان: دار الراية.
- الفراجي، هادي (2015)، التنمية المستدامة في استراتيجيات الامم المتحدة، عمان: كنوز المعرفة.
- ابو زنت، ماجدة (2007)، التنمية المستدامة (2007)، عملن: دار صفاء.
- الجبوسي، عوده (2013)، الاسلام والتنمية المستدامة، عمان: مؤسسة فريدريش ايبرت.
- البنك الدولي (2008)، اين تكمن ثروة الامم، ابو ظبي: مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

- التقرير السنوي (2016)، معا من اجل العدالة والتنمية المستدامة، بيروت: الامم المتحدة.
- التقرير العربي للتنمية المستدامة (2015)، لبنان: الامم المتحدة.
- السريحي، منى (2017)، دور المكتبات في دعم اهداف التنمية المستدامة: دراسة نظرية، دار المنظومة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2011)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي (2001)، الارشاد والعلاج النفسي: الاسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عيطة، سهام (2015)، مبادئ الارشاد النفسي، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- كافي، مصطفى (2017)، التنمية المستدامة، عمان: الاكاديميون للنشر والتوزيع.
- ابو النصر، مدحت، محمد، ياسمين (2017)، التنمية المستدامة: مفهومها أبعادها، مؤشرات، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- بشير، خطاط (2022). التنمية المستدامة: الأسباب والاهداف، مجلة البيئة والتنمية المستدامة وصحة الانسان، 1 (1) 73-86.

الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة

الباحثة: إيمان محمود الحويان

ملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، والبالغ عددهم (66) عضواً تدريسياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة كأداة للدراسة، تكونت من ثلاثة مجالات، و(19) فقرة، تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها (50) عضواً تدريسياً ممن يعملون في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. أظهرت النتائج أن دور الدراسات التربوية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة جاءت بدرجة تقدير تراوحت ما بين الدرجتين متوسطة ومرتفعة، وللمقاييس ككل بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول (المتطلبات الأكاديمية، والمتطلبات البحثية) التي تُعزى لاختلاف متغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي، فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المتطلبات المادية لاختلاف متغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي، لصالح لآخر مؤهل علمي من داخل الأردن. أوصت الدراسة بتهيئة طلبة الدراسات العليا للمشاركة كصانعي قرار ومشاركين في المحافل العلمية التربوية، وتنمية الوعي لديهم بأهمية الدراسات التربوية المستقبلية وتأثيرها على رسم مستقبل الأجيال، والتنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الدراسات التربوية المستقبلية، التنمية المستدامة، أعضاء الهيئة التدريسية.

Future educational studies and their role in achieving sustainable development from the point of view of faculty members at Mutah University

Researcher: Iman Mahmoud Al-Hawyan

Abstract

The study aimed to investigate future educational studies and their role in achieving sustainable development from the point of view of faculty members at Mutah University. The study followed the descriptive survey method. The study population consisted of all members of the teaching staff in the College of Educational Sciences at Mu'tah University, who numbered (66) teaching members. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was built as a tool for the study, consisting of three areas and (19) items, it was applied to a study sample of (50) faculty members, who work in the College of Educational Sciences at Mutah University. The results showed that the role of educational studies in achieving sustainable development, from the point of view of the faculty members at Mu'tah University, was graded between medium and high, and for the scale as a whole, it was graded high. The results also indicated that there are no statistically significant differences between the arithmetic averages of the study sample members' estimates of (academic requirements and research requirements) that are due to differences in the variable of place of study for the last academic qualification. While the results showed that there were statistically significant differences regarding the financial requirements for the variable of place of study for the last academic qualification, in favor of the last academic qualification from within Jordan. The study recommended preparing graduate students to participate as decision makers and participants in educational scientific forums, and developing their awareness of the importance of future educational studies and their impact on shaping the future of generations and sustainable development.

Keywords: future educational studies, sustainable development, faculty members.

أبرزت التغيرات والمستجدات الحاصلة مجموعة من التحديات والمشكلات المجتمعية في شتى أنحاء المعمورة، ومنها الدول العربية، لذا فإن مسؤولي ومتخذي القرار يعلّقون آمالاً كبيرة على البحث العلمي التربوي، باعتباره نشاطاً هادفاً ومنظماً، يسعى إلى مواجهة التحديات والمشكلات التي تعيشها المجتمعات في خضم هذه المستجدات التي تحياها، إذ فإن للبحث العلمي دورٌ مهمٌ وكبيرٌ في دفع عجلة التنمية للمجتمعات الإنسانية في كافة مجالاتها النفسية، والمجتمعية، والسياسية، والاقتصادية، والتكنولوجية، ورسم السياسات التربوية للاستنهاض والارتقاء بالنظام التربوي السائد بالمجتمع؛ سعياً للوصول لمستوى عالٍ من التنمية الشاملة، والفاعلة بمؤسسات المجتمع، ومساعدة المسؤولين للوصول إلى صناعة القرارات السليمة بما يتناسب مع التطورات المعاصرة عالمياً في كافة مجالاتها السابقة الذكر، لذا بالبحث التربوي بحاجة إلى توجيه بما يحقق متطلبات المجتمع وآماله، بما يُسهم في التقدم والازدهار، والهدف العام من ذلك تخصيص كل من جوانب القوة بغرض تميمتها ودعمها، والوقوف على جوانب الضعف والقصور لعلاجها بالصورة التي تتناسب والإمكانيات المتوفرة بالدولة، الأمر الذي يُعزّز ويدعم التغيرات الإيجابية المنشودة في نمو الجانبين الثقافي، والعقلي لدى المسؤولين التربويين من خلال الذقة المعرفية المنظمة في التعامل مع العاملين في المجال التربوي، ومع المشكلات التربوية المعاصرة.

إنّ الهدف الرئيس للدراسات المستقبلية؛ هو توفير إطارٍ زمنيّ طويل المدى للقرارات التي قد نتخذها اليوم، وفقاً لوجهة نظرٍ طويلة المدى، وأفقٍ زمنيّ طويل نسبياً، فالدراسات المستقبلية تقوم على مبدأ الاستمرارية والتماثل والتراكم، وإن اختلفت الآراء حول الدراسات المستقبلية، إذ يعدها البعض فناً، والبعض يعتبرها فلسفة، ومنهم من يعدها علماً، فالمستقبل سواء كان فلسفة أو علماً أو منهجاً، هو في جميع الأحوال يهدف إلى استكشاف المستقبل للوصول إلى حلٍ لمشاكله (محمود، 2021). فالدراسات المستقبلية تظل مجالاً إنسانياً تتكامل فيه المعارف وتتعدد، هدفها تحليل وتقييم التطورات المستقبلية في حياة البشر بطريقة عقلانية وموضوعية، وتفسح مجالاً للخلق والإبداع الإنساني، وهي لا تُصدر تنبؤات، ولكنها اجتهداً علميٍّ منظم، يوظف المنطق والعقل والحدس والخيال في اكتشاف العلاقات المستقبلية بين الأشياء والنظم والأنساق الكلية والفرعية، مع الاستعداد لها ومحاولة التأثير فيها، فالمستقبل ليس مكتوباً، وليس معطىً نهائياً، ولكنه قيد التشكيل، وينبغي علينا تشكيله، فالدراسات المستقبلية لا تقدم مطلقاً صوراً يقينيةً ومكاملةً للمستقبل، كما أنها لا تقدم مستقبلاً واحداً، فالمستقبل متعددٌ وغير محدد، وهو مفتوح على تنوعٍ كبيرٍ من المستقبلات الممكنة (الذبياني، 2017).

لذا فإن الحاجة لتفعيل دور البحث العلمي التربوي في دعم قضايا التنمية المستدامة ومتطلباتها وتحديث وترتيب أولويات هذا النوع من البحوث العلمية التربوية، في ضوء فقه الأولويات البحثية الحالية والمستقبلية الداعمة لخطط ورؤية التنمية المستدامة بصفة عامة، وفي المجال التربوي والتعليمي بخاصة ضرورة ملحة (الخويطر، 2019). فالبحث التربوي الذي يُعدّ فرعاً من فروع البحث العلمي، يُسهم في تفعيل حلولٍ عديدة من المشكلات المجتمعية المختلفة، من خلال اتباع الأسلوب العلمي، بهدف إصلاح المنظومة التعليمية، والسعي لتطويرها، وتحسين مخرجاتها تحقيقاً لآمال المجتمع وطموحاته (زين العابدين، 2022).

يحتاج تحقيق التنمية المستدامة في أي بلد إلى إطارٍ كفأة قادرة على تحمل المسؤوليات واتخاذ المبادرة، بالاعتماد على أساليب حديثة تزوّدهم بالمعارف الضرورية، وتخلق الإحساس بالمسؤولية، والقدرة على التحليل

والاستقراء، وتنمّي روح المشاركة والمبادرة، ومن هنا يبرز دور البحث العلمي في تحقيق ما سبق، وتحديد السبل التي تتعلّم الأجيال القادمة بفضلها كيفية التصدي للتحديات التي تتسم بها التنمية المستدامة، ويظهر هذا من خلال تفعيل حركة البحث العلمي وتنمية المعرفة داخل الجامعات، وجعل التكوين الجامعي والبحث العلمي أداة لتحقيق التنمية المستدامة، وتركيز البحث العلمي على إيجاد أساليب ونماذج جديدة لتحقيقها كاستثمار الإمكانيات البشرية والمادية المحلية، بما في ذلك الموارد المالية والمائية والسياحية، والطّاقات البشرية وغيرها من الإمكانيات التي يمكن تفعيلها في المجالات التنموية الشاملة، لا يمكن للجامعة أن تسهم في عملية التنمية إلا بتفعيل آليات عملها البحثي نحو الاهتمام بقضايا ترتبط بالتنمية (حواسه، 2017).

مشكلة الدراسة

أصبحت الدراسات المستقبلية ركناً أساسياً من أركان بناء المستقبل، والتعرّف على متغيراته على مستوى الدولة أو القطاع المعني، ورسم ملامح الاستجابة التي تفرضها التحديات المستقبلية، وتعدّ الدراسات التربوية جزءاً من الدراسات المستقبلية التي تمثل اليوم عنصراً هاماً، وأحد الشروط الضرورية لتحقيق التنمية داخل أي مجتمع، وهذا ما جعل بلدان العالم تسعى إلى تبني سياسات واستراتيجيات علمية واضحة بقصد التطوير لهذا المجال الحيوي؛ استجابةً لمتطلبات التنمية الشاملة، والتغيرات المتسارعة في الوطن العربي، لذا فإنه يتعين على العاملين في مختلف المجالات التربوية وضع مخططات مستقبلية موضوعية وهادفة لجميع النشاطات والأعمال قبل تنفيذها مستقبلاً، فالتنمية مسار يربط بين الواقع الحالي بمشكلاته وقصوره، والمستقبل القادم، الأمر الذي يفرض على المخططين إجراء دراسات مستقبلية، وهذا لا يتأتى إلا بالاعتماد على البحث العلمي التربوي المستقبلي كأسلوب لا بديل عنه لاتخاذ إجراءات معينة.

شهدت أوروبا الغربية واليابان والهند عدداً كبيراً من الوحدات والهيئات المهمة بالاستطلاعات المستقبلية، بلغت في أوروبا وحدها 124 هيئة مستقبلية. وتقوم بتطبيق مناهج الدراسات المستقبلية نحو 67 بالمئة من الشركات المتعددة القوميات والمؤسسات العسكرية، كما أن 97 بالمئة من حجم الإنفاق على الدراسات المستقبلية يتم في الدول المتقدمة (منصور، 2009). فمن هنا تبرز أهمية الدراسات المستقبلية، وذلك من خلال توفيرها إطاراً زمنياً طويل المدى للقرارات الانية، ومعالجة الازمات الطارئة، ومحاولة تقليص كلفة الاحداث وظواهر المستقبل عبر تبديدها لعنصر المفاجأة الذي يربك الاستجابات المجتمعية، فأهم ما يميز الدراسات المستقبلية اعتمادها الاسلوب العلمي في دراسة وتحليل الظواهر الخفية، ومعالجة المستقبل في آجال زمنية تتراوح بين (5-50 سنة)، (القضاة، 2020).

فعلى الرغم من أهمية أدوار الدراسات العلمية التربوية في استشراف المستقبل، فقد خلصت بعض الدراسات إلى وجود ضعف في الاهتمام بالدراسات المستقبلية بعامّة، وفي المجال التربوي بخاصّة، وهذا ما أكدته توصيات المؤتمرات الدولية بضرورة الاهتمام بتطوير الدراسات المستقبلية التربوية، ونشر ثقافة استشراف المستقبل، كما ورد في توصيات المؤتمر الدولي الذي عُقد في الأردن في جامعة جرش الأهلية في الفترة من 23-24 آب 2023، حيث أوصت نتائجه التأكيد على قضية مقاربة البحث العلمي التربوي لقضايا المستقبل. هذا وقد كشفت نتائج دراسة محلية أنّ مدخل الدراسات التربوية المستقبلية هو واحد من أقلّ المداخل البحثية المستخدمة من قبل الباحثين في أصول التربية، بالإضافة إلى ضعف الإنتاجية العربية في مجال الدراسات المستقبلية التربوية بشكل عام، كدراسة حبيب والزبون (2021)، حيث أشارت نتائجها إلى قلة أطروحات الدكتوراة التي تبحث في اقتصاديات التعليم

والبحث التربوي، والتوصية بوضع رؤية مستقبلية للدراسات المستقبلية التربوية تتبناها وزارة التعليم العالي للنهوض بالبحث التربوي.

وإنطلاقاً من هذا، تهدف هذه الورقة البحثية إلى إبراز دور الدراسات المستقبلية كحقل علمي في الرفع من التنمية المستدامة فيما يتعلق بالبحث العلمي التربوي وأهميتها في مواجهة التهديدات الناشئة وتحديد البدائل أو الخيارات في عملية التعليم، بناءً على ما سبق ذكره فقد ارتأت الباحثة تحديد مشكلة الدراسة الحالية في استقصاء الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة.

سؤال الدراسة

يمكن تحديد أسئلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما دور الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة تُعزى لمتغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- تعرّف دور الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة.
- استقصاء أثر متغير (مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي) في دور الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة.

أهمية الدراسة

استمدت هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- أنها تتناول تعرف واقع الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة، حيث أنها تشكل الأساس الذي تبني عليه خطط وتطوير وتفعيل دور الجامعات في تطوير الدراسات المستقبلية التربوية التي تسعى لتحقيق التنمية المستدامة.
- يؤمل أن تدعم هذه الدراسة مدخل التعلم التربوي المستقبلي، وتنمية المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق أساليب البحث العلمي التربوي.
- قد تمثل نتائج الدراسة الحالية خارطة طريق للباحثين والباحثات في المجال التربوي لإجراء مزيد من البحوث التربوية في هذا المجال.

- يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة أصحاب القرار في الجامعات الأردنية، من خلال توجيه نظر القائمين في وزارة التعليم العالي بضرورة طرح مساقات لطلبة الدراسات العليا تتعلق بأهمية الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة، وسبل الاستفادة منها في الإطار الجامعي، وخدمة التعليم والوطن.
- قد تفيد هذه الدراسة واضعي الخطط المستقبلية السياسية في وزارة التعليم العالي من خلال دعمهم للجامعات ومدّهم بالمهارات والخبرات التي يحتاجونها لتطوير الدراسات التربوية المستقبلية.
- يُتوقع أن يكون لهذه الدراسة دور في تهيئة طلبة الدراسات العليا للمشاركة كصانعي قرار ومشاركين في المحافل العلمية التربوية، وتنمية الوعي لديهم بأهمية الدراسات التربوية المستقبلية وتأثيرها على رسم مستقبل الأجيال.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية التالية:

الدراسات التربوية المستقبلية: هي الدراسات المنهجية للافتراضات المفضلة والممكنة والمحتمل حدوثها في المستقبل، ووجهات النظر العالمية التي تكمن وراءها (Inayatullah, 2013). **وتعرفها الباحثة إجرائيًا:** بأنها كافة الدراسات التربوية للتوقعات والافتراضات المتضمنة في أداة الدراسة الممكن والمحتمل حدوثها في المستقبل.

التنمية المستدامة: مجموعة السياسات والإجراءات التي تتخذ للنهوض بالدراسات المستقبلية في العلوم التربوية، للانتقال بها نحو الأفضل، بهدف خدمة الإنسان، وتلبية حاجات المستقبل، وتحقيق التنمية البشرية،

أعضاء الهيئة التدريسية إجرائيًا: هم كافة أعضاء الهيئات التدريسية في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، وما زالوا يدرسون مساقات عدّة في كلية العلوم التربوية.

حدود الدراسة

يُراعى عند تعميم النتائج المحددات التالية:

- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023-2024).
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة مؤتة ممن ما زالوا على رأس عملهم.
- الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة لدور الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (إبراهيم، 2023) تعرّف كيفية توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بولايات التربية بجامعة الأزهر، ويتطلّب ذلك الكشف عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للدراسات المستقبلية، وأهم معوقاتهما، وآليات توظيفها لتطوير البحث التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لجمع البيانات، فيما تكونت عينة الدراسة من

(106) عضو تدريسيًا ممن يعملون في كليات التربية بجامعة الأزهر في مصر، أظهرت النتائج أنّ واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للدراسات المستقبلية جاءت في مجملها "متوسطة"، وأن معوقات الدراسات المستقبلية جاءت بدرجة توفّر "متوسطة"، وأن آليات توظيف الدراسات المستقبلية لتطوير البحث التربوي جاءت بدرجة "عالية"، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير النوع في جميع محاور الدراسة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

أجرى (الحارثي، 2023) دراسة هدفت الكشف عن واقع متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، التي طبقت على عينة عشوائية قوامها (224) طالبًا من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة توفّر المتطلبات الأكاديمية والبحثية لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا كانت متوسطة، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات لتعزيز المتطلبات الأكاديمية والبحثية اللازمة لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية.

استقصى كل من (محرويس، والظاهري، 2023) في دراسة أجريها بهدف تعرّف واقع أبعاد البحث العلمي في مجال الدراسات التربوية والأنشطة التعليمية المصاحبة لها، مع تبيان الطموحات المنتظرة من تجويد أبعاد البحث التربوي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخُصت هذه الورقة البحثية إلى تحديد واقع البحث العلمي، ومجالاته وتطبيقاته ومناهجه وأدواته البحثية في ميادين البحث التربوي، وتحديدًا في فروع التربية الإسلامية، وأنشطة النظم التعليمية، والتّميّة المجتمعية والفئات المهمّشة، ومتطلبات التربية الخاصة، وتطوير البحوث والقرارات التربوية، ومتطلبات التّحول إلى مجتمع التعلم، والدراسات المستقبلية، والتّعليم الإلكتروني والدراسات ذات الصلة بالمناهج وطرق التدريس، والتّعليم الصفي، والإرشاد والتّوجيه، والصّحة النفسية، وموضوعات علم النفس التربوي والتّعليمي، والاجتماعي، والصعوبات التعليمية، وتربية الطفل، وتدريس اللغات.

هدفت دراسة (David,2022) تعرف مدى مساهمة الدراسات المستقبلية في تطوير التّعليم ومعالجة مشكلاته، من خلال مراجعة منهجية للأدبيات باستخدام قواعد البيانات (Web of Science, Scopus) وفحص المقالات المنشورة بين عامي 2012 و2022، والتي تضمنت 50 مقالًا متعلّقة بالقضايا التعليمية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أنّ الأدبيات تضمّنت منهجيات تعليمية محدّدة توازن بين بين المنشورات النظرية والتّجريبية، والتركيز على المجالات متعددة المتّخصصة، بالإضافة إلى النهج التّبويّ وجهات النظر السلبية لم تكن موجودة، وأنّ أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى محو الأمية بالدراسات المستقبلية، خاصّة في مجال التعليم، كما تبيّن أنّ الدراسات المستقبلية يمكنها أن تُسهم بدور كبير في تطوير التّعليم ومعالجة مشكلاته.

استقصى كل من (حبيب والزبون، 2021) في دراستهما تعرف التحليل التلوي (البعدي) للدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات الأردنية خلال الفترة (2010-2020م)، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الدراسات المتخصصة في مجالات أصول التربية، وبلغت العينة (30) أطروحة ورسالة ماجستير، وتم استخدام المنهج التلوي (البعدي) لهذه الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة الزيادة الكبيرة في عدد الأطروحات التي تبحث في فلسفة التربية والتنشئة الاجتماعية والفكر التربوي المعاصر والفكر الإسلامي، وقلة الأطروحات التي تبحث في اقتصاديات التعليم والبحث التربوي، وأظهرت النتائج أنه تم استخدام مجتمع وعينة الدراسة من طلبة الجامعات

وظلبة المدارس وأعضاء هيئة التدريس بشكل كبير وقلة من الباحثين تستخدم أرباب العمل أو أولياء الأمور في أطروحاتهم كما أظهرت النتائج أنه تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة في جميع الأطروحات، ورسائل الماجستير ويعود ذلك للمنهج المتبع والمتمثل بالمنهج المسحي الوصفي.

أكدت دراسة (Tesar, 2021) على أهمية الدراسات المستقبلية في الدراسات التربوية، وضرورة أن تجعلها المؤسسات التربوية ضمن ممارساتها التعليمية، والتفكير في كيفية تغيير مستقبل التعليم، والسعي لاستخدام التفكير المستقبلي لتطوير أساليبنا التربوية، والتفكير في كيفية تخيله وكيف يمكن النظر فيه من أجل تغييره، وإنه يجب على الباحثين في التعليم أن يفكروا في المستقبل قبل أن يبدأ الاضطراب، والحاجة إلى التفكير في كيفية إنشاء سيناريوهات مستقبلية للتعرف على مستقبل التعلم والتعليم، فقد اتضح بعد جائحة كورونا كوفيد 19، أن التعليم لا يتعلق فقط بالمكان المادي، ولكن هناك ممارسة افتراضية للتعليم ينبغي أخذها في الاعتبار، لذلك يمكن أن تساعدنا الدراسات المستقبلية على التفكير في كيفية إجراء التغييرات الطموحة.

هدفت دراسة (بن سعيد؛ عباد، 2021) تعرف متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية في جامعة عدن من وجهة نظر الخبراء. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، أثبتت الدراسة أهمية توافر المتطلبات الإنسانية والمنهجية والإجرائية اللازمة لتفعيل الدراسات التربوية المستقبلية. أشارت النتائج أن درجة تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية في جامعة عدن جاءت بدرجة مرتفعة، أوصى الباحثان نيابة الدراسات العليا بجامعة عدن في اليمن بالاهتمام بالدراسات التربوية المستقبلية من خلال نشر ثقافتها، عقد الدورات التدريبية وورش العمل، وعقد المؤتمرات المتعلقة بها، ويهدف إلى إعداد كوادر بشرية مؤهلة ومدربة تمتلك المهارات اللازمة لتنفيذ وتفعيل الدراسات التربوية المستقبلية.

هدفت دراسة أجراها كل من (الحضيف والعبيد، 2019) تعرف تصورات خبراء التربية حول متطلبات الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، ولتحقيق الأهداف السابقة استخدمت الدراسة أحد أساليب الدراسات المستقبلية: أسلوب دلفاي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية ذوي الاهتمام بالدراسات المستقبلية وعددهم (34) خبيراً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتطلبات البشرية تمثلت في تدريب الباحثين وتطوير فرق بحثية مشتركة للدراسات المستقبلية بين الأساتذة والطلاب، بينما أبرز المتطلبات المنهجية كانت من خلال تبني شراكات بين قطاع التعليم العام والعالي لوضع أسس للدراسات المستقبلية في التربية ومؤشراتها، وفيما يخص المتطلبات الإجرائية كانت أبرزها إقامة دورات تدريبية تساهم في تعزيز ثقافة الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية.

سعت دراسة (النجار، 2019) تعرف الرؤية المستقبلية لتطوير البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة البحث في استبانة الرؤية المستقبلية لتطوير البحوث التربوية. وتكونت العينة من (41) عضو من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية التربية بجامعة الأقصى في مصر. أظهرت النتائج أن بُعد موازنة البحث التربوي حصل على الترتيب الأول وبُعد الأبحاث التجريبية حصل على الترتيب الثاني، وبعد الأبحاث المشتركة حصل على الترتيب الثالث، وإدارة المجالات التربوية حصل على الترتيب الرابع. وأوصى البحث بتعزيز ثقافة العمل التشاركي بين الباحثين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

التعقيب على الدراسات السابقة: يلاحظ من الدراسات السابقة أن جميعها اتفقت على أهمية الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، اتفقت الدراسة الحالية واختلفت مع الدراسات السابقة في كل مما يلي:

- **الهدف:** اتفقت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة في أهمية الدراسات المستقبلية.

- **المنهج المتبع:** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي، باستثناء دراسة ديفيد (David,2022)، التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة الخضيف وعبيد (2019)، التي اتبعت أسلوب دلفاي إلى جانب المنهج الوصفي المسحي، ودراسة حبيب والزبون (2021) التي استخدمت المنهج التلوي (البعدي).

- **مجتمع الدراسة وعينته:** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة المتمثل بأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات باستثناء دراسة الحارثي (2023)، التي تكون مجتمعها من طلبة الدراسات العليا، ودراسة حبيب والزبون (2021)، التي تكون مجتمعها من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة، ودراسة الخضيف والعبيد (2019) التي طبقت على خبراء التربية، ودراسة ديفيد (David,2022)، التي طبقت على المقالات التربوية.

- **النتائج:** أشارت نتائج الدراسات السابقة كافة إلى أهمية الدراسات المستقبلية، حيث أظهرت نتائج دراسة إبراهيم (2023)، أن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للدراسات المستقبلية جاءت في مجملها " متوسطة، فيما أظهرت نتائج دراسة الحارثي (2023) أن درجة توفر المتطلبات الأكاديمية والبحثية لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا كانت متوسطة، فيما توصلت نتائج دراسة محرويس (2023) إلى تحديد واقع البحث العلمي، ومجالاته وتطبيقاته ومناهجه وأدواته البحثية في ميادين البحث التربوي، وتحديدًا في فروع التربية الإسلامية، وأنشطة النظم التعليمية، والتنمية المجتمعية والفئات المهمشة، ومتطلبات التربية الخاصة، وتطوير البحوث والقرارات التربوية، ومتطلبات التحول إلى مجتمع التعلم، والدراسات المستقبلية، وأظهرت نتائج دراسة حبيب والزبون (2021) الزيادة الكبيرة في عدد الأطروحات التي تبحث في فلسفة التربية والتنشئة الاجتماعية والفكر التربوي المعاصر والفكر الإسلامي، وقلة الأطروحات التي تبحث في اقتصاديات التعليم والبحث التربوي، وأشارت نتائج الخضيف والعبيد (2019) إلى أن المتطلبات البشرية تمثلت في تدريب الباحثين وتطوير فرق بحثية مشتركة للدراسات المستقبلية بين الأساتذة والطلاب، بينما أبرز المتطلبات المنهجية كانت من خلال تبني شراكات بين قطاع التعليم العام والعالي لوضع أسس للدراسات المستقبلية في التربية ومؤشراتها، وفيما يخص المتطلبات الإجرائية كانت أبرزها إقامة دورات تدريبية تساهم في تعزيز ثقافة الدراسات، كما أظهرت نتائج دراسة بن سعيد وعباد (2021)، أن درجة تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية في جامعة عدن جاءت بدرجة مرتفعة.

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تطرقت للدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، ومن هنا استمدت هذه الدراسة أصالتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري لفهم ووصف مشكلة الدراسة وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة ثم جمع البيانات وتحليلها لقياس الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة المُستهدف من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023-2024)، والبالغ عددهم حسب السجلات الرسمية (66) عضواً تدريسياً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (50) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، البالغ عددها (16) عضواً تدريسياً، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغير الديموغرافية (مكان الحصول على آخر مؤهل علمي)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي	داخل الأردن	32	0.64%
	خارج الأردن	18	0.36%

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات العلمية السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، حيث تكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسيين موضحه كالتالي:

– **القسم الأول:** (البيانات الشخصية والديموغرافية (المعرفة البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة وجمعها اشتمل هذا الجزء على المتغيرات الشخصية والديموغرافية موضحه كالتالي: متغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي وله مستويان: (داخل الأردن، خارج الأردن).

– **القسم الثاني:** (مقياس الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة)، تضمن () فقره، حيث تم تطوير فقرات الاستبانة بالاعتماد على الأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة، واعتمدت الباحثة مستويات مقياس ليكرت الخماسي التي تضمنت (بدرجة مرتفعة جداً - بدرجة مرتفعة - بدرجة متوسطة - بدرجة منخفضة - بدرجة منخفضة جداً -) تُترجم إلى درجاتٍ عددية (5-4-3-2-1) على الترتيب، للإجابة عن فقرات الأداة.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت الباحثة طريقتين؛ صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي مُوضحة كالتالي:

• **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المحتوى تمَّ عرض الاستبانة بصورتها الأولى والمكونة من (22) فقرة، على (10) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والاختصاص في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة؛ لتحديد مدى انتماء كل فقرة من الفقرات للمجال الرئيس الذي تنتمي إليه، والتأكد من وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية، وإضافة أي ملاحظات أخرى. فظهرت أداة الدراسة بصورتها النهائية المكونة من (19) فقرة، موزعةً على مجالين رئيسيين جاءا كالتالي:

- المجال الأول: متطلبات مادية: وتضمّن (5) فقرات، تمَّ إعداد هذا المجال بالرجوع إلى دراسات علمية سابقة كدراسة الحارثي (2023).

- المجال الثاني: متطلبات أكاديمية: وتضمّن (6)، تمَّ إعداد هذا المجال بالرجوع إلى دراسات علمية سابقة كدراسة إبراهيم (2023).

- المجال الثالث: متطلبات بحثية: وتضمّن (8)، تمَّ إعداد هذا المجال بالرجوع إلى دراسات علمية سابقة كدراسة النجار (2019).

• **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، الجدول (2) يوضح معاملات الارتباط التي تمَّ حسابها.

الجدول (2) نتائج معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المتطلبات الأكاديمية		المتطلبات المادية	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.74**	1	0.81**
2	0.81**	2	0.82**
3	0.65**	3	0.82**
4	0.52**	4	0.68**
5	0.80**	5	0.75**
6	0.58**		
المتطلبات البحثية			
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.66**	1	0.66**
2	0.81**	2	0.81**
3	0.67**	3	0.67**
4	0.73**	4	0.73**
5	0.56**	5	0.56**
6	0.70**	6	0.70**

0.69**	7	
0.61**	8	

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$).

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون للمتطلبات الأكاديمية تراوحت بين (-0.52-0.81)، ولمجال المتطلبات المادية بين (0.68-0.82)، ولمجال المتطلبات البحثية بين (0.56-0.81)، وهذا مؤشر على صدق الاتساق الداخلي، نظراً لطبيعة العلاقة بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه التي كانت إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$).

ثبات أداة الدراسة

تمَّ استخراج معامل الثبات كرونباخ ألفا من خلال معادلة كرونباخ ألفا باستخدام برمجية-SPSS (21؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، الجدول (3) يُوضح نتائج ذلك).

الجدول (3): قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة

مجالات أداة الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا
متطلبات أكاديمية	6	0.77
متطلبات مادية	5	0.81
متطلبات بحثية	8	0.83
المقياس ككل	23	0.91

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا للمقياس تراوحت بين (-0.77-0.83)، حيث كانت قيمة الثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.91)، ولمجال المتطلبات المادية (0.77)، ولمجال المتطلبات مادية (0.81)، ولمجال المتطلبات البحثية (0.83)، وهذا مؤشر على أنَّ أداة الدراسة تتسم بدرجة ثبات عالية جداً، مما يعني ملاءمتها لتحقيق أغراض الدراسة.

كيفية حساب الدرجات على المقياس

في ضوء مقياس ليكرت الخماسي المستخدم للإجابة على فقرات الاستبانة، تمَّ استخدام المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد البدائل، وعليه يُصبح طول الفئة = $(5-1) / 3 = 1.33$ ، وإضافة (1.33) إلى نهاية كل فئة التي مثلت (نقطة القطع)، لنحصل على ثلاثة مستويات (درجة مُرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة مُنخفضة)؛ للحُكم على استجابات أفراد عينة الدراسة بعد استخراج المتوسطات الحسابية كما هو موضح بالجدول (4).

الجدول (4) الحُكم على درجة إجابة المُستجيبين من خلال قيمة المتوسط الحسابي

الدرجة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
مدى المتوسط الحسابي	أكبر أو يساوي 3.67	2.33-أقل من 3.67	-أقل من 2.33

متغيرات الدراسة

أولاً: متغير الدراسة المستقل: مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي: وله مستويان: خارج الأردن، داخل الأردن.

ثانياً: متغيرات الدراسة التابعة: الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية: ولها (4) مستويات: الدرجة الكلية والمجالات الثلاثة: المتطلبات المادية، المتطلبات البحثية، المتطلبات الأكاديمية.

المعالجة الإحصائية

إجراءات المعالجة الإحصائية التي طبقتها الباحثة باستخدام برمجية وحدة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for social sciences-SPSS version 21) كانت كالتالي:

1. للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون، من خلال استخدام برمجية وحدة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.
2. للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم إيجاد معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا من خلال استخدام برمجية وحدة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-version21)
3. للإجابة عن السؤال الأول: الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، تم إجراء اختبار ت للعينة الواحدة (One sample t-Test).
4. للإجابة عن السؤال الثاني: لإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة تُعزى لمتغير مكان الدراسة للدرجة العلمية الأخيرة، تم إجراء اختبار ت للعينة الواحدة (One sample t-Test).

إجراءات التطبيق الميداني

إجراءات التطبيق الميداني التي طبقتها الباحثة كانت كالتالي:

- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والاستعانة بالأدب النظري وأطروحات الماجستير والدكتوراه؛ للحصول على المعلومات اللازمة، كما تمّ الاستعانة بالمعلومات المُرَوِّدة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة مؤتة، لقياس الدراسات التربوية المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.
- التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال عرضها على لجنة المُحكِّمين.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة.
- تجميع البيانات وفرزه، وإجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة.
- وضع التوصيات استناداً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لمعرفة متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.
2. اختبار (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية.
3. تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الباحثين وفقاً لمتغيراتهم الشخصية (مكان الحصول على آخر مؤهل علمي).
4. اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية في حال وجود فروقات ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته. للإجابة عن السؤال الأول: ما دور الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدراسات التربوية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة، مرتبة تنازلياً

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الترتبة
متطلبات مادية	4.14	0.52	%83	مرتفعة	1
متطلبات بحثية	3.61	0.46	%72	متوسطة	2
متطلبات أكاديمية	3.51	0.40	%70	متوسطة	3
المقياس ككل	3.71	0.30	%74	مرتفعة	

يتبين من الجدول (5) أن دور الدراسات التربوية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة جاءت بدرجة تقدير تراوحت ما بين الدرجتين متوسطة ومرتفعة، وللمقياس ككل بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.71)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال "المتطلبات المادية" بمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية مجال "المتطلبات البحثية" بمتوسط حسابي (3.61) وبدرجة تقدير متوسطة، أما في المرتبة الأخيرة جاء مجال "المتطلبات الأكاديمية" بمتوسط حسابي (3.51) وبدرجة تقدير متوسطة. وتغزو الباحثة هذه النتيجة أن المتطلبات المادية هي البنية الأساسية لتوفر بقية المتطلبات، إذ يعد المتطلب المادي المتطلب الرئيس الذي يساهم في وجود مثل هذا النوع من الدراسات، واستقطاب الخبراء، وإنشاء مراكز بحثية ومراكز المتخصصة بالدراسات الاستشرافية التي تُرشد صانع القرار بكل ما هو مهم لاتخاذ القرار اللازم في المشاريع التي يجب ان تنتبها الدولة والمؤسسات التربوية؛ لكي تصل إلى أهدافها عبر فترات زمنية طويلة، أما فيما يتعلق بالمتطلبات البحثية

فهي من المتطلبات الضرورية التي تعتمد عليها الدراسات المستقبلية لما توفره من تحقق وتوليد المعرفة ونشرها وتوظيفها، وتعزيز الإبداع والابتكار لمواجهة مشكلات وأزمات المستقبل وكذلك المساعدة في حث الجميع على التعلم، بالإضافة إلى أهميتها في المساعدة في عملية صنع القرار وفقاً للنتائج التي تتوصل إليها الدراسات والأبحاث العلمية، وتقرير الأولويات وطرق تحقيقها، لكونها تستند إلى رؤية مستقبلية واضحة، وصادرة في التوقيت المناسب، حيث أن الدراسات والمتطلبات البحثية بدراساتها احتمالات المستقبل تبدأ من خلال نتائجها البحثية، إدراك الاحتمالات الجديدة المفتوحة أمامنا فلا نبقي سجناء وضعنا الحالي، واستباق الأزمات ومنع حدوثها؛ حيث إن تمييز الأزمات المحتملة مستقبلاً حتى يمكن تفاديها هو إحدى أهم وظائف الدراسات المستقبلية فالاستكشاف المنهجي لاحتمالات المستقبل يمكن أن يعمل كجهاز إنذار مبكر.

أما فيما يتعلق بالمتطلبات الأكاديمية فالأردن من الدول الزاخرة بالكفاءات والخبراء في هذا الجانب، إلا أن هناك جوانب يجب سدّ خللها، ومعالجة جوانب القصور فيها، فغياب الأساس النظري الذي تستند إليه الدراسات المستقبلية وخاصة في تعليم طلبة الدراسات العليا يشكل عائقاً أمام إجراءها، كما أن قصور المعلومات والقيود المفروضة على تدفقها وتداولها وحرية الوصول إليها، وغياب أنظمة قانونية وتشريعية منظمة لتداول المعلومات وحمايتها يشكل عاملاً مهماً في تراجع مثل هذا النوع من الدراسات. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من إبراهيم (2023)، وبن سعيد وعباد (2021)، والحارثي (2023)، وDavid (2022).

كما تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة من خلال ((SPSS-21)، النتائج مُوضحة بالتفصيل بالجدول (6-8).

1- المتطلبات المادية

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "المتطلبات المادية" مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرتبة
5	إنشاء المراكز والوحدات البحثية بالجامعات الحكومية لدعم الباحثين والباحثات في إجراء الدراسات المستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة.	4.28	0.59	86%	مرتفعة	1
3	توفير الحوافز المشجعة للباحثين والباحثات في مجال الدراسات المستقبلية التربوية، مثل نشر البحوث المميزة مجاناً في مجلات علمية محكمة.	4.23	0.76	85%	مرتفعة	2
4	رعاية دعم مؤتمرات البحث العلمي التربوي المعنية بموضوع استشراف المستقبل.	4.21	0.65	84%	مرتفعة	3
1	توفير الدعم المادي من قبل المجالات التربوية لعملية النشر العلمي التربوي.	4.09	0.62	82%	مرتفعة	4
2	مساهمة القطاع الخاص في دعم الخطط البحثية للدراسات المستقبلية في التربية لتحقيق التنمية المستدامة.	4.03	0.55	81%	مرتفعة	5

يُظهر الجدول (6) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال "المتطلبات المادية" تراوحت ما بين (4.03-4.28)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) ونصّها "إنشاء المراكز

والمؤسسات البحثية بالجامعات الحكومية لدعم الباحثين والباحثات في إجراء الدراسات المستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة. " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28) وبدرجة تقدير مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (3) ونصها " توفير الحوافز المشجعة للباحثين والباحثات في مجال الدراسات المستقبلية التربوية، مثل نشر البحوث المميزة مجاناً فب مجالات علمية محكمة. " بمتوسط حسابي (4.23) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " مساهمة القطاع الخاص في دعم الخطط البحثية للدراسات المستقبلية في التربية لتحقيق التنمية المستدامة. " بمتوسط حسابي (4.03) ودرجة تقدير مرتفعة. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الحاجة إلى ميزانية مادية تدعم إجراء الدراسات المستقبلية، فالحاجة لمراكز بحثية بشكل عملية مرجعية للباحثين والباحثات لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات، وتعزو الباحثة سبب حصول الفقرة (2) في المرتبة الأخيرة إلى ضعف عملية التنسيق بين القطاعين العام الخاص، وتركيز القطاع الخاص على العوامل الربحية.

2- متطلبات بحثية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال متطلبات بحثية، وترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، الجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "المتطلبات البحثية" مرتبة

تنازلياً

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	المرتبة
3	توجيه اهتمام الباحثين والباحثات بالبحث عن الحلول لمشكلات التربية الحالية التي يعاني منها المستقبل أكثر من الواقع.	4.15	0.64	83%	مرتفعة	1
1	دعوة اتحاد الجامعات العربية بإصدار مجلة علمية تربوية محكمة متعددة التخصصات التربوية، تُعنى بشؤون المستقبل، تمول من قبل الجامعات الأعضاء في الاتحاد.	3.84	0.70	77%	مرتفعة	2
2	الإفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال الدراسات المستقبلية بالبحوث التربوية، بهدف استدامة التنمية.	3.70	0.79	74%	مرتفعة	3
7	وضع حلول للتقنيات البيروقراطية للحصول على بعض البيانات والإحصاءات الدقيقة.	3.68	0.73	74%	مرتفعة	4
4	إنشاء مجلات علمية متخصصة في الدراسات التربوية المستقبلية.	3.46	0.95	69%	متوسطة	5
8	إيجاد قنوات الاتصال بمراكز بحثية خارجية مهتمة بمجال الدراسات المستقبلية التربوية.	3.40	0.67	68%	متوسطة	6
	انعدام المرونة في وظائف العديد من خوارزميات التعلم.	3.33	0.98	67%	متوسطة	7
5	تحديد المعايير الإجرائية للدراسات المستقبلية.	3.31	0.67	66%	متوسطة	8

يُظهر الجدول (7) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال "المتطلبات البحثية" تراوحت ما بين (3.31-4.15)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصّها " توجيهُ اهتمام الباحثين والباحثات بالبحث عن الحلول لمشكلات التّربية الحاليّة التي يعاني منها المستقبل أكثر من الواقع." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) ونصّها " دعوة اتحاد الجامعات العربيّة بإصدار مجلة علميّة تربويّة محكمة متعدّدة التّخصصات التّربويّة، تُعنى بشؤون المستقبل، تموّل من قِبل الجامعات الأعضاء في الاتحاد." بمتوسط حسابي (3.84) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (5) ونصّها " تحديدُ المعايير الإجرائيّة للدراسات المستقبلية." بمتوسط حسابي (3.31) ودرجة تقدير متوسطة. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن من متطلبات ورغبة الباحثين والباحثات النظر إلى الدراسات غير المستهلكة، والتي تعالج قضايا تم دراستها آلاف المرات، مما يجب على المؤسسات التعليمية والتربوية لفت انتباه واهتمام الباحثين والباحثات إلى البحث عن مشكلات مستقبلية يتوقع حدوثها، ووضع استراتيجيات واضحة لمعالجتها، ويظهر هذا من خلال الفجوة التي أصابت عملية التعليم جرّاء كوفيد-19 الذي داعم العالم بصورة مفاجئة، وعانت الكثير من الدول من كيفية الوصول إلى استراتيجيات واضحة في العملية التعليمية لمواجهته.

3- متطلبات أكاديمية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المتطلبات الأكاديمية، وترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، الجدول (8) يوضح النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "المتطلبات الأكاديمية"، مُرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرّتبة
4	أفراد الدراسات المستقبلية التربوية بمقررٍ كاملٍ في خطط برامج الدكتوراه بكليات التربية.	3.86	0.69	77%	مرتفعة	1
2	إدراج أساليب الدراسات المستقبلية التربوية ضمن مفردات مقرر مناهج البحث التربوي في مرحلة الماجستير.	3.71	0.89	74%	مرتفعة	2
1	استقطاب كفاءاتٍ بحثيةٍ مميزةٍ مهتمةٍ بالدراسات المستقبلية في كليات التربية في الجامعات الأردنية.	3.69	0.95	74%	مرتفعة	3
5	توفير الخبراء المتخصصين في مجال دراسة المستقبل.	3.66	0.79	73%	متوسطة	4
3	تدريب الباحثين على إجراء دراساتٍ مستقبليةٍ.	3.18	0.81	64%	متوسطة	5
6	تشجيع الإشراف العلمي المشترك مع طلبة الدراسات العليا الذين يبدون اهتماماً بالدراسات المستقبلية.	2.95	0.84	59%	متوسطة	6

يُلاحظ من الجدول (8)، أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست المتطلبات الأكاديمية تراوحت ما بين الدرجتين المتوسطة والمُرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (4) ونصّها " أفراد الدراسات المستقبلية التربوية بمقررٍ كاملٍ في خطط برامج الدكتوراه بكليات التربية." بمتوسط حسابي

(3.86) ودرجة تقدير مُرتفعة، وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (2) ونصّها " إدراج أساليب الدراسات المستقبلية التّربويّة ضمن مفردات مقرر مناهج البحث التّربوي في مرحلة الماجستير. بمتوسط حسابي (3.71) ودرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) ونصّها " تشجيعُ الإشراف العلميّ المشترك مع طلبة الدراسات العليا الذين يبدون اهتمامًا بالدراسات المستقبلية". بمتوسط حسابي (2.95) ودرجة تقدير متوسطة. تعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا في طور الانطلاق إلى عالم البحث والدراسات العلمية، لذا يجب ان تكون الصورة واضحة في أذهانهم عن هذا النوع من الدراسات ليتمكنوا من التطرّق إليها في أبحاثهم العلمية أو في مشاريع تخرجهم من برنامجي الماجستير والدكتوراة، من خلال طرح مساقات منفردة لها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته، ونصّه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الدّراسات التّربويّة المستقبلية ودورها في تحقيق التّمتيّة المستدامة تُعزى لمتغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي؟ تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد أعضاء الهيئة التدريسية حول دور الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة، والتي تُعزى لمتغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ، الجدول (9) يُوضح نتائج ذلك:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة تُعزى لمتغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي

المقياس	الرّتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	داخل الأردن	3.63	0.22
	خارج الأردن	3.45	0.49
	الدرجة الكلية	3.51	0.40
متطلبات ماديّة	داخل الأردن	4.28	0.48
	خارج الأردن	4.24	0.47
	الدرجة الكلية	4.17	0.49
متطلبات بحثية	داخل الأردن	3.64	0.47
	خارج الأردن	3.42	0.29
	الدرجة الكلية	3.61	0.46
المقياس ككل	داخل الأردن	3.78	0.25
	خارج الأردن	3.57	0.23
	الدرجة الكلية	3.72	0.30

يُلاحظ من الجدول (9) أنّ هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة تُعزى لمتغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (10) يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في
حول دور الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة تُعزى لمتغير مكان الدراسة لآخر مؤهل
علمي**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الاحتمالية	قيمة الدلالة الإحصائية
متطلبات أكاديمية	بين المجموعات	0.35	2	0.17	1.10	0.34
	داخل المجموعات	12.26	77	0.16		
	المجموع	12.61	79			
متطلبات مادية	بين المجموعات	3.12	2	1.56	7.63	<0.001*
	داخل المجموعات	15.77	77	0.21		
	المجموع	18.89	79			
متطلبات بحثية	بين المجموعات	0.60	2	0.30	1.47	0.237
	داخل المجموعات	15.80	77	0.20		
	المجموع	16.40	79			
المقياس ككل	بين المجموعات	0.41	2	0.21	2.44	0.09
	داخل المجموعات	6.47	77	0.08		
	المجموع	6.88	79			

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

يتضح من الجدول (10)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول والمتطلبات الأكاديمية، والمتطلبات البحثية) التي تُعزى لاختلاف متغير مكان الدراسة لآخر مؤهل علمي عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). ويظهر الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول المتطلبات المادية، ولدراسة هذه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (11) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (11) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لقياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة تقدير مقياس المتطلبات المادية

مقياس المتطلبات المادية				
	3	2	1	
الرتبة الأكاديمية	4.24	3.74	4.28	المتوسط الحسابي
داخل الأردن	-	0.54*	-	4.28
خارج الأردن	-	-	-	3.74

*الفرق بين المتوسطات الحسابية ذات دالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يُلاحظ من الجدول (11) أنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول المتطلبات المادية كانت بين أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون حصلوا على آخر مؤهل دراسي من داخل الأردن، وبين أعضاء الهيئة التدريسية ممكن حصلوا على آخر مؤهل علمي من خارج الأردن، لصالح ممن حصلوا على آخر مؤهل علمي من داخل الأردن، وتُعزى هذه النتيجة أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة الحاصلين على آخر مؤهل علمي من داخل الأردن مطلعون على الواقع المادي للجامعات بصورة أكبر، وبشكل حقيقي، وعلى معرفة ودراية بالمتطلبات المادية التي تحتاجها الدراسات المستقبلية والتكلفة المادية الكبيرة التي تستلزم انشاء مراكز خاصة بالدراسات المستقبلية، وعلى علم ودراية بقلّة الدعم المادي لهذا النوع من الدراسات، ومعرفتهم بأهمية تخصيص ميزانية خاصة من ميزانية الجامعات مخصصة لدعم الدراسات المستقبلية في كليات التربية في الجامعات كما أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية الذين حصلوا على آخر مؤهل علمي من داخل الأردن على اطلاع ودراية بالحاجة إلى هذا النوع من الدراسات لاستشراف المستقبل، وتحقيق التنمية المستدامة، ومواجهة المشكلات التي قد يتوقع حدوثها، من خلال نتائج هذه الدراسات وتوصياتها، كما أنهم يرون من خلال خبراتهم التدريسية ومشاركاتهم في المؤتمرات الدوليّة الخاصّة بالدراسات المستقبلية في العلوم التربوية يحتاج إلى خبراء مخصصين في هذا المجال، والذي يعد أمرًا مكلفًا ماديًا. اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة كافة الدراسات السابقة، التي لم تتناول متغير مكان الحصول على آخر مؤهل علمي.

التوصيات

- بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، تم الخروج بعدد من التوصيات جاءت كالآتي:
- طرح مساقات لطلبة الدراسات العليا تتعلّق بأهمية الدراسات المستقبلية في تحقيق التّميّة المستدامة، وسبل الاستفادة منها في الإطار الجامعي، وخدمة التّعليم والوطن.
- دعم وزارة التعليم العالي الجامعات ومدها بالمهارات والخبرات التي تحتاجونها لتطوير الدراسات التربوية المستقبلية وتحقيق التنمية المستدامة.

- تهيئة طلبة الدراسات العليا للمشاركة كصانعي قرار ومشاركين في المحافل العلمية التربوية، وتنمية الوعي لديهم بأهمية الدراسات التربوية المستقبلية وتأثيرها على رسم مستقبل الأجيال، والتنمية المستدامة.

- إنشاء مراكز خاصة في الجامعات خاصة بالدراسات المستقبلية.

- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول الدراسات المستقبلية، في ضوء متغيرات أخرى.

المراجع العربية

- إبراهيم، محمود مصطفى. (2023). توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الأزهر، *مجلة كلية التربية بالعريش*، 11 (34)، 59-137.
- بن سعيد بن أحمد، عبّاد، أوسيم محمد. (2021). متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بجامعة عدن، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8 (49)، 219-235.
- حبيب، نداء حنا؛ الزبون، محمد سليم (2021). دراسة تلوية للدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات الأردنية خلال الفترة (2010-2020م)، *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 8 (37)، 268-292.
- الحضيف، نجلاء محمد؛ العبيد، إبراهيم عبد الله (2019). تصورات خبراء التربية لمتطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5 (23)، 383-422.
- حواصة، جمال (2017). واقع البحث العلمي في الجزائر ودوره في التنمية المستدامة، *مجلة العلوم الإنسانية*، 8 (1)، 257.
- الحارثي، محمد فراج. (2023). واقع متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 2 (199)، 297-329.
- الخويطر، شمس. (2019). الدراسات المستقبلية قراءة في المشهد البحثي التربوي (al-jazirah.com) (2) الذبياني، محمد. (2017). دراسات المستقبل: أسسها الفلسفية واستخداماتها بالبحوث التربوية في البلدان العربية. *مجلة دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية*، عمادة البحث العلمي.
- زين العابدين، أسامة. (2022). رؤية مستقبلية لتعظيم المردود المجتمعي للبحث التربوي، *المجلة العلمية*، (40). القضاة، بسام (2020). الدراسات المستقبلية ضرورة حتمية، استرجع 22 نيسان، 2024
- الدراسات المستقبلية ضرورة حتمية) TLB News | طلبة نيوز للإعلام الحر (talabanews.net)
- محمود، هند محمود (2021). وثيقة منهجية حول الدراسات المستقبلية، *المجلة العربية لسياسات العلوم والتكنولوجيا والابتكار*، 2 (4)، 37-57.
- محرويس، محمد الاصمعي؛ والظاهري، محمد عطية. (2023). قراءات حول البحث العلمي في مجال الدراسات التربوية بين الواقع والطموح في المجتمعات العربية، *المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعلم*، 11 (5)، 1-10.
- منصور، محمد إبراهيم. (2009). مشروع مصر 2020: قراءة نقدية وسيناريو لمشروع بديل في 2030، « مستقبل العالم الإسلامي، مالطا: مركز دراسات العالم الإسلامي، (19)، 156 . 160

النجار، يحيى محمود (2019). الرؤية المستقبلية لتطوير البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بـكليات التربية جامعة الأقصى نموذجاً، **مجلة كلية التربية**، 26 (117)، 95-120.

المراجع الأجنبية

- David, Menéndez. (2022). Contributions of futures studies to education - A systematic review, **Media Education Research Journal**, DOI <https://doi.org/10.3916/C73-2022-01.9-20>.
- Tesar, M. (2021). Future Studies: Reimagining our Educational Futures in the Post-Covid-19 world. **Policy Futures in Education**, 19 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1478210320986950>

التعليم عن بعد في المرحلة الجامعية

الباحثة أنسام منذر الكساسبة

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية التعليم عن بعد في الجامعات، وقد اشتملت الورقة البحثية عن اهم عناصر التعليم عن بعد، وركائزه، والاساس في الانتقال من التعلم التقليدي إلى تعليم عن بعد، اهم التطبيقات في التعليم عن بعد، نشأة التعليم عن بعد. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث توصلت الباحثة إلى توصيات أهمها: الاهتمام بتوفير احدث البرمجيات والأجهزة والمعدات للجامعات، أهمية البحث العلمي وتكثيف الجهود بالوقوف على ابرز نقاط القوة في التعليم الالكتروني، أهمية توفير دورات تدريبية بشكل مستمر للهيئة التدريسية في الجامعات على ربط الانكفاء الاصطناعي بالتعليم.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، التعليم العالي

Distance education at the university level

Researcher Ansam Munther Al-Kasasbeh

Abstract

This study aims to identify the importance of distance education in universities. The research paper included the most important elements of distance education, its pillars, the basis for the transition from traditional learning to distance learning, the most important applications in distance education, and the emergence of distance education. The study relied on the descriptive approach, where the researcher reached recommendations, the most important of which are: interest in providing the latest software, devices and equipment to universities, the importance of scientific research and intensifying efforts by identifying the most prominent strengths in e-learning, the importance of providing continuous training courses for the teaching staff in universities on linking artificial intelligence to education..

Keywords: distance education, higher education

المقدمة:

يعد التعليم ركن اساسي ومن الضروري استمراره رغم جميع التطورات التي من الممكن ان تحدث في الحياة وبشكل مفاجئ، فعملية التعليم هي عملية مستمرة ومنظمة، وفي ظل الازمة التي عصفت في العالم وهي فايروس الكورونا وبسبب ايقاف جميع سبل الحياة من مطارات، مرافق عامة، حدائق، مدارس، والجامعات وفهنا توجه العالم إلى التعليم عن بعد وكانت اول خطوة حقيقية في مجال التعليم عن بعد وبشكل كامل وتام، فالصف افتراضيا، والطالب يتعلم من منزله وحتى المعلم في منزله، وجميعهم يتواصلون خلف المنصات التعليمية والبرامج التعليمية المتاحة لهم باستخدام الانترنت.

ومن الضروري ان نقف على مدى اثر التعليم عن بعد على الطلبة بعد هذه السنوات ومدى جودة وفعالية التعليم الذي تلقونه في الجامعة، وهل تغير توجهات الطلبة للتعليم التقليدي، ام ان التعليم الالكتروني قد اثرى توقعاتهم من مرونة، وسهولة في الاستخدام، واكثر تشويقا.

أن التعليم الالكتروني جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، وخاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر، ويرى (koumi, 2006) وإنترنت الاشياء الذي دخل الغرفة الصفية واصبح عنصر أساسي فيه. Artificial intelligence بالذكاء الاصطناعي التعليم الالكتروني بأنه مجموعة من التطبيقات التي تستخدم الوسائل والأدوات

الالكترونية، ويعرف (Abbas et al (2005 أن تقديم التعليم والتدريب يتم مواصلة العملية التعليمية في المدارس عن طريق التعلم عن بعد عبر الانترنت من خلال المنصات المختلفة المتاحة مثل، البوابة الالكترونية، مايكروسوفت والبدايل الحديثة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الانترنت والتواصل المباشر (zoom, Slack, Google Meet ,Edupage)

(Basilaia & kvavadze,2020)

ويرى الزهرة (2021) بأن التعليم عن بعد ينقل المتعلم إلى الاعتماد على التعليم الذاتي واستقلالية كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، كذلك يتيح حرية المكان والزمان في التعليم.

وأكد كل من صفر وأغا (2019) بأن التعليم عن بعد جاء ليسد الفجوة بين المعلم والمتعلم في بعض الظروف والاسباب التي قد يتعذر معها تواجدهم معا في حجرات الفصل الدراسي.

أن التعلم الالكتروني يعد الثورة الحديثة في أساليب التعلم والتعليم وتقنياته التي سخرت أحدث التقنيات (Young,2004) وذكر يونغ بدءاً من استخدام وسائل العرض الالكترونية، إلى إلقاء الدروس في الصفوف التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم والتعلم الذاتي.

وجاء عند (الزويد، 2023) أن التعليم عند بعد يعتمد بشكل اساسي على الشبكة العنكبوتية والتي أسهمت في تنمية ودفع العملية التعليمية والمعرفية على مستوى العالم، حيث تعددت برامج ونوافذ التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني بصورة واضحة للجميع، ومن أهم هذه النوافذ الفصول الدراسية الافتراضية، كما أنه قد شرع التركيز على هذا النظام، بعد انجازها لنتائج ممتازة في كل المؤسسات العلمية، وظهور أثرها الايجابي في دعم نظام التعليم، ورفع قدراته.

وجاء في (الحازمي، 2023) أن التعليم الالكتروني هو نظام تعليمي غير تقليدي يمكن الطالب من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع الدراسة ويستطيع المحاضرين من إيصال المعلومات والمناقشة للمتلقين دون الانتقال إليهم أما أنه يسمح للطالب أن يختار برنامجه التعليمي بما يتفق مع ظروف عمله والتدريب المناسب والمتاح لديه للتعليم دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل أو التخلي عن الارتباطات الاجتماعية.

مشكلة الدراسة

تسبب كوفيد 19 في إغلاق المدارس والكليات والجامعات في جميع أنحاء العالم، فقررت المؤسسات في جميع ((Toquero, 2020)، واختارت إدارات الجامعات والمدارس التعلم ((Kaur,2020 انحاء العالم استخدام الموارد التقنية المتاحة بالفعل لإنشاء التعليم عن بعد. عن بعد كطريقة بديلة لاستئناف التعليم، وأن التعليم عن بعد أثبت فائدته في حماية صحة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Adnan,2020)

يرى كل من سلامي وآخرون (2016) أن التعليم الالكتروني عن بعد على أنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي.

ولأن جامعة مؤتة واحدة من هذه المؤسسات العلمية ارتقت أن تتبع نظام التعلم عن بعد، وحتى بعد انتهاء الجائحة فقد استمر التعليم عن بعد في الجامعة لعدة مواد مثل (مساقات اجباري جامعة، مساقات اختياري جامعة).

ونظرا لأهمية التعليم الجامعي بالتحديد واثر مخرجاته فمن الضروري معرفة مدى جودة التعليم في الجامعات، والعملية التعليمية عن بعد واثرها على الطلبة ومدى تفاعلهم معها.

أهمية الدراسة:

1. من المتوقع أن تقدم الدراسة ادباً نظرياً يلقي الضوء على أهمية التعلم عن بعد.
2. تعد هذه الدراسة مرجع للباحثين في دراساتهم عن التعلم عن بعد.
3. يستدل من خلال نتائج وتوصيات هذه الدراسة صانعو القرار في الجامعات وتقويم العملية التعليمية لديهم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية التعليم عن بعد في الجامعات.

التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على التعريفات الاجرائية الآتية:

التعليم عن بعد: هو التعلم القائم على الانترنت، حيث يستطيع الطالب من خلاله الحصول على المواد التعليمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات ومتابعة الدروس من خلال منصات تعليمية يديرها المعلم وكل طرف منهم في مكانه الخاص ويربطهم اجهزة ذكية، ويمكن للمتعلم الوصول إلى حزم الوسائط المتعددة والرجوع إلى المادة العلمية في اي وقت. (Ruiz et al., 2006)

ويعرف إجرائياً: هو تعلم بصفوف افتراضية وغير واقعية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: نشأة التعليم عن بعد

الركابي (2022) ظهرت فكرته نهاية سبعينيات القرن الماضي من خلال الجامعات الاوروبية والأمريكية، حيث كانت هذه الجامعات بواسطة بريدها كل ما يلزم الطالب من كتب، شرائط الفيديو والتسجيلات ذات صلة بالمنهاج المتبع، وفي المقابل يلتزم الطالب بتنفيذ واجباته والمهام المترتبة عليه، وكان يشترط هذا النظام بضرورة الحضور الفعلي لجميع الطلبة لأداء الامتحان النهائي.

وفي عام (2002) أطلق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا مبادرة المقررات المفتوحة، ويحتوي (2000) مقرر مجاني يستفيد منه (65) مليون مستفيد من (215) دولة، ثم اكااديمية خان عام (2002) يوجد فيها (71) مليون مستخدم، باختصار بدأنا نعيش عصر التعليم المفتوح والمنصات التعليمية (اليونسكو، 2020)

مفهوم التعليم عن بعد:

جاء عند آدم وجبريل (2022) أن التعليم عن بعد هو منظومة تعليمية لها مدخلات، وعمليات ومخرجات، وأنه لا يتطلب حضور المتعلم وجهاً لوجه كما في التعليم التقليدي، وأنه تعليم ذاتي يعتمد بالدرجة الأولى على جهد المتعلم، وفوق ذلك هو تعليم عن بعد يعتمد على الوسائط التكنولوجية الحديثة التي كشفت عنها تطورات المعرفة العلمية المعاصرة، وأنه ذلك فهو تعليم يخضع لمؤسسة تعليمية معينة ذات مصداقية تعليمية ومهنية، تتولى اعداد المواد الدراسية، وأنه يستجيب للاحتياجات المهنية والاجتماعية المتعددة للأفراد المتعلمين، ولا يلتزم بعمر تعليمي محدد، كما أنه يضمن المساواة في الفرص التعليمية بين البنين والبنات، ويمكن أن يصل إلى المتعلم في أي مكان بغض النظر عن المسافة المكانية التي يفصله عن موقع المؤسسة التعليمية.

خصائص التعليم عن بعد وفوائده:

1. يتيح للمتعلم أن يركز على الافكار المهمة اثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة.
2. يتيح للطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم المهام الاستفادة من المادة وذلك لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة العناصر المهمة فيها محددة.
3. المساعدة الاضافية على التكرار ، هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلمون بالطريقة العلمية.
4. توفير المناهج طوال اليوم وفي كل الأسبوع، فهي تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.
5. الاستمرارية في الوصول إلى المناهج، فالطالب يحصل على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه.
6. سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب.
7. ذاتية التعلم.
8. تنوع الأساليب (شاطو، 2018)

ويرى (العزام، 2015) أن انتشار التعلم عن بعد، في معظم دول العالم، وأقبل عليه المتعلمون على اختلاف فئاتهم بسبب إشباع احتياجاتهم الفردية والمجتمعية، ومن أهم هذه المسوغات: سهولة تطوير البرامج والحصول على التغذية الراجعة، الاقتصادية التي يتميز بها هذا النوع من التعلم على الطلبة، التركيز على دور التوجيه والارشاد في دور المعلم التعليمي.

أنماط التعليم الالكتروني:

كما جاء في دراسة (بوجناح، 2020) أن التعليم الالكتروني ينقسم إلى نوعان:

الأول: التعليم الالكتروني المتزامن

هو التعليم الذي يتزامن فيه وقت إلقاء المحاضرات مع وجود المعلم والطالب أمام شاشات الحاسوب، أي أن اللقاء يكون مباشراً حتى يتمكن الطرفان من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة، ويكون ذلك عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس عبر ما يعرف بالفصول الافتراضية إضافة إلى أدوات أخرى، ومن أهم إيجابيات هذا النوع أنه يمكن للمتعلم أن يحصل على تغذية راجعة ومباشرة للدرس، وهذا يقلل من جهده والتكلفة المطلوبة منه لأنه لا يلزم أن يذهب إلى مكان الدراسة ومقرها بالجامعة أو المعهد، والتحدي الوحيد فيه أنه يحتاج إلى أجهزة إلكترونية حديثة واتصال قوي بالإنترنت، لذلك يطلق عليه البعض اسم السهل المعقد، اما بالنسبة لأدوات المستخدمة فيه، فتتضمن جهازاً لوحياً ابيض، وإجراء مؤتمرات عن طريق الصوت أو الصورة، إضافة إلى مجموعة من غرف الدردشة.

الثاني: التعليم الالكتروني غير المتزامن

هو التعليم الذي لا يكون فيه حاجة لوجود المعلم والطالب في آن واحد، ويكون عبارة عن حصول على المعلومات عن طريق شبكات الانترنت والبريد الالكتروني إضافة إلى مجموعة من القوائم البريدية، ويتميز هذا النوع من التعليم بإمكانية الرجوع إلى المعلومات في أي وقت يحتاجها فيه وحسب الاوقات المناسبة له والجهد الذي يرغب في تقديمه، أما بالنسبة للأدوات المستخدمة فيه، فتتضمن البريد الالكتروني والمنديات، إضافة إلى الفيديو التفاعلي والشبكة النسيجية وبروتوكول نقل الملفات والاقراص المدمجة.

الجامعة الالكترونية:

إذ تهئ هذه الجامعة فرصة الاتصال عن بعد لجميع الطلبة والمشاركة في العملية التعليمية بنفس الوقت، وبالتالي فهي تهئ للطلبة تبادل الخبرات العملية داخل المجموعة وكذلك يتم الاتصال بين الاستاذ والطالب، في أي زمان ومكان يرغبه الطالب، وتستند على مرتكزات التعليم الذاتي واستقلالية المتعلم، وعلى استثمار الوسائط التقنية

المتنوعة، المكتوبة والسمعية والبصرية التي أنتجها التطور الهائل في مجال التقنيات التربوية وتقنيات الاتصالات ونقل المعلومات وذلك لعرض المادة التعليمية وإيصالها إلى الطالب (الشهابي، 2007)

يجب على الجامعات أن ترسم السياسات التعليمية وفق متطلبات عصرية تعكس البيئة التكنولوجية للتعليم كون الاتجاهات الحديثة أصبحت تركز على التعلم الإلكتروني، فانتشرت برامج تعليمية وعملية متعددة، فهي تؤكد مبدأ تنمية الابداعات والمهارات الفردية لدى كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن طريق نشاط التعليم الذاتي، على أن التكنولوجيا لن تعزل المتعلم عن الواقع، بقدر ما تجعله يعايشه (الخريشا، 2010)

تطبيقات جوجل التربوية

ماهية تطبيقات جوجل التربوية:

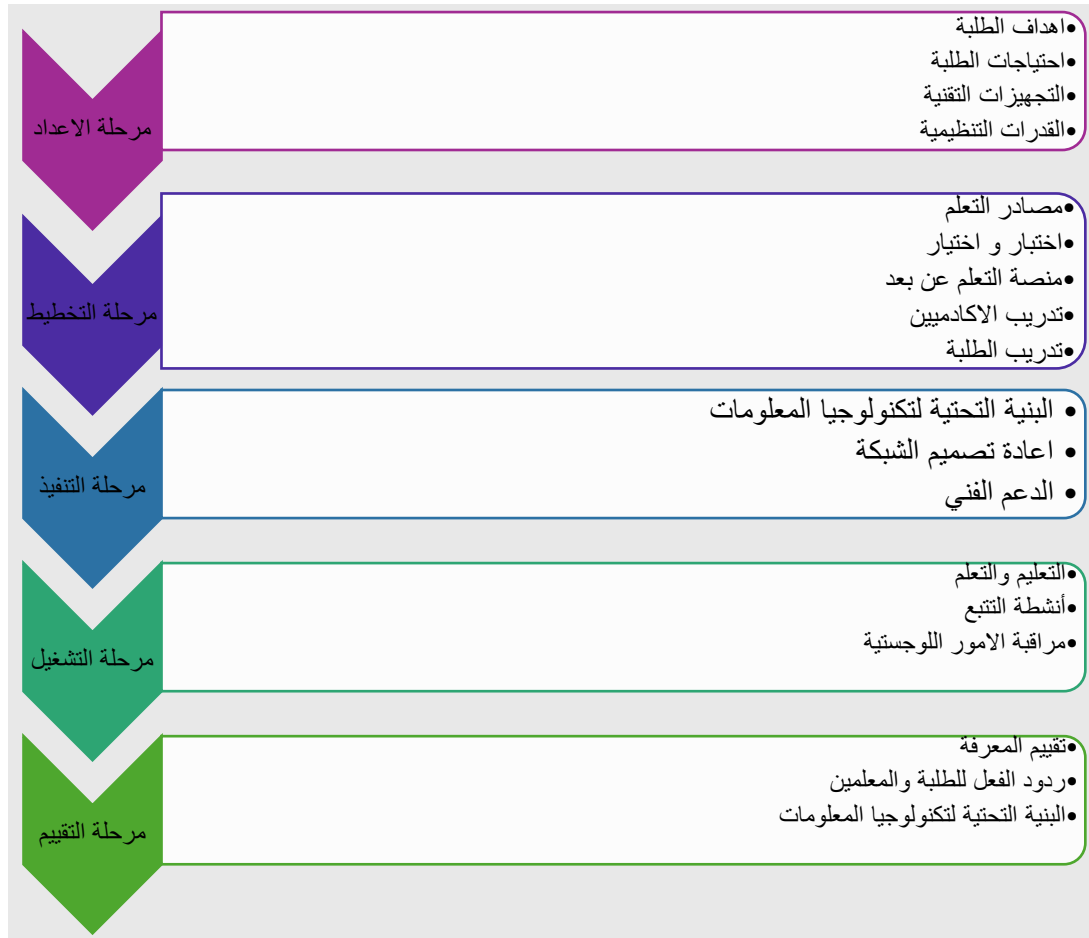
تطبيقات جوجل التربوية بأنها عبارة عن مجموعة من البرامج أو تخزين الملفات وتشمل على أدوات الاتصال اللازمة منها بريد جوجل، محادثة جوجل، تقويم، مستندات، جداول البيانات، العروض التقديمية، وكل هذه الأدوات تقدم بشكل مجاني، (Hamilton, 2012)

2012

وقد اتفق كل من Roy,2011;Bennett,2009 على تعريفها بأنها خدمة من جوجل تسمح للمستخدم باستخدام أسماء النطاقات المخصصة مع العديد من منتجات جوجل التي تضم تطبيقات الويب المختلفة، ويمكن للجميع العمل على نفس المستند في نفس الوقت لإجراء التصحيحات وكذلك تحسينه بشكل حيوي بطريقة تشاركية.

نموذج الانتقال من التعلم التقليدي إلى التعلم عن بعد:

تم تحديد الآليات الأساسية التي ينبغي أن تمكن من الانتقال إلى تعليم الإلكتروني ركزت دراسة (Bojovic et al, 2020) على تصور التغييرات التقنية والتنظيمية والتربوية التي تحتاج المنظمات التعليمية إلى تنفيذها وتمكنهم على تفاعل بينهم، وضمان الاستمرارية وتوفير تعليم عالي الجودة وقامت أيضا بتقييم نهج من خلال مراقبة حلول تكنولوجيا المعلومات، وإجراء دراسة مسحية على الطلاب والمعلمين في جامعة الاتحاد في بلغراد، وأشارت إلى رضا العالي لهم وقبولهم التعليم عن بعد، وهنا عرض للنموذج.



شكل رقم (1): نموذج الانتقال من نموذج التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني ترجمة الباحثة من دراسة (Bojovic et al, 2020)

نموذج التعلم عن بعد لمؤسسات التعليم العالي:

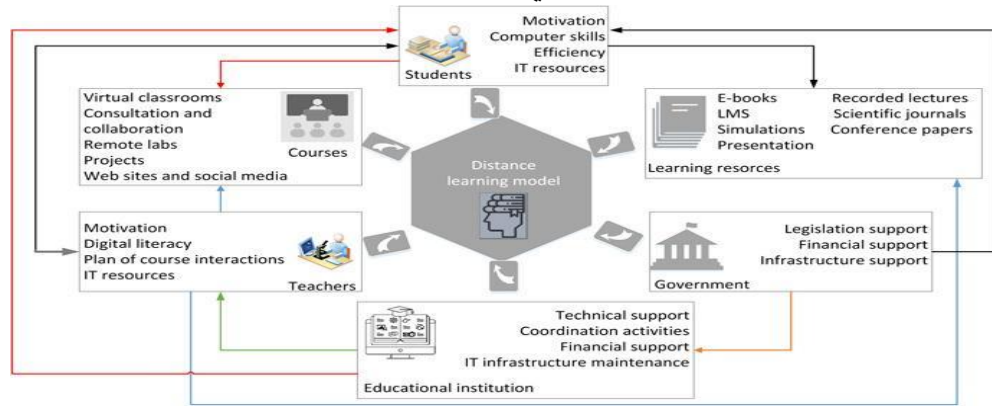
يتطلب التعلم عن بعد في وقت الازمات التفكير خارج الصندوق لحل التحديات وايصال المعلومات إلى المتعلم والتركيز على الحاجات والمتغيرات بسرعة والعمل على التخلص من القيود التي تحل بشكل مباشر على العملية التعليمية.

حيث يظهر النموذج العناصر الاساسية له ويتكون: من طلاب، وحاجتهم للدافعية لتنمية المهارات التعلم لديهم وتدريبهم لاستخدام البرامج التعليمية الالكترونية، وكيفية حضور الفصول الافتراضية وتنمية روح التعاون لديهم والعمل معا كفريق باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وتحديث هذا النموذج عن دور الدورات التدريبية التي يجب ان يلتحق بها المعلمون وهو ما يسمى بمحو الامية الرقمية، وتأهيلهم لاستخدام الاجهزة والمنصات التعليمية، واعداد الاختبارات الالكترونية، ولم يغفل عن دور المؤسسات التعليمية والحكومية التي من واجبها تقديم الدعم الفني، الدعم المالي وصيانته البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات من خلال تأمين الاتصال بالإنترنت بشكل دائم ومجاني للطلبة، حتى يستطيع الطالب الوصول إلى المصادر التعليمية بكل سهولة وباي وقت وبدون كلفة مالية.



شكل رقم 2:

نموذج التعليم عن بعد لمؤسسات التعليم العالي ترجمة الباحثة من دراسة ((Bojovic et al, 2020)



شكل رقم 3: نموذج

(Bojovic et al, 2020)

الدراسات السابقة

هدف دراسة عادل (2023) إلى الكشف عن مدى فاعلية التعليم الإلكتروني عن بعد في ظل انتشار فيروس كورونا بالجامعة الجزائرية، عن طريق دراسة ميدانية بجامعة المدية، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (54) أستاذًا بجامعة المدية ممن زاولوا عملية التدريس والتأطير الحضوري عن بعد خلال فترة انتشار وباء كورونا عن طريق نظام التعليم والتأطير عن بعد، وتم جمع البيانات عن طريق استبيان. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة تفاعلية بين كل من الوسائل والإجراءات المتخذة من طرف الهيئات الوصية وتفاعل الطلبة ومستوى التعليم في ظل انتشار وباء كورونا، وقد أوصى الباحث بضرورة توفير تدفق أعلى للإنترنت وتوفير الوسائل اللازمة وعقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من الأساتذة والطلبة، مع ضرورة إعادة الاهتمام أكبر بالتعليم الإلكتروني

يهدف دراسة المشيقيح والشبل (2023) هذا البحث إلى الكشف عن دور التعلم عن بعد عبر المنصات التعليمية في تطوير مهارات طالبات مقرر تقنيات التعليم بالمرحلة الجامعية. ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة البحث من (365) طالبة، وتم استخدام مقياس أداة لجمع البيانات؛ حيث تكون من ثلاثة محاور هي: المكون المعرفي، والمكون المهاري والمكون الوجداني. وتوصلت نتائج البحث إلى أن دور التعلم عن بعد عبر المنصات التعليمية في تطوير مهارات طالبات مقرر تقنيات التعليم بالمرحلة الجامعية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، كما أوضحت النتائج أن التعليم عن بعد عبر المنصات التعليمية يسهم في تطوير المكون المعرفي، والمكون المهاري، والمكون الوجداني لدى الطالبات بدرجة متوسطة. وأهم ما توصل إليه البحث هو العمل على تطوير الأدوات اللازمة لتنمية مهارات الطالبات عند استخدامهن المنصات التعليمية، وتكوين مخزون معرفي يتناسب مع أدوات التقنية المتاحة، بالإضافة إلى تعزيز اتجاه الطالبات من الناحية الوجدانية نحو استخدام منصات التعلم الإلكتروني في عملية التعلم.

دراسة حسن (2023) هدفت لمعرفة الدور الفعال الذي لعبته التكنولوجيا الرقمية والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية في السنوات القليلة الماضية. فعندما أثرت جائحة فيروس كورونا في مختلف دول العالم على أغلب جوانب الحياة اتخذ المسؤولين الحكوميين احتياطات الصحة العامة للتخفيف من تأثير الجائحة وإبطاء انتشار العدوي من خلال بعض الإجراءات والتدابير الوقائية والاحترازية اللازمة التي شملت التباعد الاجتماعي وعدم الاختلاط وحظر التجول على نطاق واسع للسكان مع حظر السفر. ومع تقشي فيروس كورونا Covid 19 لم يكن قطاع التعليم العام والعالي من جامعات ومؤسسات تعليمه في مأمن من ذلك التأثير، فقد أغلقت غالبية المؤسسات التعليمية أبوابها في كافة أنحاء المعمورة أمام طلابها وطالباتها ومنسوبيها، وهو ما فرض على القائمين على المؤسسات التربوية في قطاعي التعليم العام والعالي ضرورة إيجاد حلول بديلة وسريعة من تدابير وخطط وتجهيزات لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب خلال هذه الأزمة وضمان استمرار التعليم في مختلف المراحل بجوده عالية. لقد فرضت الجائحة تحول التعليم من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد، وقامت الكثير من الجامعات حول العالم بتأجيل أو إلغاء جميع الفعاليات وورش العمل والمؤتمرات العلمية مما أثر ذلك بشكل ملحوظ على أدائها الأكاديمي. وقد واجهت العديد من الجامعات تحدي جائحه الكورونا باستخدام وسائل وحلول مبتكرة لاستمرار النشاط الأكاديمي والبحثي. وذلك من خلال استخدام التكنولوجيا الرقمية والتقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني وعبر تفعيل التعليم عن بعد من خلال المنصات المصممة لذلك، باستخدام العديد من التطبيقات والبرامج التقنية. ويسلط البحث الضوء على برنامج Microsoft teams كأحد أهم هذه البرامج التي ساعدت على تخطي الأزمة بفعالية ونجاح.

هدف بحث جنيدي (2023) إلى التعرف على واقع استخدام الطالبات للفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد في كلية التربية بجامعة حائل، والكشف عن إيجابيات وسلبيات استخدام هذه الفصول من وجهة نظر الطالبات، وتحديد المعوقات التي تحد من استخدامها، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة تألفت من (50) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية منتظمة. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن استخدم الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين سوف يساعد في تحديث وتطوير أساليب التعلم الافتراضي، كما أظهرت نتائج الدراسة إيجابية آراء العينة نحو الفصول الافتراضية، وأنها من أفضل الحلول التعليمية المستخدمة في ظل الأزمات، مثل أزمة كورونا وغيرها. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تواجه المعلمات عند استخدامهن للفصول الافتراضية؛ نظرا لكثافة المادة العلمية في المقرر، وصعوبة تدريس الجانب العملي وغيرها. واقترحت الدراسة عددا من التوصيات لتفعيل دور الفصول

الافتراضية من خلال التركيز على رفع الكفاءة التدريبية لكل أعضاء هيئة التدريس، مع ضرورة تهيئة البيئة الافتراضية الداعمة، مثل: تفعيل البريد الإلكتروني الجامعي، والتسجيل الأكاديمي، والاشتراك عبر المنصات الرقمية والتفاعل معها.

هدفت دراسة ابو رياش (2023) للكشف عن مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية واستقصاء العلاقة بين بيئة التعلم عن بعد بالدافعية الداخلية الأكاديمية، ومدى تنبؤ بيئة التعلم عن بعد بالدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ظل (كوفيد-19). وتكونت عينة الدراسة من (680) طالباً وطالبة من الجامعات الأردنية، تم جمع البيانات باستخدام استبانة بيئة التعلم عن بعد، ومقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات الأردنية كان مرتفعاً، وأن هنالك علاقة ارتباط موجبة بين بيئة التعلم عن بعد والدافعية الداخلية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وأن بيئة التعلم عن بعد ذات أثر في التنبؤ.

دراسة الطراونة (2022) استهدفت الدراسة تحليل العوامل المؤثرة في التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة لجمع البيانات على جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة خلال العام الجامعي 2020/2021. وأظهرت النتائج جاءت العوامل المؤثرة في التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جرش ضمن المستوى المرتفع. وأن السمات التكنولوجية التي يمتلكها عضو هيئة التدريس من أهم العوامل المؤثرة في التعلم عن بعد. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي وعدد سنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية بشكل مستمر لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. وتطوير المحتوى العلمي في نظام التعلم عن بعد بما يضمن تعزيز وتنمية مستوى مخرجات العملية التعليمية، وجودة الطلبة الخريجين.

إلى تحديد العوامل الأساسية التي تؤثر على رضا الطلبة عن نظام التعليم عن بعد في (Raphael & Mtebe 2018)، هدفت دراسة في جامعة دار السالم في تنزانيا، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى تطوير نموذج يتكون من ستة عوامل: جودة النظام، جودة المقرر، جودة المدرس، الافادة المدركة، جودة الخدمة، ورضا المتعلم، كما أشارت الدراسة إلى أن جميع العوامل كان لها تأثير بدرجة كبيرة، وأن جودة الخدمة هي أقوى مؤثر على رضا المتعلمين.

التوصيات

1. زيادة البحث العلمي لجودة التعليم عن بعد لما له من اثر ايجابي على مستوى التعلم والتعليم ضمن المؤسسات التعليمية.
2. زيادة الدراسات لجودة التعليم عن بعد ضمن بيئة مختلفة على فئات اخرى وضمن متغيرات جديدة.
3. الاهتمام المستمر بتوفير كل ما هو جديد من أجهزة ومعدات وبرمجيات.
4. تخصيص دورات للهيئة التدريسية بشكل مستر للتعامل مع البرمجيات والادكاء الاصطناعي وعلاقته بالتعليم.
5. عمل أبحاث ودراسات دورية لكشف عن جودة التعليم الالكتروني في الجامعات.

المراجع:

المراجع العربية

بونجاح، مريم (2020). *انماط التعليم الإلكتروني ونماذجها*. مجلة العربية، 7 (1). 87-101. 9557-1112.

<http://search.mandumah.com/Record/3851>

الخرشا، ملوح باجي (2010). *درجة استعداد أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بخصائصهم الاجتماعية والاقتصادية*. العلوم التربوية، 18 (3). 245-198.

العزام، ميسم (2012). *ضمان الجودة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد الثقافة والتنمية*. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 13 (61). 67-44.

<http://search.mandumah.com/Record/346981>

سلامي، اسعيداني، نور الدين، دحمار، سوسن سكي (2016). *التجربة الجزائرية في مجال التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية*. مجلة التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، 4 (6). 20.

<http://search.shamaa.org/abstract?Lang=english&ID=315217>

[http:](http://search.shamaa.org/PDF/Books/Su/BookCh/KECR/TICEAWPS/2023_hazmi_m_315184_088-104.pdf)

[//search.shamaa.org/PDF/Books/Su/BookCh/KECR/TICEAWPS/2023_hazmi](http://search.shamaa.org/PDF/Books/Su/BookCh/KECR/TICEAWPS/2023_hazmi_m_315184_088-104.pdf)

[m_315184_088-104.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Books/Su/BookCh/KECR/TICEAWPS/2023_hazmi_m_315184_088-104.pdf)

الركابي، باسم (2022). *التعليم عن بعد: تعريفه مميزاته أهدافه إيجابيات سلبياته مستقبله*. مجلة الدراسات المستدامة، 4. 1333-1328.

شاطو، محمد (2018). *استراتيجيات التعلم عن بعد: التجربة الجزائرية نموذجاً*. مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، 6 (11).

جبريل، عبدالواحد؛ آدم، محمد عمر (2022). *واقع التعليم في الجامعات التشادية في ظل جائحة كورونا*.

مجلة العلمية للعلوم التربوية، 4 (2). 181-135

الطراونة، محمد سالم (2022). *التعلم عن بعد أثناء جائحة كورونا في الجامعات الأردنية: دراسة حالة جامعة*

جرش. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 23 (2). 4396-4375

المشيقي، لطيفه؛ الشبل، منال (2023). *دور التعليم عن بعد عبر المنصات التعليمية في تطوير مهارات*

طالبات مقرر تقنيات التعليم بالمرحلة الجامعية. مجلة العلوم التربوية لدراسات الانسانية، 28. 250-

227

بضياف، عادل (2023). *مدى فاعلية استراتيجيات وطرق التعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية في ظل أزمة وباء*

كورونا: دراسة ميدانية بجامعة المدية. مجلة دراسات وأبحاث، 15 (1). 142-114

حسن، رحاب (2023). *دور التكنولوجيا الرقمية كعنصر مؤثر في إدارة أزمة التعليم خلال جائحة الكورونا*.

المجلة العربية للتربية النوعية، 26. 300-271

جنيدى، ليلي (2023). *واقع تطبيق نظام الفصول الافتراضية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر*

الطالبات. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 3 (7). 422-393

ابو رياش، حسين (2023). علاقة بيئة التعليم عن بعد بالدافعية الداخلية الاكاديمية عند طلبة الجامعات الأردنية في ظل جائحة كورونا. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني*, 11 (17), 1-16
<https://www.unesco.org/en/countries> اليونسكو (2020)

الزهرة، الاسود (2021). *معوقات التعليم عن بعد وسبل مواجهتها*. *المجلة العربية للتربية النوعية*, (5), 40-

21

صفر، عمار حسن؛ آغا، ناصر حسين (2019). *معوقات توظيف التعليم والتعلم عن بعد في مراحل التعليم العام والعالى الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا من وجهة نظر المعلمين*. *مجلة الطفولة العربي*, 21 (84), 47-80

الشهابي، إنعام (2007). *التحديات التي تواجه الجامعة الالكترونية والرؤى المستقبلية*. بحوث المؤتمر العربي الأول- الجامعات العربية التحديات والأفاق المستقبلية، الرباط.

الزويد، راضي (2023، فبراير). *واقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم*. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي، الرياض
الحازمي، مبارك (2023، فبراير). *التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد*. المؤتمر الثالث للتعليم في الوطن العربي، الرياض

المراجع الاجنبية

- Abbas, Z.; Umer, M.; Odeh, M.; McClatchey, R.; Ali, A.; Farooq, A. (2005). A semantic grid-based e-learning framework (SELF). In Proceedings of the CCGrid 2005. IEEE International Symposium on Cluster Computing and the Grid 2005, 1 (n/a), 11-18.
- Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Research*, 1 (2), 45-51. <https://doi.org/10.33902/jpsp.2020261309>.
- Basilaia, G., and Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5 (4), 1-9, <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Bennett, J. (2009): *Cloud Computing: The Future OF Internal Comms?* Strategic Communication Management, (14) p9.
- Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28 (6), 1467-1489.
- Hamilton, B. J. (2012). *Embedded librarianship: Tools and practices*. USA, Chicago, ALA Tech Source.
- J. G. Ruiz, M. J. Mintzer, and R. M. Leipzig, "The impact of e-learning in medical education", *Academic medicine*, vol. 81, no. 3, 2006 pp. 207- 212.
- Kaplan-Leiserson, E. (2000). e-Learning glossary. Available at: https://www.puw.pl/sites/default/files/content_files/zasob_do_pobrania/355/elearn-gloss-learn-circuits.pdf
- Kaur, G. (2020). Digital Life: Boon or bane in teaching sector on COVID-19. *CLIO an Annual Interdisciplinary Journal of History*, 6 (6), 416-427.
- Koumi, J. (2006). *Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning*. England: Routledge.

- Raphael, Christina & Mtebe , joel S. (2018). Key factors in learners satisfaction with the e-learning system at the University of Dares Salaam , Tanzania. Australasian journal of Educational Technology , 34 (4).
- Roy, L. (2011). Essential Guide to Google Apps. Make Use of. Retrieved Online 7 September 2012, from: [http: //manuals-makeuseof](http://manuals-makeuseof)
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. Pedagogical Research, 5 (4)
- Young, S. C. (2004). In search of online pedagogical models: Investigating aparadigm change in teaching through the School for All community. Journal of Computer Assisted Learning, 20 (2), 133-150.

Conference Title

**A Futuristic Vision for Preparing College of Education Students in Light of
Global Changes**

Presentation Title

**Evaluating Pre-service Teacher Training and Qualification in Algeria: Reality
and Aspirations**

تقييم تدريب وتأهيل المعلمين الجدد في الجزائر:
الواقع والتطلعات

Prepared by

Dr. Merabti Adel

**Email: adel.merabti@univ-
biskra.dz**

University of Biskra, Algeria

Dr. BEN MOUSSA Yasser

Email: yasserben183@gmail.com

University of Biskra, Algeria

Abstract

Effective pre-service teacher training is critical for equipping University teachers for success. This study explores the current state of pre-service teacher training in Algeria, investigating both the existing realities and aspirations for improvement. The realities encompass the availability of programs at various levels, their structure and duration, curriculum content, practical teaching experiences, and awarded qualifications. Employing a descriptive research method, data were collected via a questionnaire distributed through Google Forms to 52 novice teachers from Mohamed Khieder University of Biskra. The data was subsequently analyzed using SPSS software (version 24). This analysis aims to identify the strengths and weaknesses of the current system, contrasting existing realities with desired aspirations. The findings the research hypothesis that there is a statistically significant correlation between the effectiveness of pre-service teacher preparation and professional development programs and the current challenges faced in pre-service teacher training is accepted.

Key Words: Learning before Teaching; Pre-Service Teacher Training; Professional development; Improving Pre-Service Training in Algeria

ملخص

يلعب إعداد المعلمين قبل الخدمة الفعال دوراً رئيسياً في تأهيل المعلمين للنجاح. تستكشف هذه الدراسة الحالة الراهنة لإعداد المعلمين قبل الخدمة في الجزائر، حيث تحقق في كل من الواقع الحالي والتطلعات من أجل التحسين. تشمل الحقائق توفر برامج إعداد المعلمين على مستويات مختلفة، وهيكلها ومدتها، ومحتوى المناهج الدراسية، وتجارب التدريس العملي، والمؤهلات التي يتم منحها عند الانتهاء. باستخدام منهج بحث وصفي، تم جمع البيانات من خلال استبيان إلكترونيتم توزيعه إلى 52 معلماً مبتدئاً من جامعة محمد خيضر بسكرة. ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 24). يهدف هذا التحليل إلى تحديد نقاط القوة والضعف في النظام الحالي، ومقارنة الحقائق الموجودة بالتطلعات المرجوة. ستساهم النتائج في تطوير برامج إعداد معلمين أكثر فعالية وتكاملاً في الجزائر. أُقرت نتائج فرضية البحث التي تنص على وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين فعالية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج التطوير المهني والتحديات الراهنة التي تواجه تدريب المعلمين قبل الخدمة. كلمات المفتاحية: التعلم قبل التدريس؛ إعداد المعلمين قبل الخدمة؛ تحسين إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجزائر.

Introduction

Great educators are the cornerstone of a strong education system. In Algeria, where teachers play a critical role in shaping young minds, pre-service teacher training is being examined closely. This analysis dives into both the current state and future goals for this vital stage in a teacher's career.

We will explore teachers' views about the content of the training program they are undergoing. We will also assess the practical experiences offered to aspiring teachers, ensuring they are prepared for the challenges of the classroom. But our focus goes beyond the present. We will delve into the aspirations for improvement, looking at the desire to strengthen teaching skills, promote inclusivity, and encourage lifelong learning.

By understanding both the current situation and the desired future, this study aims to elevate the teaching profession in Algeria. It acknowledges the challenges that need to be addressed, such as policy considerations. Ultimately, this exploration serves as a guide for strengthening collaboration between educational institutions and stakeholders. This will pave the way for a future where Algerian teachers are empowered to inspire and guide the next generation.

1- Statement Of the Problem

Algeria's education system faces a critical roadblock in preparing its future teachers. Research reveals a troubling reality: current pre-service teacher training programs fall short in equipping graduates with the skills and knowledge necessary to thrive in the classroom. This translates into a generation of underprepared teachers struggling to meet the demands of their students.

Perhaps the most important question to be asked is what are the specific shortcomings of these programs? Studies point to a concerning lack of practical experience. Aspiring teachers graduate without the hands-on experience needed to navigate real-world classroom challenges. Furthermore, training in crucial areas like language acquisition, assessment techniques, and educational psychology seems inadequate. The current system prioritizes theoretical knowledge over the development of practical teaching competencies, leaving graduates, i.e., teachers ill-equipped to translate theory into effective classroom practice. These deficiencies have a direct impact on the quality of education students receive, as newly qualified teachers struggle to deliver engaging and effective instruction.

1.1. Hypothesis

There is a statistically significant relationship between Effectiveness of pre-service teacher training and qualification programs and professional development and current challenges in pre-service teacher training programs.

1.1.2. Sub-hypotheses

- There is a statistically significant effect of pre-service learning on future trends in the development of pre-service teacher training programs
- There are statistically significant differences in pre-service learning according to age.
- There are statistically significant differences in pre-service teacher training in Algeria: Readiness assessment and support according to university.
- There are statistically significant differences in the effectiveness of pre-service teacher training and qualification programs according to experience.
- There are statistically significant differences in professional development and current challenges in pre-service teacher training programs according to the use of education as a substitute.
- There are statistically significant differences in future trends in the development of pre-service teacher training programs according to diploma (personal statement 6).

2. Objectives of the Study

To investigate the status of pre-service training in the Algerian higher education system, exploring teachers' previous training experiences as well as their attitudes towards the current teaching situation in higher education. The study also seeks to explore teachers' needs in order to gain an overview of the problems they encounter in Algerian universities, and accordingly, put forward relevant solutions and suggestions to achieve better staff training programs aimed at helping teachers update their knowledge, expertise, skills and competences in the teaching profession.

3. Theoretical framework

3.1. Pre-service Training

Pre-service training, also known as teacher preparation, is a critical stage in the development of future teachers. It encompasses a range of formal training programs, courses, and experiences designed to equip novice or new recruited teachers with the necessary knowledge, skills, and attitudes to become effective teachers. This comprehensive process prepares aspiring teachers to enter the profession by providing them with foundational knowledge in educational theory, instructional strategies, classroom management techniques, and assessment practices. By focusing on both theoretical and practical aspects of teaching, pre-service training ensures that future educators are well-prepared to meet the diverse needs of students and contribute to the overall quality of education. Pre-service training is the foundation. It's the university program that equips aspiring teachers with the knowledge and skills they need before entering the classroom. According to Collins English Dictionary (1994), teacher training means “*training that a student must undergo in order to qualify as a teacher”*. In other terms, effective teaching demands a combination of two aspects preparedness and qualifications. Freeman (1989, p. 39) defines pre-service teacher training as a strategy for direct intervention that is typically aimed at preparing teachers for classroom practice. It can be argued that pre-service teacher training as a crucial intervention for equipping teachers with the skills they need to succeed in the classroom. Furthermore, Carnoy claims that Improving the quality of education necessarily requires improving the quality of teaching [and] the quality of educational management ... [and these] require a major financial and political effort, ... significant upgrading in the pre-service and in-service training of teachers, radical changes in the concept of educational management, an overhaul in supervising the delivery of the school curriculum, a new strategy for recruiting the teachers who can be trained to raise the level of student learning ... (2007, pp. 3-4).

This quote compels us to view education improvement as a complex issue. It, thus, requires not only better teaching but also strong educational management, along with significant investment. Teacher training, both before and during their careers, is crucial. To truly elevate student learning, Carnoy argues for a complete overhaul from management philosophy to teacher recruitment strategies. It is worth of noting that many experts believe the key to unlocking a better education system lies in empowering future teachers. High-quality training for educators is crucial, because the right to a good education goes hand-in-hand with having a good quality teacher in the classroom. Widdowson (1990) reinforces this idea by pointing out

Pre-service preparation initiates the prospective teacher into the basics of professional activity. These are, in general, of two kinds. There are those which relate to the craft of classroom management and the use of routine procedures for organizing class activity, the tricks of the pedagogic trade

Pre-service teacher training plays a critical role in fostering successful educators, as highlighted by Beltran (as cited by Mazo, 2015). While subject knowledge is a foundation, it's the personal and social qualities honed during training that truly equip teachers for the classroom. Through pre-service programs, aspiring teachers develop essential skills like motivation, self-reflection, and resilience – qualities that allow them

to adapt to challenges and continuously learn. Training also emphasizes communication, collaboration, and empathy, fostering positive relationships with students and colleagues. By focusing on these aspects alongside subject matter expertise, pre-service teacher training empowers educators to not only survive practice teaching, but to thrive and build a successful career.

4. Research Methodology

This study employed a descriptive methodology to explore the experiences and perspectives of novice teachers at Mohamed Khieder University of Biskra. A questionnaire, developed and distributed via Google Form, served as the primary data collection tool. This allowed us to gather a broad range of information from a diverse group of participants. The questionnaire format ensured consistency in data collection and facilitated efficient analysis. By focusing on the lived experiences of novice teachers, this descriptive method aims to provide valuable insights into their current realities and potential areas for improvement within the teacher training program at Mohamed Khieder University of Biskra.

4.1. The sample of the study

In order to delve deeper, participants were a random sample of 52 new recruited teachers at Mohamed Khieder University of Biskra, Algeria. This approach ensures the selected group represents the entire population of new hires.

In the initial phase of this study, a pilot test was conducted to assess the effectiveness of the Questionnaire. This involved administering the questionnaire to a small sample group (n=30), separate from the main study participants. This was done by calculating Pearson's correlation coefficient. The pilot data was then carefully reviewed to identify any ambiguities in the wording or potential issues with the instrument's flow. Following these refinements, the finalized instrument was administered to the main sample. The collected data was subsequently coded to prepare it for analysis. This coding process involved assigning numerical values to the various response categories within the instrument. Finally, the coded data was imported into SPSS. V 24. This multi-step approach ensures the research instrument's effectiveness and facilitates the extraction of meaningful insights from the collected data.

4.2. Psychometric properties in the current study

4.2.1. Internal Consistency

Distribution of sample individuals by gender characteristic

Table Number (1) Distribution of sample individuals by gender

Number	Variable	Category	Frequency	Percentage %
1	Gender	Male	9	17.3
		Female	43	82.7
Total			52	100

As evident from the preceding table, the majority of the sample individuals were female, accounting for 82.7%. In contrast, males comprised 17.3% of the total sample.

Table (2) The Correlation Coefficients Between Each Item and The Total Score for The Dimension "Learning Before Teaching"

Construct	Item Number	Correlation coefficient
Learning before Teaching	1	**0.786
	2	*0.463
	3	**0.802
	4	**0.786
	5	**0.694

Table (2) shows the Pearson correlation coefficients between the score of each item and the total score for the dimension it belongs to (Learning before Teaching). It is clear from the table that the calculated correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 and 0.05 significance levels, confirming that the items are consistent in measuring what the Learning before Teaching dimension measures.

Table (3) The correlation coefficients between each item and the total score for the dimension "Pre-Service Teacher Training in Algeria: Assessing Preparedness and Support"

Construct	Item Number	Correlation coefficient
Pre-Service Teacher Training in Algeria: Assessing Preparedness and Support	1	**0.876
	2	**0.807
	3	**0.881
	4	**0.764

Table (3) shows the Pearson correlation coefficients between the score of each item and the total score for the dimension it belongs to (Pre-Service Teacher Training in Algeria: Assessing Preparedness and Support). It is clear from the table that the calculated correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 significance level, confirming that the items are consistent in measuring what the Pre-Service Teacher Training in Algeria: Assessing Preparedness and Support dimension measures.

Table (4) The correlation coefficients between each item and the total score for the dimension "Effectiveness of Pre-service teacher training"

Construct	Item Number	Correlation coefficient
Effectiveness of Pre-service teacher training	1	**0.730
	2	*0.817
	3	**0.843
	4	**0.740
	5	**0.878
	6	**0.763
	7	**0.831

Table (4) shows the Pearson correlation coefficients between the score of each item and the total score for the dimension it belongs to (Effectiveness of Pre-service teacher training). It is clear from the above table that the calculated correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 significance level, confirming that the items are consistent in measuring what the Effectiveness of Pre-service teacher training dimension measures.

Table (5) The correlation coefficients between each item and the total score for the dimension "Professional development and Current challenges in Pre-Service Training in Algeria"

Construct	Item Number	Correlation coefficient
Professional development and Current challenges in Pre-Service Training	1	**0.810
	2	**0.807
	3	**0.766
	4	**0.676
	5	**0.497

Table (5) shows the Pearson correlation coefficients between the score of each item and the total score for the dimension it belongs to (Professional development and Current challenges in Pre-Service Training in Algeria). It is clear from the table that the calculated correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 significance level, confirming that the items are consistent in measuring what the Professional development and Current challenges in Pre-Service Training in Algeria dimension measures.

Table (6) shows the correlation coefficients between each item and the total score for the dimension "Future Directions for Improving Pre-Service Training in Algeria"

Construct	Item Number	Correlation coefficient
Future Directions for Improving Pre-Service Training in Algeria	1	**0.759
	2	**0.725
	3	**0.899
	4	**0.707
	5	**0.823
	6	**0.796

Results from the above table indicate that the Pearson correlation coefficients between the score of each item and the total score for the dimension it belongs to (Future Directions for Improving Pre-Service Training in Algeria). It is clear from the table that the calculated correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 significance level, confirming that the items are consistent in measuring what the Future Directions for Improving Pre-Service Training in Algeria dimension measures.

Table (7) shows the correlation coefficients between the dimensions and the total score of the questionnaire.

Number	Dimension	Correlation coefficient
1	Learning before Teaching	0.093
2	Pre-Service Teacher Training in Algeria: Assessing Preparedness and Support	**0.922
3	Effectiveness of Pre-service teacher training	**0.927
4	Professional development and Current challenges in Pre- Service Training in Algeria	**0.860
5	Future Directions for Improving Pre-Service Training in Algeria	**0.871

Table (7) indicates that the Pearson correlation coefficients between the score of each dimension and the total score of the actual questionnaire. It is clear from the table that most of the calculated correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 significance level, confirming that the dimensions are consistent in measuring what the current questionnaire measures. Therefore, the current questionnaire can be considered a valid measure of what it was designed to assess.

4.2.2. Discriminant Validity

The respondents were ranked from lowest to highest score, and 28 percent of the lowest category and its counterpart from the highest were selected. A comparison was then made.

Table (8) The differences according to the score

Score	Frequency	Mean	Standard deviation (SD)	t- value	Degree of freedom	Statistical significance
Lower	8	75.13	20.385	-4.218	14	0.003
Upper	8	106.50	5.210			

Based on the preceding table, it is evident that the t-test is statistically significant. The t-value was calculated to be 4.218 with 14 degrees of freedom, and the statistical significance value was lower than the significance level of 0.05. This indicates the presence of statistically significant differences according to the score in favor of the higher category. Consequently, this supports the discriminant validity of the questionnaire.

3. Reliability

Researchers split the constructs of the questionnaire into two parts: the first part representing the individual questions and the second part representing the paired questions. Then, the Pearson correlation coefficient was calculated between the scores of the individual paragraphs and the scores of the paired paragraphs of the questionnaire. Subsequently, the correlation coefficients were corrected using the Spearman-Brown formula. The results are presented in the following table:

Table (9) The Reliability Coefficients Calculated Using the Split-Half Method

	Number of items	Pearson correlation coefficient	Reliability coefficient after correction with the Spearman-Brown formula
Questionnaire	28	0.927	0.962

Results obtained from the above table indicates that the reliability coefficient is high for the questionnaire, reaching (0.927). This is evidence that the questionnaire has a very high degree of reliability.

4.3. Cronbach's alpha Reliability

Table (10) Cronbach's alpha reliability coefficient

Number of items	Cronbach's alpha value
28	0.944

Table (10) presents the Cronbach's alpha reliability coefficients. It indicates that the Cronbach's alpha value is 0.944, which suggests that the questionnaire has a high level of reliability. Based on the foregoing, it can be concluded that the questionnaire exhibits a high degree of validity and reliability, and its results can be relied upon.

4.4. Statistical Methods Used

4.5.

To answer the study questions and test the hypotheses, descriptive and analytical statistical methods were employed. The data was coded and entered into the computer using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 24. The following statistical methods were used:

- Pearson Correlation Coefficient: Used to Calculate the Hypothesis
- Simple Linear Regression Analysis: Testing the Effect of the Independent Variable on the Dependent Variable
- One-Way ANOVA (Analysis of Variance): Testing Differences Between Means of Three or More Samples
- T-test for Two Independent Samples: Used to Calculate the Hypothesis

5. Presentation, Analysis, and Discussion of the Results of Hypothesis One

5.1. Hypothesis Testing for Pearson's Correlation Coefficient

General Hypothesis: There exists a statistically significant correlation between the effectiveness of pre-service teacher preparation and professional development programs and the current challenges faced in pre-service teacher preparation programs.

Table Number (11) Pearson's Correlation Coefficient Between the Effectiveness of Pre-Service Teacher Preparation and Professional Development Programs and the Current Challenges in Pre-Service Teacher Preparation Programs

	Pearson's Correlation Coefficient	Degree of freedom	Probability Value	Level significance
Pre-service Teacher Preparation and Professional Development Programs	0.804	50	0.000	Significant at 0.01
Professional development and Current challenges in Pre- Service Training in Algeria				

As evident from the above table there exists a correlation between the effectiveness of pre-service teacher preparation and professional development programs and the current challenges faced in pre-service teacher education programs. This is supported by the probability value (P-value) of 0.000, which is smaller than the significance level (α) of 0.01. Therefore, the research hypothesis that there is a statistically significant correlation between the effectiveness of pre-service teacher preparation and professional development programs and the current challenges faced in pre-service teacher training is accepted. In light of the foregoing, it is clear that the hypothesis has been fulfilled.

5.2. Testing the First Partial Hypothesis in Regression Analysis

➤ There is a statistically significant effect of pre-service learning on future trends in the development of pre-service teacher training programs

5.2.1. Analyzing Regression Coefficient

The table below presents the regression coefficient values for the relationship between pre-service learning and future directions for pre-service teacher training program.

Table (12). Regression Coefficient Values Coefficients

The Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t- value	Significance Level Sig
	B	Standard Error	Beta		
Constant	19.094	2.189		8.721	0.000
Independent Variable: Learning Before Teaching	0.584	0.313	0.255	1.865	0.068

A: Dependent Variable: Future Directions for Developing Pre-Service Teacher Training Programs

From the table, we find that the constant of the regression line is equal to 19.094, which represents the value of B in the table. The statistical significance (Sig) is (0.000), which is acceptable because it is less than 0.05. Therefore, the initial equation of the regression line becomes: $Y = a + bX$

Substituting the Values, We Obtain the Following Equation:

$Y = 19.094 + 0.584 X$

Where X represents the independent variable "learning before teaching" and Y represents the dependent variable "future trends for the development of pre-service teacher preparation programs" it can be concluded from the regression line equation that increasing learning before teaching by even 1 will increase future trends for the development of pre-service teacher preparation programs by 0.584. This confirms the hypothesis that there is a statistically significant effect of learning before teaching on future trends for the development of pre-service teacher preparation programs.

5.3. Testing the second partial hypothesis of the ANOVA differences:

- There are statistically significant differences in pre-service learning according to age

Table (12): Significance Levels of Sample Members' Responses on Learning Before Teaching by Age

Variable	Method Used	significance level	Result
Age	Anova	0.731	Not significant

We notice from the table that the value of the significance constant Sig is estimated at 0.731, which is greater than the significance value of 0.05, where the research hypothesis is rejected and the null hypothesis is accepted, meaning that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) regarding learning before education according to the age variable.

5.4. Testing the Third Partial Hypothesis Using the T-Test

- There are statistically significant differences in professional development and current challenges in pre-service teacher training programs according to the use of education as a substitute

Table. (13). Significance Level Values for the Sample Respondents' Answers Regarding the Preparation of Teachers Before Service in Algeria: Evaluation of Readiness and Support According to the University Characteristic

Variable	Method Used	significance level	Result
University	t- test	0.777	Not significant

Results from the above table that the value of the significance constant Sig is estimated at 0.777, which is greater than the significance value of 0.05, where the research hypothesis is rejected and the null hypothesis is accepted, meaning that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) regarding the preparation of teachers before service in Algeria: evaluation of readiness and support according to the university variable.

5.5. Testing the Fourth Partial Hypothesis Using ANOVA

➤ There are statistically significant differences in future trends in the development of pre-service teacher training programs according to diploma.

Table (14). Significance Level Values for the Sample Respondents' Answers Regarding the Effectiveness of Pre-Service Teacher Preparation and Training Programs According to the Experience Characteristic

Variable	Method Used	significance level	Result
Experience	ANOVA	0.707	Not significant

We notice from the table that the value of the significance constant Sig is estimated at 0.707, which is greater than the significance value of 0.05, where the research hypothesis is rejected and the null hypothesis is accepted, meaning that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) regarding the effectiveness of pre-service teacher preparation and training programs according to the experience variable.

Discussion

The findings of this current investigation reveal valuable insights into the relationships between the effectiveness of pre-service teacher preparation, the challenges faced, and the factors that influence the future development of these programs. The strong positive correlation between the effectiveness of pre-service teacher preparation and professional development programs and the current challenges faced in pre-service teacher preparation programs highlights the interconnected nature of these factors. This underscores the importance of continuously evaluating and enhancing pre-service teacher preparation programs to address the evolving needs and challenges in the field. The regression analysis reveals a statistically significant positive effect of pre-service learning on future trends in the development of pre-service teacher training programs, emphasizing the value of strengthening the pre-service learning component to positively influence the evolution and improvement of teacher preparation initiatives. The lack of significant differences in the preparation of teachers before service in Algeria based on the university variable and the effectiveness of pre-service teacher preparation and training programs based on the experience characteristic suggests that the challenges, readiness factors, and effectiveness may be more universal in nature, transcending the specific university context and experience levels of the participants. These findings highlight the need for a more holistic, system-wide approach to addressing the challenges in pre-service teacher preparation and improving these programs to meet the needs of educators across the experience spectrum.

Conclusion

In conclusion, the insights gleaned from this study underscore the critical need for continuous evaluation, enhancement, and systemic improvement of pre-service teacher training programs. By doing so, educational institutions can better meet the evolving needs of teachers and ensure effective preparation for future teaching roles. Based on the text provided, here are some research suggestions that could be explored further:

1. **Comparative Analysis of Pre-Service Teacher training Programs:** Conduct a comparative study across different countries or regions to analyze the effectiveness of pre-service teacher preparation programs. Explore how different educational systems address ongoing professional development and adapt to dynamic challenges.
2. **Longitudinal Study on the Impact of Pre-Service Learning:** Undertake a longitudinal study to track graduates of pre-service teacher preparation programs over several years. Assess how their initial training influences their teaching practices, professional growth, and career trajectories.
3. **Qualitative Exploration of Program Challenges:** Conduct qualitative research to delve deeper into the specific challenges encountered within pre-service teacher preparation programs. Explore themes such as curriculum design, mentorship quality, and integration of practical experiences.
4. **Policy Analysis and Recommendations:** Investigate the policy frameworks that support or hinder effective pre-service teacher preparation. Analyze how policy decisions influence program design, funding, and the overall quality of teacher education.
5. **Cross-Institutional Study on Program Effectiveness:** Conduct a study involving multiple universities or teacher training institutions within a single country or region. Compare the effectiveness of their pre-service teacher preparation programs and identify best practices.
6. **Impact of Professional Development Initiatives:** Explore the impact of ongoing professional development initiatives on the effectiveness of pre-service teacher preparation programs. Investigate how these initiatives contribute to continuous improvement in teaching quality.
7. **Survey of Stakeholder Perspectives:** Conduct a survey to gather perspectives from various stakeholders (e.g., educators, students, policymakers) on the strengths and weaknesses of current pre-service teacher preparation programs. Use this data to inform recommendations for improvement.
8. **Case Studies of Successful Program Innovations:** Select case studies of institutions or programs known for innovative approaches in pre-service teacher preparation. Analyze the factors contributing to their success and implications for broader adoption.
9. **Global Perspectives on Universal Challenges:** Explore how challenges identified in pre-service teacher preparation programs, as highlighted in the text, manifest in different global contexts. Compare strategies used to address these challenges across diverse educational landscapes.
10. **Meta-Analysis of Research on Teacher Preparation:** Undertake a meta-analysis synthesizing existing research on pre-service teacher preparation. Identify common findings, gaps in knowledge, and emerging trends to guide future research directions.

References :

- Collins English Dictionary. (1994). Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Widdowson, H. G. (1990). Aspects of Language Teaching. UK: Oxford University Press.
- Freeman , D. (1989).Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and RelatedStrategies for Language Teacher Education. *TESOL*Quartly, 23 (1), 27-45
- Mazo, G.N. (2015). Perspectives of implementers on the Pre-service Teacher Practicum Program of a Philippine University: Inputs for program improvement. *Journal of Education and Learning*. Vol. 9 (4) pp. 296-304
- Carnoy, M. (2007). Improving quality and equity in world education: A realistic assessment. Stockholm University Institute of International Education, September. System and policy dimensions ofprofessional development, 177.

أثر التدريس باستخدام الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الموقر

د. رحمة هلال الجبور

أ.د. عمر عبد الرزاق الهويمل

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الموقر، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة بدليل المعلمة في استخدام قيعات الكرسي الساخن والبيت الدائري تم التحقق من صدقه، واختبار لمهارات التعبير الإبداعي، وتم التأكد من صدقه وثباته، وبلغ عدد أفراد الدراسة (84) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة النقرة الثانوية للبنات، مقسمة إلى ثلاث مجموعات تم اختيارها عشوائياً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الإبداعي بين الكرسي الساخن والبيت الدائري والطريقة الاعتيادية لصالح استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار مهارات التعبير الإبداعي بين الكرسي الساخن والبيت الدائري لصالح الكرسي الساخن. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوصيات منها؛ توظيف استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري على مستوى أوسع من عينة الدراسة الحالية، لما لها من تأثير في تنمية مهارات التعبير الإبداعي. الكلمات المفتاحية: الكرسي الساخن؛ البيت الدائري؛ التعبير الإبداعي؛ اللغة العربية.

The Effect Of Teaching Using The Hot Chair And The Round House In Developing Creative Expression Skills In The Arabic Language Subject Among Tenth Grade Students In The Muwaqqar District

Dr. Rahma Hilal Al-Jabbour

Prof. Omar Abdul Razzaq Al-Huwaimel

Abstract

The study aimed to identify the effect of teaching using the hot seat and the round house in developing creative expression in the Arabic language subject among tenth grade students in the Muwaqqar district. The study relied on the quasi-experimental approach. The study tools included the teacher's guide, including the use of hot chair hats and the round house, and its validity was verified a test for creative expression skills were prepared, and its validity and reliability were confirmed. The number of study subjects was (84) tenth grade students at Al-Naqira Secondary School for Girls, divided into three randomly selected groups. The results showed the presence of statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$). In the post-test of the creative expression skills test, there was a difference between the hot seat and the circle house and the regular method in favor of the hot seat and the circle house strategies. The results also showed that there were statistically significant differences in performance on the creative expression skills test between the hot seat and the round house in favor of the hot seat. In light of the results, the study made recommendations including Employing the hot seat and round house strategies on a broader level than the sample of the current study, because of their impact on developing creative expression.

Keywords: Hot Seat; Round House; Creative Writing; Arabic Language.

المقدمة

تحتل اللغة العربية منزلة كبيرة عند العرب والمسلمين؛ فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، وهي أحد مقومات الأمة العربية، وتمتاز اللغة العربية بالقدرة على الابتكار والتكيف والإبداع في شتى المجالات العلمية

منها والأدبية، فهي لغة الثقافة والعلم، التي نقلت تاريخ وثقافة الحضارات العربية، كما تحتل المركز الرابع عالمياً كأكثر اللغات انتشاراً، وتتميز اللغة العربية بالفصاحة، ودلالة الأصوات على المعاني، وكثرة المفردات وترادفها. إن ارتفاع وتيرة التقدم العلمي والتقني الهائل والانتشار الواسع لوسائل الاتصال المختلفة، يزيد من حجم المعلومات المسموعة أو المقروءة، وكذلك المكتوبة التي يتلقاها الفرد، الأمر الذي يحتم على متلقي هذه المعلومات تنمية مهاراتهم في القدرة على الفهم، والاستنتاج والربط، وإصدار الأحكام بحيث يمكنهم التمييز بين الغث والسمين، وبين الضار والنافع، بحيث تتولد لديهم المهارة في أخذ المناسب من هذه المعلومات، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال القراءة الناقدة لمجريات الأحداث، ولن يكون بإمكانهم التعبير عن مكنوناتهم إلا من خلال الكتابة (حبيب الله، 2009).

ولا يتسنى ذلك إلا عن طريق تعويد الطلبة على الكتابة التي تتيح لهم التعامل مع كل التغيرات المتسارعة ببطء وحذر، حيث أن القدرة على التعبير عن الآراء، والأفكار والمشاعر تُعد من متطلبات هذا العصر، فالكتابة هي أحد وسائل الإرسال اللغوي فحين يتلقى المتعلم معارفه ومعلوماته من خلال القراءة؛ فلا بد أن يمتلك مهارات الكتابة الإبداعية حتى يكون فاعلاً ومؤثراً في الآخرين، فالكتابة تتطلب قدرات إضافية أكثر من غيرها من المهارات اللغوية فمن خلالها تتضح قدرات المتعلم الكتابية ومن خلالها يتم قياس القدرات الفكرية (مدكور، 2008). ومن ثم بات من الضروري توظيف الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تستهدف المهارات اللغوية واكتسابها بمعنى أن تركز على عمليات التعلم والتفكير، والمشاركة بفعالية والتي لا يمكن أن تتم إلا من خلال استراتيجيات التعلم النشط التي تتمحور حول المتعلمين وتتمى عندهم المهارات الجديدة التي تمكنهم من التكيف مع المستجدات المتسارعة والمستحدثات المتطورة، بحيث ينتقلون من الحالة السلبية إلى النشاط، والقراءة، والكتابة، وتبادل الأفكار واستخلاصها وعرضها، والتعبير عن وجهات نظرهم مما يجعلهم ذوي قدرة على اكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة بطريقة فعالة وبناء الشخصية المتكاملة وتنمية المهارات اللغوية والفكرية (Wineburg, 1999).

ولهذا اختار الباحثان اثنتين من استراتيجيات التعلم النشط؛ وهما استراتيجية الكرسي التي تسهم في مساعدة المتعلمين على فهم المحتوى التعليمي بشكل أعمق من خلال تنمية المهارات اللغوية والفكرية، بالإضافة إلى اختيار استراتيجية مخطط البيت الدائري التي تربط ما بين بحوث الدماغ وعملية التعلم، فهي تمثيل بصري لكيفية تنظيم الدماغ للمعلومات، وتتوافق هذه الاستراتيجية مع ما أشارت إليه نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ونظرية الذكاء المتعدد، والتعلم ذي المعنى.

ونظراً لأهمية الصف العاشر الأساسي في النظام التعليمي الأردني، كونه يعد نهاية المرحلة الأساسية وبداية التحضير للمرحلة الثانوية التي تتطلب المزيد من المهارات اللغوية، حاول الباحثان في هذه الدراسة الكشف عن أثر استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري على التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر في لواء الموقر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

رغم كثرة الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية بوجه عام ومهارات الكتابة الإبداعية بشكل خاص؛ إلا أنها مازالت بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، ومن خلال عمل الباحثين في المجال التعليمي كمعلمة لاحظا وجود ضعف في استنتاج الغرض من الكتابة، حيث إن واقع الكتابة الإبداعية يعاني من قصور شديد يتلخص في عدم وجود منهج محدد الأهداف ومتلائم المحتوى، وخلو هذا المحتوى من الأساليب والأنشطة التعليمية التي تساعد في تنمية مهارات التعبير الإبداعي.

بالإضافة إلى اعتماد بعض المعلمين على طرق الإلقاء والتلقين، وخلو الموقف التعليمي من المشاركة الفاعلة الإيجابية للمتعلمين، حيث يقتصر دورهم على حل التمارين والتدريبات التي تركز بمجملها على معرفة المعلومات الخاصة المتعلقة بالنص القرآني، وكثرة الأخطاء اللغوية في كتابات الطلبة المتمثلة في ركاكة الصياغة والأسلوب، وندرة الأفكار الجيدة وعدم ترابطها، وعدم وضوح المعاني.

وقد أظهرت نتائج الدراسات مثل دراسة الزهراني (2016) وجود ضعف لدى الطلبة في التعبير الكتابي. وقد يعود هذا الضعف في بعض الأحيان إلى الطرائق المستخدمة من قبل المعلمين التي لا تؤصل للإبداع اللغوي بطرق منهجية تركز على التفكير الإبداعي، بحيث تساعد الطلبة على مواكبة العصر وتنمي المهارات الإبداعية تتيح لهم إبداء الرأي، وإصدار الأحكام، وتوليد الأفكار. مما دفع الباحثان إلى اختيار استراتيجيات جديدة ثبت فعاليتها في مباحث أخرى، والمتمثلة باستراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري، اللتين تتيحان للطلبة الحصول على التعلم الملائم، من خلال التنوع في الأنشطة المعروضة، وتنظيم العمل في مجموعات تساعد على التفكير والتأمل بحسب مستوياتهم وقدراتهم، وتعينهم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، وتولد لديهم الثقة بالنفس من خلال تنمية مهارات الاتصال، وتنوع أنشطة التعلم الذاتي التي تشجع على تحمل مسؤولية تعلمهم وتصقل مواهبهم. وفي الدراسة الحالية سوف يتم تقصي أثر استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر في لواء الموقر. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار التعبير الإبداعي تعزى إلى طريقة التدريس (الكرسي الساخن، البيت الدائري، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر في لواء الموقر تعزى إلى طريقة التدريس (الكرسي الساخن، والبيت الدائري، والاعتيادية).

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

الأهمية النظرية: حيث تعمل هذه الدراسة على تزويد المعلمين بمهارات التعبير الإبداعية اللازمة لطلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربية، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتنوعة المرتبطة باستراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري التي تساهم في تنمية مهارات التعبير الإبداعية لطلبة الصف العاشر الأساسي.

الأهمية التطبيقية: وتظهر في تزويد المعلمين بدليل إرشادي لتدريس وحدتين من مبحث اللغة العربية للصف العاشر الأساسي باستخدام استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري، واختبار للتعبير الإبداعي تم التأكد من صدقه وثباته، يمكن أن يشكل نموذجاً لمعلمي اللغة العربية، كما أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط المتمثلة باستراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري يساعد في تكوين بيئة تعليمية تنمي قدرة الطلبة على النقد والإبداع من خلال التفاعل بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، ومن ثم قد تساهم هذه الدراسة

في تطوير أداء معلمي اللغة العربية، والذي ينعكس بدوره على طلبتهم من خلال إكسابهم المعلومات والمهارات باستراتيجيات وأنشطة متنوعة، بالإضافة إلى ذلك قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات مماثلة لمواد ومراحل دراسية أخرى وبمتغيرات مختلفة.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1. استراتيجية الكرسي الساخن: يعرفها البرنامج الوطني للتطوير المهني (NPDP, 1996) على أنها نشاط يقوم به المتعلمون القادرون على لعب الأدوار واستخدام الأسئلة في موقف المقابلة. يمكن للطلاب لعب أي دور، حقيقي أو خيالي. يأخذ الطلاب الآخرون أدوارًا مثل المحققين أو المراسلين، ويعمل المعلم كميسر وموجه، بحيث يتم تصميم هذه الأسئلة لاستكشاف موضوع معين. ويعرفها الشمري (2011) بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط القائمة على طرح الأسئلة، وتطوير القراءة، وتبادل الأفكار بين الطلاب لترسيخ موضوع معين.

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية تتكون من خطوات لعب الأدوار حيث يتم تحديد دور الطالب الذي يجب على السؤال والطلاب الآخرين في طرح السؤال بعد تحديد سؤال معين من قبل المعلمة كمواضيع مصممة ووفق الخطة التي أعدها الباحثان لهذا الإجراء.

2. استراتيجية البيت الدائري: يعرفها ورد ولي (Ward and Lee, 2006: 11) بأنها: "أداة لمعالجة المعلومات بطريقة بصرية إبداعية، تتطلب من المتعلمين بناء المعرفة لتحل محل الممارسات الاعتيادية الأقل فاعلية، والتي تركز على حفظ المعلومات بطريقة مجزأة، كما أنها تعطي الفرصة للطلبة في رسم مخططات للأفكار والرموز ذات الصلة في تسلسل منطقي"، وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مخطط تدريسي يساعد على ترتيب الأفكار وتنظيمها بشكل متسلسل ودائري، مما يحفز الدماغ على حفظ المعرفة بسهولة ويوسع القدرة الاستيعابية له، كما يتيح سرعة إدراك العلاقات المتداخلة بين الأفكار، ويدرب المتعلم على تجزئة الأفكار الكلية إلى جزئية وإعادة صياغتها بأسلوب منطقي صحيح وواضح، ويمكن تعريفها إجرائياً بالخطة التدريسية التي أعدها الباحثان وفق استراتيجية البيت الدائري.

3. التعبير الإبداعي: نشاط لغوي يعبر من خلاله المتعلم عن مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، وما يدور في خاطره من أفكار، وما يمر به من مواقف وخبرات وذلك بأسلوب أدبي يتسم بجمال التعبير ودقة التصوير وقوة الخيال. (Mcvey, 2008) ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: قدرة طالبات الصف العاشر الأساسي على التعبير عن مشاعرهن وأحاسيسهن بعدد غير مألوف من الأفكار الجديدة، وإنتاج أكبر عدد من الجمل والعبارات الجديدة مع التزام القواعد اللغوية الصحيحة شكلاً ومضموناً (دقة الصياغة، وجمال الأسلوب، وصحة الكتابة، وجدة الأفكار)، ويقاس بالدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبات في اختبار التعبير الإبداعي الذي أعده الباحثان.

4. الصف العاشر الأساسي: الصف الأخير من المرحلة الأساسية في النظام التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية، ويبلغ أعمار الطلبة الملتحقين بهذا الصف ما بين 15 و16 عاماً.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد هذه الدراسة في ضوء الحدود، والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصر أفراد الدراسة على مجموعة من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة النقيرة الثانوية المختلطة.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023

- الحدودُ المكانيةُ: مدرسة النقيرة الثانوية المختلطة في لواء الموقر .
- الحدودُ الموضوعيةُ: موضوعات الوجدتين الثانية (يرحلون ونبقى) والثالثة (مختارات من الأدب المترجم) من كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي للفصل الأول، وفقاً لاستراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري وقياس أثرهما ذلك على مستوى مهارات التعبير الإبداعي.
- محدداتُ الدراسة: تحدد نتائج هذه الدراسة بمدى استجابة أفراد الدراسة على أدوات الدراسة، بالإضافة إلى صدق الأدوات المستخدمة في الدراسة وثباتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1 الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء الموضوعات الرئيسة الآتية: استراتيجية الكرسي الساخن، استراتيجية البيت الدائري، مهارات التعبير الإبداعي.

استراتيجية الكرسي الساخن

تعتبر استراتيجية الكرسي الساخن أحد أفضل استراتيجيات التعلم النشط، وتستند على التعلم ذي المعنى القائم على النظرية البنائية من خلال المنظمات البنائية التي تساهم في توجيه عمليات التعلم والتعليم، والهادفة لبناء جيل من المتعلمين القادرين على تحمل مسؤولية التعلم، من خلال توجيه المتعلمين للاعتماد على أنفسهم، كما أنها تعد أكثر الاستراتيجيات الفعالة في ترسيخ القيم الإيجابية والمعتقدات الرصينة، فضلاً عن تنمية المهارات اللغوية من خلال المناقشات وطرح التساؤلات، كما أنها من أنجع الاستراتيجيات في إتاحة الفرصة للمتعلمين للنظر للقضايا من وجهات متنوعة، وتتيح للمتعلمين تحفيز عمليات التفكير بمهاراته وأنواعه المختلفة، وتساعد على بناء الآراء والتعبير عنها (الشمري، 2011).

وتعرف استراتيجية الكرسي الساخن بأنها نوع من الدراما الفعالة في التدريس والتعلم النشط حيث تعزز المهارات عن طريق توظيف الحوار التفاعلي في الصف، وهي استراتيجية تعتمد على المقابلة والتي يقوم بها المعلم أو المتعلم، بهدف استكشاف وجهات النظر واسترجاع الخبرات المتعلقة بفكرة معينة أو موضوع سيتم تعلمه (DiPietro, 1987)).

ويعرف بوريش (Borich, 2004: 45) استراتيجية الكرسي الساخن بأنها " أحد استراتيجيات التعلم النشط القائمة على طرح الأسئلة المفتوحة من قبل المتعلمين، حيث إنها تكون الأسئلة في مجال أو موضوع محدد، وهذه الاستراتيجية من الطرق الفعالة التي تؤثر في المتعلمين، إذ يستخدمها المعلم عندما يُريد ترسيخ قيم ومعتقدات معينة وتنمية مهارات عديدة، مثل: تبادل الأفكار وبناء الأسئلة". ويعرفها موري (Moore, 2005: 76) بأنها "تقنية تعلم تفاعلية تعمل على تحفيز التفكير الذاتي وتشجيع الثقة بالنفس من خلال الاستجواب الصفي والمشاركة الفعالة، وتتضمن وضع المتعلم في مركز الاهتمام ليجيب عن أسئلة أو يعبر عن آرائه، مما يعزز تطوير مهارات الحوار والأداء الشخصي". ويعرفها ويليام (Wilhelm, 2002: 67) بأنها "الاستراتيجية الاستجوابية المستندة على طرح عدة أسئلة على فرد مختار من مجموعة أشخاص واستجوابه معهم حول مختلف الأمور، مع الإجابة عنها، وبهذه الطريقة يمكن سرد أمور وأحداث معينة حول موضوع محدد ومعين، واكتشاف وجهات النظر المختلفة، واكتساب العديد من الخبرات وتناقشها بين أفراد المجموعة كلها، مما ينمي المهارات والقدرات لدى أفراد المجموعة، وعادة ما تستخدم هذه الاستراتيجية في الدراما أو التعليم وغيرها من المجالات الأخرى".

وتتضمن استراتيجية الكرسي الساخن على جوانب متنوعة مثل الجانب المعرفي من خلال بناء المعرفة وإتقانها، والجانب الاجتماعي من خلال تعزيز المهارات الاجتماعية في التواصل مع الآخرين، وتعمل هذه الاستراتيجية على تعزيز جانب التفكير من خلال الفهم والاكتشاف والمنطق، وعلى الجانب الإبداعي من خلال التعبير عما في داخل النفس (Ashton-Hay, 2005)

وقد اقترحت سارة يونغ (Sarah Young) (2008) هذه الاستراتيجية التفاعلية من خلال ممارسة الطلبة فيها لمجموعة من الأنشطة اللغوية المتمثلة بالمحادثة والاستماع، بحيث ينبغي أن يحصل كل طالب على دوره للجلوس في "المقعد الساخن" أمام زملائه الآخرين في الحصة الصفية بينما يقوم الآخرون بطرح الأسئلة عليه. ويتمثل دور المعلم بالإرشاد والتوجيه من خلال دفعهم نحو التركيز على الأسئلة، من خلال هذه الاستراتيجية يتمكن الطلبة من تكوين أسئلة متنوعة كثيرة ويقوم المعلم بتصحيح قواعد اللغة لأسئلة الطلبة (Young, 2008). وذكر زمبال وآخرون (Zemba, et al, 2016) أن هذه الاستراتيجية تتميز بسهولة تطبيقها من خلال توفر عناصر التشويق أثناء تنفيذها حيث يمكن توظيفها في عمليات التعليم والتعلم لأي موضوع، فهي تعد من الطرق الفعالة في غرس القيم والاتجاهات، كما تتميز هذه الاستراتيجية بالقدرة على تطوير مهارات القراءة الناقدة، من خلال الاعتماد على طرح التساؤلات ومناقشتها بطريقة بناءة وعبر طرح الأفكار وتبادلها. وقد أشار فلور (Flower, 2016) إلى فعالية هذه الاستراتيجية من خلال البحث والتحصيل عن أساس المشكلة، حيث تلبي حاجات الطالب لفهم الموضوع بشكل عميق عبر توظيف مهارات التفكير العليا. ويتأتى ذلك من خلال تحديد المشكلة أو الموضوع حيث يتمثل دور المعلم في بناء الأسئلة وتوجيهها للطلاب بعد عرض مقدمة مناسبة؛ حيث يقوم الطالب بالإجابة على جميع الأسئلة أو بعضها، أو يتم تمرير هذه الأسئلة أو بعضها إلى الطالب الذي يليه.

وقد أشارت العمر وآخرون (2021) إلى أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية القدرات العقلية للمهارات المعرفية المختلفة، مثل (القراءة، وبناء الأسئلة، وتبادل الأفكار، والتعمق في القيم، والشخصيات) من خلال استنادها على الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الطلاب الآخرون والمعلم، ومن خلال تنمية الروابط الاجتماعية بين الطلبة. وتؤكد العمارة (2020) إلى فعالية هذه الاستراتيجية في تطوير مهارات التعامل مع الآخرين والإبداع والتفكير، مما يؤدي إلى خلق جو من المناقشة والتعاون، من خلال التفاعل مع الأسئلة المطروحة. ويرى فولر (Fowler, 2016) أن هذه الاستراتيجية تمثل المفصل الرئيس في خطوات التعلم، ومن خلالها يتمثل الفرد في التعلم الجديد ليصبح السلوك التعليمي جزءاً من ممارساته السلوكية التعليمية، حيث تتطلب تحليل المواقف المعقدة والمتعددة التي تعتمد على الاستخدام الواسع النطاق للعمليات العقلية والمعرفية، فهي تمثل مهارات التحليل، التنسيق والنمذجة وتثبيت المعلومات.

وتؤكد إلهيفار (Elahifar, 2022) أن هذه الاستراتيجية تعطي دوراً مميزاً للمتعلم يمكنه من قيادة عملية التعلم، وتعزز ثقته بنفسه، وقدرته على قيادة المناقشة، وطرح الأسئلة، وإعطاء الإجابات، بالإضافة إلى دورها في تنمية مهارات المناقشة والمحادثة والدفاع عن الرأي والوصول إلى أفكار أخرى.

وبرى الباحثان أن استراتيجية الكرسي الساخن يمكن أن تكون مفضلة عند الكثير من معلمي المنهاج وخاصة الذين يعتمدون على التفاصيل في طرح موضوع معين أو مفاهيم معينة، حيث تتيح طرح الأسئلة من طالب إلى طالب، أو من طالب إلى معلم بعد تحديد محور الأسئلة. ومن ثم أصبحت هذه الاستراتيجية ذات فعالية في تحسين مهارات الحوار وتنميتها من خلال التفاعل الذهني واللغوي بين الطلبة.

وتهدف استراتيجية الكرسي الساخن إلى توفير الفرص للطلاب لطرح الأسئلة وتوجيهها، والعمل على تنمية مهاراتهم في إعادة قراءة النصوص ومراجعتها أو إعداد المقالات للتحليل وتزويدهم بمهارات السرد والتحليل، كما تركز هذه الاستراتيجية على تنمية روح التعاون لدى الطلاب عند طرح الأسئلة من خلال تشجيع الطلاب على لعب الأدوار بشكل تفاعلي عن طريق الاستمتاع والانشغال بالأنشطة والعمل في مجموعات ومشاركة تعبيرهم الإبداعي، كما أنها تعطي أدواراً للطلاب الأكثر خجلاً من خلال تنفيذ أدوار جديدة ويتخللون أنفسهم كأشخاص آخرين (WestEd, 2002).

وأشار عبدالكريم (Abdel Karim, 2016) إلى أن استراتيجية الكرسي الساخن تسير في ست خطوات، وهي: وضع مقاعد الطلبة بشكل دائري وجعل الكرسي الساخن في مركز هذه الدائرة، ومن ثم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات صغيرة، وبعدها يقوم المعلم بتقديم نشاط قرائي أو مناقشة موضوع معين، أو من خلال البحث عن مشكلة ما، حيث يقوم أحد الطلبة بطرح سؤال يبدأ بماذا على زميله الجالس على الكرسي الساخن، ثم يكرر الصيغة نفسها بعد كل إجابة بواقع خمس مرات، حيث يمكن أن تقل هذه الأسئلة أو تزيد، ويقوم الطلبة بتبادل الأدوار ويتم الأمور بنفس الطريقة، ويتمثل دور المعلم في مساعدة الطلبة من خلال المخطط التنظيمي.

ويمكن تنفيذ استراتيجية الكرسي الساخن من خلال ثلاث طرق، وهي: الكرسي الساخن للمعلم، والكرسي الساخن للمتعلم، والكرسي الساخن في نظام المجموعات. حيث يتم تنفيذ طريقة كرسي المعلم من خلال جلوس المعلم على الكرسي بهدف تشجيع طلبته على تكوين الأسئلة محور المناقشة، حيث تكون الأسئلة مفتوحة. بينما يتم تنفيذ الطريقة الثانية من خلال جلوس أحد الطلبة على الكرسي الساخن، ويتم توجيه الأسئلة من خلال الزملاء أو المعلم بشكل دوري. أما الطريقة الثالثة، فيقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات متعلقة حول الكرسي الساخن ويقوم أحد طلبة المجموعات بالتطوع والجلوس عليه ليتم توجيه الأسئلة، ثم يقوم أعضاء في المجموعات بالتناوب في الجلوس على الكرسي (Al-Ali, 2014).

استراتيجية البيت الدائري

تعد استراتيجية البيت الدائري من الاستراتيجيات الحديثة المنبثقة من النظرية البنائية، حيث تتكون هذه الاستراتيجية من مخطط دائري ثنائي الأبعاد في منتصفه دائرة مركزية مقسمة إلى جزئين على شكل حرف (S) بهدف تقسيم، فكرة الموضوع الرئيسية من خلال حرف (و) أو (من)، حيث يتم تجزئة هذه الدائرة إلى سبع قطاعات، ومن ثم يوضع المفهوم الرئيسي في المنتصف ويتم تجزئة هذا المفهوم إلى مفاهيم صغيرة موزعة على القطاعات السبعة (Ward&Lee, 2006).

وقد عرفت مهنا (2013: 13) استراتيجية البيت الدائري على أنها "مجموعة فعاليات تعليمية تقوم على إعداد منظم بصري دائري الشكل يساعد على عرض المفهوم من خلال سبع قطاعات تحتوي على أهم أفكار المفهوم بالإضافة إلى صور ورموز لهذه الأفكار، مما يساعد على سهولة استرجاعها". ويعرفها أمبو سعيدي والبلوشي (2001: 76) بأنها "نهج تعليمي تفاعلي يركز على عمليات التعلم الجماعي الفاعلة، والمشاركة الإيجابية المنظمة، من خلال توظيف النقاشات الصفية والأنشطة التعاونية؛ لتعزيز التفاعل والفهم المشترك بين المتعلمين، بهدف تحفيزهم على التفكير الناقد عبر مهام تحليلية وتحديات فكرية".

ويعرفها سيد (2019: 143) بأنها "مجموعة من الطرق التعليمية الهادفة إلى الانتباه البصري من خلال مخطط دائري الشكل، بحيث تعمل على توضيح المفاهيم المرغوب معرفتها عبر سبعة قطاعات مختلفة، تتضمن أهم الأفكار الرئيسية المتعلقة بالموضوع، مع اشتغالها أيضاً على بعض الصور والرموز التي تساعد على سهولة

الرجوع إليها في أي وقت يتم الاحتياج إليها". ويعرفها الباحثان بأنها استراتيجية تمثيلية للمواضيع والأنشطة المتضمنة بالدرس، من خلال بنية دائرية توضيحية لعناصر الموضوع موزعة على سبعة قطاعات تمثل المحتوى التعليمي المراد إيصاله للمتعلم.

وقد حدد مكارتنّي وسامسنوف (McCartney & Samsonov, 2011) ثلاث مراحل لتنفيذ استراتيجية البيت الدائري، كما يلي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة التخطيط وهي الخطوة الأساسية، حيث يتم بناء خطة منظمة لمخطط البيت الدائري من خلال توجيه الطلبة لإبراز أفكارهم عبر إجابة مجموعة من الأسئلة المتمثلة بتحديد الفكرة الرئيسية المراد اكتشافها، وكتابة العنوان الرئيسي والعنوان الفرعي باستخدام الحرف (و) أو (من)، ومن ثم كتابة الأهداف المنشودة في أسفل المخطط، وبعدها يتم تجزئة العنوان الرئيسي إلى سبعة أجزاء فرعية، ومن ثم تلخيص المعلومات إلى جمل وعبارات مختصرة لتمثل جوهر الفكرة بقطاعاتها السبعة من خلال استخدام صورة أو رمز يمثل الفكرة في كل قطاع بعد التأكد من أن كل علاقة كل مفهوم بالمفهوم الذي يليه.

المرحلة الثانية: ويتم خلالها عمل رسم بياني للمخطط الدائري، من خلال مجموعة من الخطوات المتتابعة والمتسلسلة لتحقيق أهداف الاستراتيجية، حيث يقوم الطلبة ببناء البيت الدائري بتوجيه من المعلم لمرة واحدة فقط، حيث يتم تحديد الفكرة الرئيسية من قبل المعلم، ويتم كتابته من قبل الطلبة في منتصف البيت الدائري، ثم يطلب المعلم من الطلبة تحديد عناوين إضافيين للموضوع الرئيسي، وربطهما بحرف (و) أو (من) ويتم تدوينها على جانبي مخطط البيت الدائري، ثم يطلب المعلم من الطلبة تدوين الأهداف أسفل مخطط البيت الدائري، ومن ثم يتم مناقشة محتوى المادة التعليمية بين المعلم والطلبة من خلال تجزئة الفكرة الرئيسية إلى أفكار فرعية وتدوينها في القطاعات السبعة، بحيث يقوم المعلم باستثارة طلبته حول المادة والأفكار الفرعية ويقوم الطلبة بتلخيص المعلومات في عبارات وأفكار مختصرة وتدوينها في القطاعات السبعة.

وعند عدم وجود مساحات كافية في القطاعات لبعض الأفكار الموسعة يتم استخدام ما يسمى بالقطاع المكبر الإضافي للتوسع في الأفكار، حيث تعد هذه الخطوة أساس نجاح هذا المخطط، وفي حال عدم نجاح الطلبة في إنجاز هذه الخطوة، ينبغي على المعلم إتاحة الفرصة للطلبة للتدرب عليها حتى يتم إتقانها ولمرة واحدة فقط، ومن ثم يقوم الطلبة برسم رمز أو صورة تعبيرية للتعبير عن الأفكار السبعة، مبتدئين من موقع الساعة 12 ومع عقارب الساعة بعد التأكد من ارتباط كل مفهوم بالمفهوم الذي يليه، ويتمثل دور المعلم بتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ومن خلال توجيه الأسئلة عن سبب اختيار الرمز أو الصورة وبيان العلاقات وتسلسل الأفكار واستثارة خيال الطلبة

ويرى الباحثان أن هذه المرحلة تعد جوهر هذه الاستراتيجية من خلال إثارة تفكير الطلبة وتحفيز عمليات التأمل لديهم من خلال تجزئة الفكرة الرئيسية وإعادة صياغة الأفكار الفرعية، مما يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم ومن ثم تنمية التفكير الإبداعي عبر مهارات التجزئة والتحليل وتحديد العلاقات، واستثارة الجانب القرائي الاستيعابي من خلال توليد الأفكار وتلخيص المعلومات وتخزينها وفق إطار منظم ومتسلسل يساعده على استدعائها بكل يسر وسهولة.

المرحلة الثالثة: حيث تعد هذه المرحلة مجالاً خصباً للتفكير والتأمل، فبعد إكمال مخطط البيت الدائري والحصول على التغذية الراجعة من المعلم، يتفرغ الطلبة لتقديم مخططاتهم معبرين عنها بكلماتهم الخاصة وما توصلوا له من نتائج شفوياً أو كتابياً، مما يتيح لهم تعزيز مهاراتهم اللغوية، ثم يقوم المعلم بتوجيه الطلبة نحو

تحويل هذه المخطط الذي تم إنجازه إلى قصة أو مقالة مما يحفزهم على معالجة المعلومات بطريقة إبداعية تنمي التفكير الإبداعي لديهم.

ويرى الكحلوت (2012) أن استراتيجية البيت الدائري تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تجزئة الفكرة الرئيسة إلى مفاهيم أو أفكار جزئية مترابطة عبر وإدراك العلاقات بين هذه الأفكار، حيث تساعد هذه الاستراتيجية على استثارة الدماغ لدى الطلبة من خلال الاعتماد على توظيف الصور والرموز والألوان في التعبير عن الأفكار، ومن خلال تجزئة الفكرة وتحليلها ووضعها بشكل متسلسل ومتربط.

وقد ذكر مكارتي وسامسونوف (McCartney & Samsonov, 2011) أن من مميزات استراتيجية البيت الدائري تحفيزها لمهارات الإبداع والإلتقان لدى الطلبة من خلال توظيف الرسم وتمثيل الصور، كما تركز هذه الاستراتيجية على تشجيع الطلبة على التعبير الشفوي؛ مما يدعم الذكاء اللغوي لديهم، بالإضافة تنمية مهارة الكتابة من خلال كتابة قصة أو مقالة قصيرة، والذي يعكس فيها الطلبة فهمهم للأفكار التي تم استخلاصها وتنظيمها.

وقد أشار هادي (2018) إلى أهمية هذه الاستراتيجية تشجيع المتعلمين على المشاركة النشطة في النقاشات الصفية بفعالية، والدخول في حوارات مثمرة؛ مما يحفز لديهم التفكير الناقد والتعلم التفاعلي، من خلال تسهيل التعلم والتعليم عبر الابتعاد عن الطرق المملة، حيث إنها تعمل على تسهيل استذكار وحفظ المعلومات واسترجاعها، فضلاً عن دورها في تنمية الذكاء والتفكير. وترى المزروعى (2005) أن هذه الاستراتيجية تعمل على تنمية وتعزيز المهارات التحليلية لدى المتعلمين، وتهيئة الظروف الصفية الملائمة للفهم المشترك من خلال فعاليات التعلم الجماعي، والمناقشات التي تقود لتحليل النصوص ونقدها، والتدريب على الفهم العميق لعناصر الموضوع. ويؤكد العزام ومقابلة (2019) على أن المشاركة النشطة في الأنشطة التعليمية المرتبطة بهذه الاستراتيجية، يشجع المتعلمين مشاركة الأفكار وتبادل الخبرات؛ مما يحفز مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم، بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية القائمة على الأنشطة التعاونية، ومهارات التواصل لدى المتعلمين.

ويرى الباحثان أن هذه الاستراتيجية تتيح للمعلم اكتشاف سوء الفهم لدى بعض الطلبة، وتحسس ما يعرفونه وما لا يعرفونه، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة التي تتيح للطلبة الفرصة لتصويب الأخطاء وتصحيح مسار التعلم، مما يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم، وتعزيز تقديرهم لذاتهم من خلال ما حققوه من تطبيق للخطوات المنظمة، ومن ثم زيادة إنتاجهم الفكري وتنمية التفكير المنطقي لديهم، كما تنثري هذه الاستراتيجية حصيلة الطلبة اللغوية والمعرفية من خلال التواصل والمناقشة بينهم وبين المعلم.

التعبير الإبداعي:

التعبير الإبداعي عملية مركبة يتم خلالها توظيف القدرات اللغوية وممارسة المهارات المعرفية، والعمل على تنمية هذه القدرات والمهارات وإعادة تنظيمها وبناء المعرفة في شكل جديد مميز، وفق إجراءات المعالجة الجيدة والتناول الإبداعي لأفكار الموضوع (Dion, 2003). وقد عرف جلهوم (2008) التعبير الإبداعي بأنه: فن لغوي يتمثل في القدرة على الإبداع من خلال أسلوب لغوي سليم، والذي يمتاز بقوة المعنى، ويتصف بأصالة الفكرة، والدقة العالية في التصوير مع عذوبة في الألفاظ، وتتضمن أيضاً الصياغة الأدبية التفاعلية التي تنثر الأحاسيس والمشاعر وتؤدي إلى تنمية الذوق وقوة البيان. ويعرفها عبد الباري (2014) بأنها عملية يتم من

خلالها ترجمة العواطف ومكونات النفس ومشاعرها المتنوعة في عبارات منتقاة لفظياً، واضحة المعاني وجيدة التنسيق في صورة قصة، أو مقالة أو من خلال نظم الشعر.

ويرى الباحثان أن التعبير الإبداعي هو قدرة المتعلم على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة والأصلية التي تتميز بالحدثة والمرونة، والأفكار المنطقية، واستخدام الصور التعبيرية التي تؤثر على ضمير القارئ ومشاعره وعواطفه.

ويرى شحاتة (1993) أن مهارات التعبير الإبداعي تشمل توليد الأفكار والمعنى، وترتيب الأفكار منطقياً، وربط الجمل، واستخدام علامات الترقيم، وجودة الخط وتجنب الأخطاء الإملائية، واستخدام الأدلة والإثبات. فيما تتجلى مهارات التعبير الإبداعي عند عبد الوهاب (2003) في حداثة التعبير اللغوي، والأصالة، وعمق الأفكار وتنوعها، وصلتها بالموضوع، وترابطها وتسلسلها، وطلاقة وتنوع خيارات الصورة الجمالية، مع مراعاة رقم المعرفة التنظيمية، والوحدات، والاتساق السياقي. ويرى عاشور ومقدادي (2005) أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز التعبير الإبداعي، منها: الخروج بأفكار مبتكرة، وصياغة الأفكار في قوالب جديدة، وتحليل المعنى، واختيار مجموعة متنوعة من المفردات للتعبير عنها وتشمل هذه الخصائص أيضاً: الإبداع في اللغة والفكر، وتنوع الصور الجمالية، والتعبير عن العواطف والمشاعر.

ويشير الناقة (2006) إلى أن مهارات التعبير الإبداعية يمكن أن تصنف إلى قسمين؛ مهارات متعلقة بالشكل، ومهارات متعلقة بالمضمون، حيث إن مهارات الشكل تتمثل في استخدام علامات الترقيم بشكل حسن ومن خلال اتباع القواعد الهجائية، وكتابة المواضيع في فقرات متسلسلة ومنظمة غير مملّة، والتنظيم الجيد للعناوين مع مراعاة جودة الخط. أما فيما يتعلق بمهارات المضمون فلا بد من الاختيار المعبر وال جذاب للموضوع، وكتابة المقدمة بشكل مناسب يتضمن أهم الأفكار بطريقة جذابة، وأن يعرض الموضوع بدقة وتسلسل منطقي، ولا يغفل أهمية كتابة الخاتمة وتلخيص الأفكار الرئيسة بوضوح وتحديد الأفكار الفرعية وتنظيمها منطقياً مع التأكد من صحة المعلومات وموثوقيتها، بالإضافة إلى عرض الشواهد والأدلة المؤيدة للأفكار المعروضة من خلال أسلوب جيد وسليم المعنى.

ويرى صوافطة (2008) أن التعبير الكتابي يتضمن أربع مهارات محددة بمؤشرات سلوكية معينة تدل عليها وهي: مهارة الطلاقة والتي تشير إلى قدرة المتعلمين على توليد البدائل وإنتاج الأفكار بسرعة وسهولة من خلال استدعاء الخبرات والمعلومات السابقة عبر عمليات التذكر والحفظ، وتمثل الطلاقة الجانب الكمي للتعبير الإبداعي. أما مهارة المرونة والتي تشير إلى قدرة المتعلمين على التنوع في الأفكار المطروحة والانتقال من فكرة إلى أخرى والتحول بمسارات التفكير بسلاسة. وتشير مهارة الأصالة والتي تعد جوهر التعبير الإبداعي والمرتبطة بالتفرد والتميز في التفكير من خلال تقديم الأفكار الغريبة وغير الاعتيادية، حيث تهدف هذه المهارة إلى تحفيز المتعلمين لإنتاج الأفكار الإبداعية غير المألوفة. وفيما يختص بمهارة التوسع والتي تشير إلى قدرة المتعلمين على طرح الإضافات المتنوعة حول فكرة معينة بهدف إغنائها وإمدادها بمعلومات إضافية، مع التركيز على تنظيم هذه الأفكار والمعلومات ضمن علاقات متسلسلة تغير من شكل النص الأدبي.

وقد ذكر عفيفي (2008) أن تدريس الطلبة للتعبير الكتابي يبدأ بالتمهيد الجيد من خلال استدعاء خبرات الطلبة السابقة بالطريقة المناسبة، ثم إتاحة الفرصة للطلبة أن يقترحوا موضوعاً ما، أو يقوم المعلم باقتراح موضوع للكتابة فيه، ويتجلى دور الطلبة باقتراح العناصر الرئيسية للموضوع ويدونونها على مذكراتهم الصّفية، ويدونها المعلم على السبورة، ثم يقوم المعلم بمساعدة الطلبة على ترتيبها منطقياً وفق المناقشات الصّفية، بحيث

يتم تناول العنصر الأول، ويقوم الطلبة بالتعبير عنه من خلال جمل مناسبة وصحيحة ومناسبة، ويستدعي المعلم أحد الطلبة لتدوينها على السبورة. ويقوم باقي الطلبة بتدوينها على مذكراتهم، ويتم استكمال باقي العناصر على نفس المنوال، مع ملاحظة أن يكتب الطلبة جملهم الخاصة بكل عنصر من الموضوع على مذكراتهم ويظهر دور المعلم في متابعة الطلبة أثناء الكتابة حيث ينحصر دوره في الإرشاد والتوجيه وتصويب الأخطاء.

ويرى فاون (Vaughn, 2002) أن التعبير الكتابي الإبداعي يسير في مراحل متتابعة تستلزم في البداية تحديد الموضوعات، والتي يطلب فيها المعلم من الطلبة تحديد الموضوعات التي يريدون مناقشتها والكتابة فيها وتسجيلها على السبورة الأمر الذي يقود إلى تمثيل معظم اتجاهات واهتمامات الطلبة؛ ثم تأتي مرحلة الكشف عن المعارف والحقائق حيث يتيح المعلم للطلبة زيارة المكتبة أو أي مصدر تعلم آخر لإتاحة الفرصة للطلبة لجمع المعارف والحقائق عن الموضوع المقرر والكتابة فيه، ويظهر دور المعلم في توجيه الطلبة نحو المعلومات التي يحتاجونها ويظهر دور الطلبة في جمع المعلومات والحقائق ذات العلاقة بالموضوع وكتابة المسودة الأولى للموضوع. أما مرحلة التعبير الشفوي، والتي يتم فيها مناقشة الطلبة للمعلومات والحقائق التي تم جمعها وتدوينها في المسودات، ويظهر دور المعلم في اختيار بعض الطلبة لقراءة الموضوع الذي كتبه أمام زملائه، حيث يقوم الطلبة بمناقشته فيما كتبه بهدف إبراز جوانب القوة وتعزيزها وتصويب جوانب الضعف في الموضوع الذي أعده الطالب، ويقوم المعلم بتنظيم النقاش وتعميقه، بحيث يتدخل مباشرة بالآراء والأفكار ويمكن للمعلم إثارة التساؤلات المفتوحة والمثيرة. ثم تأتي مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية، حيث يقوم الطلبة بكتابة الموضوع في صورته النهائية، مع الأخذ بعين الاعتبار كتابة الملاحظات والنقاط التي تم مناقشتها خلال مرحلة التعبير الشفوي؛ أما مرحلة التقويم والتي يقوم فيها المعلم بتقويم الموضوعات وفق مجموعة من المعايير المتفق عليها مع الطلبة قبل الكتابة، وتتلخص هذه المعايير في سلامة التحرير اللغوي والنحوي، سلامة الأسلوب الصرفي، قوة المعاني وجمال المعنى والمبنى، منطقية العرض واتساق الأفكار. أما المرحلة الأخيرة والتي تتجلى في مرحلة المتابعة، والتي يظهر فيها دور المعلم في تسجيل الأخطاء الأسلوبية والفكرية واللغوية في كتابات الطلبة، والعمل على معالجتها ومناقشتها.

ويعمل التعبير الإبداعي على إثراء الثروة اللغوية لدى المتعلم من خلال تدريبه على الطلاقة في الكتابة، والأصالة في طرح الأفكار، فهي أداة مهمة لإشباع حاجات المتعلم الفكرية، ووسيلة ضرورية في الاتصال. فمن خلالها يستطيع الأفراد التعبير عن أنفسهم وما يدور في خلد من مشاعر وأفكار وأحاسيس.

وقد أشار شحاته (2000) إلى أن الهدف من تدريس التعبير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية يتمثل في تعويدهم على الكتابة باللغة العربية الفصحى الصحيحة وتربيتهم على الاستقلال الذهني وتحقيق ذاتهم، وتنمية قدرتهم التعبيرية في إبراز أفكارهم وأحاسيسهم من خلال أساليب تتسم بالروعة والجمال، الأمر الذي يوسع مداركهم التعبيرية من خلال تدريبهم على الدقة والتعبير السليم عن خواطرهم عبر توظيف الأساليب الجذابة وانتقاء المعاني المناسبة.

ويرى مذكور (2008) أن الهدف من تعليم التعبير الإبداعي يكمن في اكتساب الطلبة المهارة في التعبير عن المشاهدات والأفكار تعبيراً كتابياً أو شفوياً من خلال توظيف اللغة بشكل سليم، وتدريبهم على التعبير الإبداعي والوصفي من خلال التوظيف الإبداعي للمخزون الثقافي واللغوي الذي يمتلكونه، بالإضافة إلى تعويدهم على مهارة التلخيص وإكسابهم الاتجاهات والقيم الإيجابية السليمة، وتنمية قدرات الطلبة على التفكير

المتسلسل والمنظم للعناصر، وزيادة قدراتهم على مهارات الربط من خلال مهارات الاقتباس وجمع المعلومات ووضعها في سياقها المنطقي، مع التركيز على تجنب الأخطاء اللغوية، والإملائية، والنحوية وإتقان مهارات التحرير الكتابية ومراعاة الهوامش وتوظيف علامات الترقيم، وإكسابهم الأساليب التعبيرية الإبداعية، والعمل على تنمية مهارات التعبير الشفهي مثل الطلاقة اللغوية، والارتجال، وتمثل المعاني وإبراز المواهب الأدبية لدى الطلبة.

ويرى الباحثان أن تدريس التعبير الإبداعي لا يزال في مراحله الأولى، والذي يعود إلى الضعف في اللغة العربية لدى المتعلمين، ومواجهتهم لصعوبة في توظيف الثروة اللغوية، مما ينعكس سلباً على أدائهم في التعبير الإبداعي، ويرى الباحثان أن استخدام استراتيجيات الكرسي الساخن والبيت الدائري يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف السابقة من خلال توظيفها في تنمية قدرات الطلبة إنتاج الأفكار والخواطر المعبرة من خلال عبارات معبرة وجذابة.

2 الدراسات السابقة

تم الحصول على بعض الدراسات القريبة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، عرضت من الأحدث إلى الأقدم، حيث تم توزيعها إلى محورين: المحور الأول ويتضمن الدراسات ذات الصلة باستراتيجية الكرسي الساخن، والمحور الثاني يتضمن الدراسات ذات الصلة باستراتيجية البيت الدائري كما يأتي:

1. المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجية الكرسي الساخن

قام البري (2021) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. استخدم الباحث منهج البحث شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة روضة الأميرة بسمة الأساسية الأولى للبنات التابعة لمديرية تربية لواء البادية الشمالية الغربية، قسمن إلى مجموعتين: تجريبية، وفيها (16) طالبة، وضابطة، وفيها (16) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير قائمة تقدير مهارات التعبير الشفوي، تألفت من (12) فقرة، تضمنت مهارات المضمون، ومهارات حسن الأداء. وتم إعداد اختبار موقفي في التعبير الشفوي جرى التحقق من صدقه وثباته. ويجرى تقويم أداء كل طالبة في ضوء المعيار المعد لهذه الغاية، وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين قبلًا وبعديًا، كشفت النتائج تفوقًا دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات التعبير الشفوي.

وأجرى أبو ريان والدليمي (2021) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية القدرة اللغوية الشفوية ومهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي في محافظة العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية، حيث تم اختيارهن من مدارس الأكاديمية العربية الحديثة، بعد أن وقع الاختيار على شعبتين عشوائياً، مثلت إحداها المجموعة التجريبية، وتكونت من (20) طالبة درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة، وتكونت من (20) طالبة درست اعتيادياً. واستخدم اختبار القدرة اللغوية الشفوية واختبار مهارات التفكير التخيلي كأداتين لجمع البيانات بعد التحقق من خصائصهما السيكمترية الصدق والثبات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي علامات الطالبات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار القدرة اللغوية الشفوية، واختبار مهارات التفكير التخيلي في القياسين البعديين ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على

فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية القدرة اللغوية الشفوية ومهارات التفكير التخليقي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي.

وقامت العمر وآخرون (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكرسي الساخن في مهارات فهم المسموع بمبحث اللغة العربية، لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. تكون أفراد الدراسة من (67) طالبة جرى اختيارهن بالطريقة المتيسرة من مدرسة المزار الثانوية الشاملة للبنات، التابعة لمديرية تربية لواء المزار الشمالي، وتوزيعهن على مجموعتين: إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة. خضعت الطالبات في بداية الفصل الدراسي الثاني لاختبار قبلي في مهارات فهم المسموع، وتلقت طالبات المجموعة التجريبية تدريباً على مهارات فهم المسموع باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن، ودرست طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. استغرقت فترة التدريب (60) يوماً بواقع (16) موقفاً استماعياً مدة كل موقف (45) دقيقة، بعدها خضعت الطالبات لاختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات فهم المسموع لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العمارة (2020) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن لتدريس النصوص القرائية في فهم المقروء وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ونهجت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار مكون من (24) فقرة لقياس مهارات فهم المقروء لدى أفراد العينة، وجرى أيضاً استخدام اختبار واطسون جلاس (Watson- Glaser) لقياس مهارات التفكير الناقد لديهم. وطبقت الدراسة على (51) طالبة في مدارس الجامعة الأولى في العاصمة الأردنية عمان، وجرى تعيينهم عشوائياً على مجموعتين؛ تجريبية وعدد أفرادها (25) طالبة، وضابطة وعدد أفرادها (26) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لفاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن لتدريس النصوص القرائية في تحسين مهارات طالبات الصف العاشر الأساسي في فهم المقروء، وتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد.

وقام الحربي وحماندة (2018) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً في شعبتين، في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2019، اختيرتا بطريقة قصدية، وزعتا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (27) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن الموصوفة في دليل المعلم، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (27) طالباً درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وطبق عليهما اختبار مهارتي القراءة والكتابة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات القراءة منفردة ومُجمعة تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأداء مجموعتي الدراسة على جميع مهارات الكتابة منفردة ومُجمعة تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

2 المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجية البيت الدائري

أجرى الريكاني وآخرون (2022) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في التحصيل الدراسي بمادة التاريخ لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة البحث من (37) طالباً بواقع (17) طالباً مثلوا المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق استراتيجية شكل البيت الدائري، و(19)

طالباً مثلوا المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، وفي ضوء التصميم التجريبي التي تم اعتمادها للمجموعات المتكافئة للتطبيق البعدي، قام الباحثون بإجراء التكافؤ بين المجموعتين بعدد من المتغيرات، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة اختبار ذات الاختيار من متعدد بصيغته النهائية، وبعد جمع البيانات من أفراد عينة البحث عن الأداة ومعالجتها إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

قامت العامري (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في العراق. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي من إحدى المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية درست وحدة طبيعة شبه جزيرة العرب وفق استراتيجية شكل البيت الدائري والأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد طبقت أداة البحث اختبار بعض مهارات التفكير البصري قبلي وبعدي على المجموعتين وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في اختبار بعض مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية .

وقام أبو سرحان (2019) بدراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طلبة الصف التاسع، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد مادة تعليمية قائمة على استراتيجية البيت الدائري، واختبار قواعد اللغة العربية لقياس التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (121) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين من طلبة الصف التاسع من مديرية الرصيفة، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية البيت الدائري. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار قواعد اللغة العربية يعزى لأثر النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والنوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

وقام عبدالقادر وآخرون (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا بمعهد جمال إسماعيل أبو حسانين الإعدادي الثانوي بإتليد التابع لإدارة أبو قرقاص التعليمية محافظة المنيا، توزعوا على مجموعتين بواقع (30) طالبا في المجموعة التجريبية، و(30) طالبا في المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: قائمة بالمفاهيم النحوية المراد تنميتها، وكراسة أنشطة الطالب، ودليلا للمعلم، واختبارا للمفاهيم النحوية، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر كبير لاستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهرية.

وأجرى العزام ومقابلة (2019) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية البيت الدائري في أداء طلاب الصف السادس في قواعد اللغة العربية. إذ أعد الباحث اختبارا في القواعد، موزعا على خمس موضوعات (المتنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير، والفعل اللازم والمتعدي)، وقد طبق الاختبار على أفراد الدراسة بعد التأكد من صدقه وثباته. فقد تكون أفراد الدراسة من (49) طالبا موزعين على شعبتين، إحداهما تجريبية وعدد أفرادها (27) طالبا، وأخرى ضابطة وعدد أفرادها (22) طالبا، وقد جرى اختيارهم

بالطريقة العشوائية المتيسرة، وقد خضع أفراد الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول 2018/2019م إلى اختبار قبلي في قواعد اللغة العربية. إذ درس أفراد المجموعة التجريبية القواعد باستخدام استراتيجية البيت الدائري، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة لكل موضوع من موضوعات القواعد منفردة ومجموعة يعزى إلى استراتيجية التدريس، ولصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية.

وقام هادي (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في العراق/ محافظة ديالى، وبلغت عينة الدراسة (75) طالباً بواقع (40) طالباً في المجموعة التجريبية و(35) طالباً في المجموعة الضابطة، وأجرى الباحث بينهما تكافؤاً في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي لأبوين، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق واستعمل الباحث أداة موحدة لقياس الأداء التعبيري لمجموعتي البحث، إذ أعد سلسلة اختبارات تحصيلية صححها على وفق محكيات تصحيح جبار (2011) وفي نهاية التجربة استعمل الباحث وسائل إحصائية منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط بيرسون. وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست التعبير باستراتيجية شكل البيت الدائري، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

3 التعقيب على الدراسات السابقة

عند استعراض الدراسات السابقة يتبين عدم وجود أي دراسة تناولت أثر التدريس باستخدام الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الموقر، ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات تبين بعض نقاط الاتفاق بينها وبين الدراسة الحالية، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات، من حيث تناولها للمنهج شبه التجريبي، بينما اختلفت مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لتنمية مهارات التعبير الإبداعي. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بشكل رئيس في تناولها أثر التدريس باستخدام الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الموقر، وكما تميزت هذه الدراسة في مجتمع الدراسة وأفراد الدراسة، والمتتمثلة في طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الموقر، حيث يعد الصف العاشر الأساسي المنطلق والقاعدة الهامة للمرحلة الثانوية.

ويتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

أولاً: من حيث، أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة وأهدافها، حيث اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات في تناولها استراتيجية الكرسي الساخن، ومنها دراسة البري (2021)، ودراسة أبو ريان والدليمي (2021)، والعمر وآخرون (2021). كما اتفقت مع العديد من الدراسات في تناولها استراتيجية البيت الدائري كما في دراسة الريكاني وآخرون (2022)، ودراسة العامري (2020)، ودراسة أبو سرحان (2019).

ثانياً: من حيث المنهج والأدوات المستخدمة في الدراسة، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي كمنهج مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات مثل دراسة العمارة (2020)،

ودراسة الحربي وحمادنة (2018)، ودراسة عبدالقادر وآخرون (2019)، ودراسة العزام ومقابلة (2019)، التي استخدمت المنهج شبه التجريبي في دراساتها من خلال الاختبارات. ومن خلال الدراسات السابقة استفاد الباحثان من جهود الباحثين في الاستفادة من المصادر العربية والأجنبية التي تناولت الدراسة، وتحديد منهجية الدراسة، بالإضافة إلى بناء الأدب النظري للدراسة، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية والمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية، من حيث مدى الاتفاق والاختلاف، والاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة.

المنهجية والتصميم

1 منهج الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة)، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى بالكرسي الساخن، ودرست المجموعة التجريبية الثانية بالبيت الدائري، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

2.3 أفراد الدراسة

بلغ أفراد الدراسة (84) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة النقيرة الثانوية للبنات للعام الدراسي (2023/2024)، وقد تم اختيارهن بالطريقة القصدية لتوفر عدد كافٍ من الشَّعب وتوافر البنية التحتية المناسبة التي تخدم هدف الدراسة، وتم توزيع الشعب على المجموعات بالطريقة العشوائية، وتم تقسيم الشعب إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى والثانية تجريبيتان، والمجموعة الثالثة ضابطة، تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (29) طالبة درسن بالكرسي الساخن، وتكونت المجموعة التجريبية الثانية من (25) طالبة درسن بالبيت الدائري، وتكونت المجموعة الثالثة من (30) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية.

3.3 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولاً: اختبار مهارات التعبير الإبداعي في اللغة العربية للصف العاشر الأساسي

تم إعداد اختبار مقالي للتعبير الإبداعي من قِبَل الباحثين مكون من أربعة عناوين بهدف قياس مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، حيث قام الباحثان بإعداد قائمة في مهارات التعبير الإبداعي في صورتها الأولية مشتملاً على (14) مهارة بشكل عام.

صدق مهارات التعبير الإبداعي

تم عرض مهارات التعبير الإبداعي واختبار التعبير الإبداعي على عددٍ من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات الأردنية، بالمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم والمُشرفين التربويين في تخصص اللغة العربية، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، بهدف التحقق من مدى ملائمة هذه المهارات، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة الحالية، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وإضافة وحذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء مقترحات وآراء المحكمين، التي ركزت على وضع مؤشرات لكل مهارة من مهارات التعبير الإبداعي، حيث تكونت القائمة في صورتها النهائية من أربع مهارات رئيسية و(16) مؤشر سلوكي.

تصحيح اختبار التعبير الإبداعي

قام الباحثان بتصحيح اختبار التعبير الإبداعي من خلال نموذج أعداه لهذه الغاية، حيث كانت العلامة القصوى (80) علامة موزعة على النحو الآتي؛ الأصالة (20)، الطلاقة (20)، المرونة (20)، والتوسع (20)، حيث تم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء (5) علامات لكل مؤشر ضمن المهارة من خلال العلامة من 1 إلى 5.

ثبات اختبار التعبير الإبداعي:

للتحقق من ثبات اختبار التعبير الإبداعي تم استخدام طريقة التصحيح عبر الأشخاص، حيث تم تطبيق اختبار التعبير الإبداعي على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبة من خارج أفراد الدراسة، حيث قام الباحثان بتصحيح درجات الطالبات في الاختبار ورصدها، ومن ثم قام الباحث الثاني بتصحيح درجات الطالبات من العينة الاستطلاعية في اختبار التعبير الإبداعي، ثم تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين التصحيح الأول الذي قامت به الباحثة والتصحيح الثّان الذي قام به الباحث الثاني. حيث كانت قيمته (0.86)، وهذا يعد مؤشراً جيداً على ثبات درجات اختبار التعبير الإبداعي (عوده، 1998).

ثانياً: دليل المعلم لتطبيق الوحدات المختارة حسب استراتيجيتي الكرسي الساخن، والبيت الدائري.

قام الباحثان بتصميم دليل المعلم لتطبيق الوحدات المختارة حسب استراتيجيتي الكرسي الساخن، والبيت الدائري بهدف تنمية مهارات اللغة العربية في التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وتوفير طريقة وأسلوب يعتمد على تطوير هذه المهارات في تدريس اللغة العربية، وتزويد المعلمين باستراتيجيات وأساليب تعلم جديدة تتضمن أكبر عدد ممكن من الأفكار والأساليب التطويرية من خلال عرض المادة التعليمية وفق استراتيجيتي الكرسي الساخن، والبيت الدائري من خلال تهيئة الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الدرسين، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة المناسبة في كل خطوة من خطوات تطبيق الاستراتيجية، ومراعاة الفروق الفردية من خلال تزويد الطالبات بالمعلومات التي تقدم بطرق مختلفة وتُخاطب جميع الفروق، وقد تكون الدليل التعليمي من (52) حصّة تعليمية موزعة على (5) أسابيع منتظمة زمنياً على (26) حصّة وفق استراتيجية الكرسي الساخن و(26) حصّة وفق استراتيجية البيت الدائري، وتتضمن مجموعة من المواقف والأنشطة والأساليب التدريبية والتعليمية في اللغة العربية، وذلك لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر في لواء الموقر، وهذه الأساليب والمواقف والأنشطة المستخدمة مبنية على أسس دراسية وتعليمية مأخوذة من الصف العاشر الأساسي وتتناسب مع الفئة العمرية التي يتم تطبيق الدراسة عليها.

5 تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ طالبات المجموعات الثلاث في التعبير الإبداعي، تم تطبيق الاختبار على طالبات المجموعات الثلاث قبل البدء بالتطبيق، وبعد جمع البيانات، تم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA (analysis of variance)، للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مستوى الأداء القبلي والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتحقق من تكافؤ المجموعات في

التعبير الإبداعي قبل البدء بالتطبيق

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التعبير الإبداعي	بين المجموعات	4.801	2	2.401	.970	.383
	داخل المجموعات	200.437	81	2.475		
	الكلية	205.238	83			

يبين الجدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات في مستوى مهارات التعبير الإبداعي، بدلالة قيمة (F)، ومستوى الدلالة المرافقة لها. وهذا يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعات الثلاث قبل البدء بعملية التطبيق.

6 إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، مثل دراسة البري (2021)، ودراسة أبو ريان والدليمي (2021)، ودراسة الريكاني وآخرون (2022)، ودراسة العامري (2020)، ودراسة أبو سرحان (2019).

2- إعداد المادة التعليمية التي سيتم عرضها لطالبات الصف العاشر الأساسي باستخدام استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري، وإعداد دليل المعلم لتطبيق الوحدات المختارة حسب استراتيجيتي الكرسي الساخن، والبيت الدائري، حيث تم اختيار الوحدة الثانية والثالثة في كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2023 للمعالجة التجريبية، وإعداد اختبار التعبير الإبداعي، والتأكد من صدقه وثباته

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من مديرية التربية والتعليم إلى المدارس المذكورة، والاتصال بالمدارس لأخذ موافقتها على التعاون في إجراء الدراسة، حيث أبدت مديرات المدارس، ومعلمات الصف العاشر الأساسي فيها استعدادهن لتطبيق الدراسة.

4- تدريب معلمتي المجموعتين التجريبيتين على التدريس بالكرسي الساخن، والبيت الدائري. وذلك من خلال دليل لتدريس الدروس المختارة بكل من الاستراتيجيتين المختاريتين، ومناقشة هذا الدليل، وتنفيذ حصص تدريجية بممارسة التدريس وفق استراتيجيتي التدريس (بالكرسي الساخن، والبيت الدائري).

5- اختيار (3) من صفوف العاشر الأساسي في المدارس، ووُزعت عشوائياً إلى مجموعات الدراسة الثلاث: مجموعة الكرسي الساخن، ومجموعة البيت الدائري، والمجموعة الاعتيادية.

6- إعطاء مجموعات الدراسة الثلاث الاختبار القبلي في مهارات التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية لاختبار تكافؤ مجموعات الدراسة، وتطبيق المعالجة التجريبية على عينة الدراسة، بحيث تُدرّس المجموعتان التجريبتان بالاستراتيجيتين التجريبتين، وتُدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد تم تدريس المحتوى الذي تم اختياره في (26) حصّة صفية.

7- قام الباحثان بزيارات ميدانية للمعلمات ومتابعة تنفيذهن للاستراتيجيتين التجريبتين في الفصول التجريبية، والتأكد من أنهنّ يستخدمن الطريقة الاعتيادية في الشعبة الضابطة.

8- أعيد تطبيق الاختبار البعدي (Post-Test) في مهارات القراءة التعبير الإبداعي في مادة اللغة العربية بعد الانتهاء من تدريس المحتوى، الذي استغرق (26) حصّة صفية.

9- ترتيبُ البياناتِ التي جمعها وتبويبها، حسب تصميم الدراسة المحدد. وأُجريت عليها التحليلات الإحصائية ببرنامج SPSS.

7. متغيرات الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة دراسةً شبه تجريبية ميدانية. والمتغيرُ الرئيسيُّ للدراسة هو استراتيجية التدريس وله (3) مستويات وهي: (الكرسي الساخن، والبيت الدائري، والطريقة الاعتيادية)، أما المتغير التابع لها فهو مهارات التعبير الإبداعي.

8 المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن سؤال الدراسة بالرمزة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS على النحو الآتي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات طالبات المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA (analysis of variance) للتحقق من التكافؤ بين المجموعات وفقاً للمستوى في مهارات التعبير الإبداعي في القياس القبلي، وكذلك للكشف عن الفروق بين المجموعات في القياس البعدي (Post-Test) في مهارات التعبير الإبداعي.
- اختبار شيفيه (Schefft Test) للمقارنات البعدية، للكشف عن اتجاه الفروق وفقاً لمتغير المجموعة (استراتيجية التدريس).

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1. نتائج سؤال الدراسة الذي نصه: " هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار التعبير الإبداعي تعزى إلى طريقة التدريس (الكرسي الساخن، البيت الدائري، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار التعبير الإبداعي على طالبات المجموعات الثلاث (الكرسي الساخن والبيت الدائري، والطريقة الاعتيادية)، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى بالكرسي الساخن، والمجموعة التجريبية الثانية درست بالبيت الدائري، بينما درست المجموعة الثالثة بالطريقة الاعتيادية، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الاختبار للمجموعات الثلاث، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج اختبار التعبير الإبداعي

المهارة	الاستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	الكرسي الساخن	29	11.931	0.96106
	البيت الدائري	25	11.48	0.8226
	الاعتيادية	30	10.7667	1.35655
	المجموع	84	11.381	1.18123
المرونة	الكرسي الساخن	29	10.7586	0.78627
	البيت الدائري	25	9.88	1.01325
	الاعتيادية	30	8.7667	1.52414
	المجموع	84	9.7857	1.42331
التوسع	الكرسي الساخن	29	10.7931	0.77364
	البيت الدائري	25	9.68	0.98826
	الاعتيادية	30	8	1.28654
	المجموع	84	9.4643	1.57117
الأصالة	الكرسي الساخن	29	9.2069	1.17654
	البيت الدائري	25	6.04	1.7673
	الاعتيادية	30	2.8	1.58441
	المجموع	84	5.9762	3.08895
الاختبار ككل	الكرسي الساخن	29	42.6897	2.77879
	البيت الدائري	25	37.0800	3.26497
	الاعتيادية	30	30.3333	4.10495
	المجموع	84	36.6071	6.22861

يشير الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسط الحسابي لاختبار التعبير الإبداعي بين المجموعات الثلاث ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم تحليل التباين الأحادي (analysis of variance) (One-Way ANOVA)، للكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات في مستوى الأداء على اختبار التعبير الإبداعي والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): نتائج التباين الأحادي ((analysis of variance) للكشف عن وجود فروق بين المجموعات في مستوى الأداء على اختبار التعبير الإبداعي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الطلاقة	بين المجموعات	20.341	2	10.17	8.629	*0.000	.176
	داخل المجموعات	95.469	81	1.179			
	الكلي	115.81	83				
المرونة	بين المجموعات	58.826	2	29.413	21.794	*0.000	.350
	داخل المجموعات	109.317	81	1.35			
	الكلي	168.143	83				
التوسع	بين المجموعات	116.694	2	58.347	53.585	*0.000	.570
	داخل المجموعات	88.199	81	1.089			
	الكلي	204.893	83				
الأصالة	بين المجموعات	605.434	2	302.717	131.462	*0.000	.764
	داخل المجموعات	186.519	81	2.303			
	الكلي	791.952	83				
الاختبار ككل	بين المجموعات	2259.322	2	1129.661	95.244	*.000	.702
	داخل المجموعات	960.714	81	11.861			
	الكلي	3220.036	83				

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

يتضح من الجدول (4) حجم الأثر في مستوى الأداء على اختبار التعبير الإبداعي، حيث استخدم الباحثان معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع (التعبير الإبداعي)، وبدلالة قيمة مربع ايتا التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغة (.702). في اختبار التعبير الإبداعي ككل، وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في التطبيق البعدي (Post-Test) لاختبار التعبير الإبداعي، بدلالة قيمة (F)، ومستوى الدلالة المرافقة لها. وللكشف عن اتجاه

الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffé Test) للمقارنات البعدية. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): نتائج اختبار شيفيه (Scheffé Test) للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق بين المجموعات في مستوى مهارات التعبير الإبداعي

المهارة	الاستراتيجية (i)	الاستراتيجية (j)	الفرق بين المتوسطين (j-i)	مستوى الدلالة
الطلاقة	الكرسي الساخن	الاعتيادية	*1.16437	*0.000
	البيت الدائري	الاعتيادية	0.71333	0.058
	الكرسي الساخن	البيت الدائري	0.45103	0.319
المرونة	الكرسي الساخن	الاعتيادية	*1.99195	*0.000
	البيت الدائري	الاعتيادية	*1.11333	*0.003
	الكرسي الساخن	البيت الدائري	.87862*	*0.026
التوسع	الكرسي الساخن	الاعتيادية	*2.79310	*0.000
	البيت الدائري	الاعتيادية	*1.68000	*0.000
	الكرسي الساخن	البيت الدائري	*1.11310	*0.001
الأصالة	الكرسي الساخن	الاعتيادية	*6.40690	*0.000
	البيت الدائري	الاعتيادية	*3.24000	*0.000
	الكرسي الساخن	البيت الدائري	*3.16690	*0.000
الاختبار ككل	الكرسي الساخن	الاعتيادية	*12.35632	*0.000
	البيت الدائري	الاعتيادية	*6.74667	*0.000
	الكرسي الساخن	البيت الدائري	*5.60966	*0.000

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$

تشير البيانات في الجدول (4) أنَّ الفروق بين المجموعات الثلاث جاءت على النحو الآتي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التعبير الإبداعي في مهارات (المرونة، التوسع، والأصالة) بين الكرسي الساخن والبيت الدائري والطريقة الاعتيادية لصالح استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التعبير الإبداعي في مهارة (الطلاقة) بين الكرسي الساخن والبيت الدائري والطريقة الاعتيادية لصالح استراتيجية الكرسي الساخن.
 - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار مهارات التعبير الإبداعي في مهارات (المرونة، التوسع، والأصالة) والاختبار ككل بين الكرسي الساخن والبيت الدائري لصالح الكرسي الساخن.
- وهذا يشير إلى أنَّ هناك أثرًا للكرسي الساخن في التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربية مقارنةً مع طريقة التدريس الاعتيادية، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ استراتيجية الكرسي تزيد

التفاعل بين المعلمة والطالبات، وبين الطالبات أنفسهن، وبين الطالبات والمحتوى التعليمي، من خلال إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أفكارهن بكل حرية، والمشاركة الفعالة في الحوارات والمناقشات الصفية، بالإضافة إلى تركيزها على الجوانب الوجدانية والمادية والمعرفية التي يحتاجها الطالبات، كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى المناخ المناسب الذي تُوفره استراتيجية الكرسي الساخن التي تركز على اندماج الطالبات في الفعاليات والأنشطة المختلفة بارتياح وتبادل الخبرات خلالها، مما يشكل فرصة للطالبات للاعتماد على أنفسهن في التعلم بحسب قدرة كل طالبة مع التركيز على دور المعلمة في عمليات التوجيه والدعم والتخطيط وإدارة عمليات التواصل الصفية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استراتيجية الكرسي الساخن تتيح للطالبات الفرصة لمشاركة أفكارهن بشكل منظم ومترابط، وفهم مهارات التعبير الإبداعي بشكل مثالي، مما يساعدهن على التعبير الإبداعي المعبر بفاعلية وسهولة، حيث تعمل استراتيجية الكرسي الساخن على تحفيز معارف الطالبات السابقة المرتبطة بعمليات التعبير الإبداعي ومهاراتها، وتضع الطالبة في محور المشاركة الإيجابية في عمليات تعلم التعبير الإبداعي مما يقود لتحسن مستوى الأداء في التعبير الإبداعي.

كما يعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن تفاعل الطالبات مع الكرسي الساخن قد أسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهن من خلال الإمكانيات التعليمية لهذه الاستراتيجية التي يتم من خلالها تقديم التسهيلات التعليمية للطالبات لتوليد الأفكار الإيجابية حول الموضوعات التي تم تقديمها خلال تدريس المادة التعليمية؛ مما انعكس على قدراتهن الكتابية الإبداعية، فضلاً عن أن هذه الاستراتيجية تكشف عن القدرات والمواهب الإبداعية، وتعزيز ميولهن العلمية والكتابية من خلال تهيئة الظروف المناسبة للتفكير الإبداعي.

كما يعزو الباحثان هذه النتائج إلى خصائص الكرسي الساخن القائمة على التخطيط، وعمليات العصف الذهني التي تعمل تجهيز الذهن، وإثارة الانتباه، وتفعيل المعرفة السابقة في بيئة تعليمية اجتماعية؛ ومن ثم زيادة التركيز بصورة أفضل، مما انعكس على قدرات الطالبات في عملية ترجمة المهارات والقدرات إلى الورق، من خلال عمليات المراجعة والتنقيح والتنظيم، وإضافة التعديلات الملاءمة البعيدة عن الحشو، ومن خلال تصحيح الأخطاء الإملائية واللغوية. كما يرى الباحثان أن استراتيجية الكرسي الساخن من خلال خطواتها المنهجية انعكست بصورة مثالية على مهارات التعبير الإبداعي، التي تركز على تنمية التفاعل الصفّي بين الطالبات من خلال تبادل الأفكار ومناقشتها، وعرض الآراء بكل حرية في بيئة نشطة بعيدة الملل والسأم؛ مما انعكس على قدراتهن الكتابية في طرح الأفكار والتعبير عن الآراء، وإجراء الموازنات والترجيحات، والتفنن في السرد الكتابي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (العمارة، 2020، والحري وحماندة، 2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية، مما يؤكد على النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذه الدراسة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (البري، 2021) التي كشفت تفوقاً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية الكرسي الساخن على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات التعبير الشفوي، كما تتفق مع نتيجة دراسة (الحري وحماندة، 2018) التي أظهرت وجود أثر استخدام الكرسي الساخن على جميع مهارات الكتابة منفردة ومُجمعة.

كما يعزو الباحثان تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية البيت الدائري على المجموعة الضابطة إلى أن هذه الاستراتيجية تعتمد على توزيع المعرفة بصرياً من خلال مخطط تنظيمي يتيح للطالبات ربط المعلومات وتدوينها من خلال بنية مفاهيمية متكاملة تركز على المهارات القرائية والكتابية، مما يعني

تنمية للمهارات الناقدة والإبداعية من خلال انخراط الطالبات في التفكير الواعي والمستتير، حيث تعمل هذه الاستراتيجية على تبسيط المعلومة وتسهيلها مما يقود إلى استيعابها وفهمها. كما يرى الباحثان أن هذه الاستراتيجية أتاحت للطالبات إعادة كتابة الأفكار الفرعية والرئيسية وتجزئتها، وربطها بطريقة إبداعية تفصيلية من خلال توظيف المهارات اللغوية، حيث تتيح للطالبات تسجيل الأفكار المترابطة ذهنياً وتدوينها وفق أساليبهن الخاصة. كما يعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن هذه الاستراتيجية قد ساهمت في تسهيل المادة التعليمية وتحفيز الطالبات، من خلال تبسيط الموضوعات وتقسيمها مما يسهل حفظها والتفكير بها مما انعكس على كتابتهن التعبيرية، حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على كتابة أقسام وفروع الموضوع مما يؤهل الطالبات لبناء الهرم المعرفي التراكمي وتدوينه بطريقة مناسبة.

وقد يعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن هذه الاستراتيجية تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقدة والإبداعية من خلال تنمية الذكاء اللغوي من خلال تصميم الدائرة وتقسيمها، والذكاء البصري من خلال جذب الطالبات نحو الرسومات والدوائر الفرعية، والذكاء المنطقي من خلال تقسيم الموضوعات والمفاهيم وتوضيحها. كما يعزو الباحثان هذه النتائج إلى دور هذه الاستراتيجية في ترتيب المعلومات وتنظيمها باستخدام الدوائر الفرعية والألوان والرسومات مما ينعكس على بيئة التعلم بحيث تصبح أكثر مرحاً وجاذبية، كما عملت هذه على تنشيط ذاكرة الطالبات وتعزيز مهاراتهن اللغوية والإبداعية من خلال قيامهن بممارسة التعلم الذاتي، واستقبال التغذية الراجعة المناسبة من المعلمة، حيث تعد العنصر الرئيس للمحاولات الإبداعية اللاحقة.

كما يعزو الباحثان هذه النتائج إلى اعتماد استراتيجية البيت الدائري على توضيح المعلومات المهمة، وإبراز الأفكار الرئيسة والربط بينها، وتركيزها على إضافة التفاصيل التي تحدد العلاقة بين جزئيات الموضوع وعمومياته، كما أنها عمل المقارنات من خلال تسلسل الأحداث وتنظيم المعلومات؛ مما ساعد الطالبات على الكتابة بصورة إبداعية بعيدة عن النمطية في الكتابة، الأمر الذي أتاح للطالبات الإبحار في التعبير الإبداعي والغوص في تفاصيل المواضيع من خلال عمليات التصنيف، والتصوير، والتفكير بطريقة مختلفة انعكست على مستوى التعبير لديهن. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (العزام ومقابلة، 2019؛ هادي، 2018؛ مهنا، 2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية البيت الدائري والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية، مما يؤكد على النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذه الدراسة.

2 التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- توظيف استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري على مستوى أوسع من عينة الدراسة الحالية، لما لها من تأثير في تنمية مهارات التعبير الإبداعي.
- تضمين استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري في العملية التعليمية التعلمية.
- إجراء دراسات أخرى لبيان استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري في تحسين مستوى تحصيل الطلبة في المواد المختلفة .
- إجراء دراسات وصفية لاتجاهات كل من الطلبة والمعلمين نحو استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري.
- إجراء دراسات للكشف عن استراتيجيتي الكرسي الساخن والبيت الدائري في تنمية مهارات التفكير المختلفة

لدى الطلبة.

المراجع العربية

- أبو ريان، عليه، والدليمي، طه. (2021). فاعلية استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية القدرة اللغوية الشفوية ومهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- أبو سرحان، عايد. (2019). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، 33 (3): 351-378.
- أبوسعيد، عبدالله، والبلوشي، سليمان. (2011). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. الطبعة الثانية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- البري، قاسم. (2021). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تحسين مهارات التعبير الشفوي، *مجلة العلوم التربوية الأردنية*، 17 (4): 493-500.
- جلهوم، عدلي. (2008). فاعلية استخدام التعلم النشط في تدريس الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، 67 (3): 84-121.
- حبيب الله، محمد. (2009). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم. عمان: دار عمار.
- الحربي، عمر، وحمادنة، أديب. (2018). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.
- الريكاني، محمد، والزيباري، صابر، وحسن، صالح. (2022). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في التحصيل الدراسي بمادة التاريخ لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (82): 89-103.
- الزهراني، أسما عيل. (2016). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلبة الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- سيد، عصام. (2019). سلسلة التنمية المهنية للمعلم - استراتيجيات التدريس الحديثة، دار التعليم الجامعي، القاهرة، مصر.
- شحاتة، حسن. (1993). أساسيات التعلم الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- شحاتة، حسن. (2000). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الشمري، ماشي. (2011). 101 استراتيجية في التعلم النشط، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صوافطة، وليد. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عاشور، راتب، ومقدادي، محمد. (2005). المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

العامري، علوه. (2020). فعالية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 24 (2): 1982-2013.

عبد القادر، عبد الرزاق، وعبد الفتاح، أحمد، ورشوان، أحمد. (2019). أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، 35 (11): 480-455.

عبد الوهاب، سمير. (2003). بحوث ودراسات في اللغة العربية. قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية، ج2، المكتبة العصرية، المنصورة.

العزام، سامر، ومقابلة، نصر. (2019). أثر استراتيجية البيت الدائري في تحسين أداء طلاب الصف السادس في قواعد اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عفيفي، محمد. (2008). التعبير والأنشطة التربوية، دار هلا، القاهرة، مصر.

العمارة، إيمان. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن لتدريس النصوص القرائية في فهم المقروء وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (44): 128-114.

العمر، ذكريات، والعمري، خالد، وخضير، رائد. (2021). أثر استراتيجية الكرسي الساخن في مهارات فهم المسموع بمبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف الأساسي في الأردن، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الإنسانية*، 28 (1): 20-1.

عودة، احمد. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للتوزيع والنشر، عمان. الكلوت، آمال. (2012). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. لافي، سعيد. (2006). القراءة وتنمية التفكير. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

مذكور، علي. (2008). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة. مهنا، مروة. (2013). فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنطومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الناقة، محمد. (2006). تعليم اللغة العربية مداخله وفنائه، الجزء الثاني، الإخلاص للطباعة، بنها، جمهورية مصر العربية.

هادي، رائد. (2018). أثر استراتيجية البيت الدائري في الأداء التعبيري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية للبنات*، 29 (7): 132-121.

المراجع الأجنبية

Abdel Karim, S. (2016). The effect of using hot seat strategy scientific interest among basic school pupils in Egypt. *The Scientific Journal*, 32 (3), 57-64.

Al-Ali, Bushra. (2020). The Effect of the Hot Seat Strategy on the Achievement and Emotional Intelligence Development of Second Graders' in Science, *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13 (8): 1442-1461.

Ali, S. (2014). *Contemporary encyclopedia*. Baghdad: House of Bookstand Documentation

- Ashton-Hay, Sally. (2005). **Drama: Engaging all Learning Styles**. In Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference ‘Economics and Technical University ‘Ankara Turkey.
- Borich, G. (2004). **Effective Teaching Methods**. Upper Saddle River, New Jersey:
- Di Pietro ‘R.J. (1987). **Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios**. Cambridge: CUP.
- Dion, E. (2003). Integration in Creative Process of Published Authors in Classroom the Impact of Manuscript Study on Student Writing, **Dis. Abs. Int**, Vol. 53, No. 12, June.
- Elahifar, M. (2022). Effect of hot Seat technique on pre-intermediate learners' oral production. **Journal of new advances in English Language Teaching and Applied Linguistics**, 4 (1), 739-752
- Fowler, S. (2016). Putting students in the hot seat to stimulate interest in biology in non-science majors. **The American Biology Teacher**, 74 (6), 410–412.
- McCartney, R. & Samsonov ‘P. (2011). **Using roundhouse diagrams in the digital age**. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1199-1207.
- Mcvey, D. (2008). Why All Writing is Creative Writing, **Innovations in Education and Teaching International**.45 (3): 289 – 294.
- Moore, K. (2005). **Effective Instructional strategies**. London: Sage Publications.
- N P D P, National Professional Development Program (1996) **Literacy Strategies Handbook** ‘Cambridge University press.
- Pearson Prentice Hall.
- Vaughn, Steck (2002). **Language Arts, writing**. Harcourt company. USA.
- Ward, R. E. & Lee, W. D. (2006). Understanding the periodic table of elements via iconic mapping and sequential diagramming: The roundhouse strategy. **Science activities**, 42 (4): 11-19.
- WestEd. (2002). **Strategic Literacy Initiative ‘Hot Seat (Using Question-Answer Relationships)** ‘<http://rmsra.wikispaces.com/file/view/Hot+Seat.pdf>.
- Wilhelm , J. (2002). **Action Strategies for Deepening Comprehension** , Schlastic Inc , USA , New York
- Winebeurg, Sam. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts, **Phi Delta Kappan**; 80 (7): 488-99.
- (2008). **Hot Seat: Student-Generated Interactive Questions and Conversation Activities**, Conference Report. May 8.2008.
- Zemba, S.; Krajcik, L. and Blumenfeld, S. (2016). Elementary student teachers: Science content representations. **Journal of Research in Science Teaching**. 39, 443–463

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الإنسانية في تنمية مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل
الدماغي حديثاً (1-3) سنوات

نيفين محمد حسن الزرعيني

الأستاذ الدكتور أحمد عبد اللطيف أبو أسعد

المقدمة

تعاين بعض الأمهات من مشكلات مع أبنائها نتيجة إصابتهم ببعض الأمراض الجسمية ومن تلك الأمراض التي تسبب الإرهاق للأم إكتشاف الأم أن ابنها لديه شلل دماغي. حيث يعد الشلل الدماغي السبب الأكثر شيوعاً للإعاقة الجسدية الشديدة في الطفولة، ويحدث في حوالي 2 من كل (1000) طفلاً مولوداً حياً. يعكس الشلل الدماغي اضطراباً عصبياً قد ينجم عن إصابة دماغية غير متطورة (متساعدة) أو تشوه أو تغير يحدث أثناء نمو دماغ الطفل. يؤثر الشلل الدماغي بشكل رئيسي على حركة الجسم بالإضافة إلى التنسيق العضلي لذلك يمكن تحديد الشلل الدماغي كمرض لكن الإصابة بالشلل الدماغي لا تحدد خصائص الشخص المصاب (AAP , 2020).

ويؤثر إنجاب طفل مصاب بالشلل الدماغي (Cerebral Palsy) على حياة الوالدين وعملية الأبوة والأمومة وتواجه العائلات التي لديها طفل يعاني من صعوبات في النمو سلسلة من المهام المحددة الناشئة عن الحالة الصحية للطفل (Ketelaar , 2020). وأظهرت العديد من الدراسات أن المتطلبات الجسدية المحددة وتجربة الإحباط بسبب المشاكل الصحية للطفل تسبب إجهاد الوالدين والأمهات على وجه الخصوص، بالإضافة إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الشلل الدماغي يعانون من مجموعة معقدة من الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية التي تمثل مخاوف كبيرة ومستمرة للأمهات. على هذا النحو غالباً ما تكون تلك الأمهات معرضات لخطر الإجهاد وسوء التكيف (Barreto, & Bento, 2020). وتعاين أمهات الأطفال الذين يعانون من إعاقات في النمو من ضغوط نفسية وتدني مرونة الأنا وزيادة في القلق الاجتماعي بطريقة سلبية أكثر من الأمهات اللواتي لديهن أطفال يتطورون بشكل نموذجي وسليم (Shorey, et al, 2020).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية، أشارت الجمل في عامي (2014 و2015) ، إلى الضائقة النفسية ونوعية الحياة وتدني مرونة الأنا وقلة الدعم الملحوظ وارتفاع القلق الاجتماعي الذي تواجهه الأمهات الأردنيات اللواتي يعشن مع طفل مصاب بالشلل الدماغي من خلال دراساتها الاستقصائية الوصفية المقطعية. ويمكن للحالة النفسية ودور الدعم المهني المتعدد والرعاية التي تتمحور حول الأسرة أن تقلل من مستوى التوتر وتعزز أسلوب حياة أفضل لكل من أمهات وآباء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (Al-Gamal, 2019).

وتؤكد الدراسات أيضاً على أن الأعراض المرتبطة باضطراب الشلل الدماغي مثل الإعاقات الحركية وشلل نصفي أو رباعي وصعوبات اللغة والضعف الإدراكي والتفاعل الاجتماعي والتواصل الضعيف وأنماط السلوك المقيدة والمتكررة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمعاناة الأمهات وضيقهم (AAP, 2020) حيث أن تجربة الألم لدى أطفال الشلل الدماغي سواء كانت طويلة الأمد أو الألم بعد الجراحة يمكن أن تتداخل مع المعاناة النفسية للأمهات بسبب التجربة السيئة في التعامل مع تقنيات العلاج الطبيعي أو الأدوية المسكنة للألم. (Stahle, 2019).

وتشير بعض الأمهات إلى نقص المعرفة بمراحل النمو وعدم قدرتهم على التعرف على التأخر لدى أطفالهم. وتجاهل مقدمو الرعاية الصحية والأخصائيون والمرشدون الأعراض المستمرة غير المبررة وتأخر النمو؛ كان من المتوقع من الآباء "المراقبة والانتظار" حتى يلحق طفلهم بالركب، كما أن تشخيص مرض الشلل الدماغي، على الرغم من تأخره، أثبت صحة مخاوفهم وحدهم الغريزي حول أعراض أطفالهم وربطهم بخدمات التدخل المبكر والرعاية المتخصصة (محمد كامل، 2022).

كما أصبح المرشدون النفسيون بمثابة شريان الحياة للآباء والأمهات، حيث يقدمون الإرشاد ويحيون على الأسئلة، ويحصلون على المعدات التكميلية، ويقدمون استراتيجيات إدارة الرعاية، وقدمت مجموعات دعم الوالدين الدعم العاطفي، وقللت من عزلة الوالدين، وقدمت أملاً واقعياً لهم وأبلغ الآباء عن الحاجة إلى تشخيص مبكر والوصول المبكر إلى الخدمات، والتواصل المباشر والمفتوح حول تشخيص مرض الشلل الدماغي، ومتابعة المكالمات الهاتفية بعد التشخيص (Wise, et al, 2022).

وغالباً ما تواجه أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي تحديات وتجارب فريدة يمكن أن تختلف بشكل كبير اعتماداً على شدة حالة طفلهن، وأنظمة الدعم المتاحة، والظروف الفردية، ومن هذه التحديات التي قد يواجهنها: التقلبات العاطفية حيث يكون التعامل مع تشخيص الشلل الدماغي مرهقاً عاطفياً للأمهات. وقد يشعرون بمشاعر الحزن، والذنب، والخوف، وعدم اليقين بشأن مستقبل أطفالهم. بالإضافة إلى القيام بدور الداعمة والمناصرة حيث غالباً ما تصبح الأمهات مدافعات عن أطفالهن، ويتنقلن في نظام الرعاية الصحية، ويدافعن عن احتياجات أطفالهن، ويسعين لحصولهن على خدمات التعليم والدعم المناسبة. بالإضافة إلى مواجهة الضغط المالي (محمد كامل، 2022).

يعد إنجاب طفل مصاب بالشلل الدماغي تجربة مؤلمة لأي أسرة، وقد تؤدي إلى حدوث ردود أفعال مختلفة تؤدي غالباً لتطور أزمة نفسية ونشأتها لدى الأهل بصورة عامة ولدى الأم بوجه خاص، وقد يقود ذلك لتفكك الأسرة وحدث خلل في النسق العام لديها في بعض الأحيان، وغالباً ما يتم اللقاء اللوم على عاتق الأم، مما يحتم عليها التعامل مع الطفل العاجز حركياً وعقلياً وحسب مستوى الإصابة لديه بمفردها. باذلة كل جهد في سبيل تحسين حالته وقدرته على البقاء في أفضل وضع صحي ممكن، وقد تتبنى بعض الأمهات مشاعر سلبية عن نفسها وعن سبب إعاقة طفلها ومصيره، مما يولد لديها نظرة دونية لنفسها ولقدرتها على تقبل الوضع الجديد بوجود طفل مشخص حديثاً بالشلل الدماغي لا يملك لنفسه حولا ولا قوة مما يزيد من العبء النفسي لديها ما قد يؤدي على المدى البعيد إلى اضطرابات نفسية تنعكس سلباً على أدائها كأم وكزوجة وكجزء من المجتمع (Zablotsky, 2020) (et al).

كما وتؤثر إصابة الطفل بالشلل الدماغي على والديه نفسياً واجتماعياً وجسمياً وخاصة الأم، فالشلل الدماغي من أكثر حالات الإعاقة شيوعاً، وقد يؤثر سلباً على صحة الأمهات النفسية باعتبار الأم هي المسؤولة الأولى عن رعاية طفلها، (Nemati, 2023).

وتعاني بعض الأمهات أيضاً من العناء الجسدي وذلك اعتماداً على شدة حالة الطفل، حيث تواجه الأمهات متطلبات بدنية كبيرة في توفير الرعاية اليومية، مثل الرفع والاستحمام والمساعدة في الحركة مما يدعو إلى حدوث العزلة الاجتماعية بسبب متطلبات تقديم الرعاية، والتحديات في العثور على سبل العناية المناسبة للأطفال،

وصعوبات في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تعتبرها الأسر الأخرى أمراً مفروغاً منه. مما يؤثر على العلاقات وتوترها مع الشركاء وأفراد الأسرة والأصدقاء. وقد تشعر بعض الأمهات بسوء الفهم أو عدم الدعم من قبل دائرتهم الاجتماعية (Shorey, et al, 2020).

ويعتبر البحث عن شبكات الدعم أمراً مهماً للأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي بما في ذلك الآباء الآخرين الذين يواجهون تحديات مماثلة، ومجموعات الإرشاد، ومتخصصي الصحة العقلية، لمساعدتهم على التغلب على تعقيدات تقديم الرعاية والحفاظ على رفايتهم. ويمكن أن تكون تجربة الأمومة لطفل مصاب بالشلل الدماغي معقدة ومتعددة الأوجه غالباً ما تتضمن مزيجاً من المشاعر والتحديات بما في ذلك الحزن والشعور بالذنب والغضب والإحباط والخوف، خاصة خلال المراحل الأولى من التشخيص والتأقلم مع الحالة. ومع ذلك، يمكن لهذه المشاعر أيضاً أن تتعايش مع الحب والفخر والإعجاب بتطور مهارة الطفل وقوته (AAP, 2020).

وتعد الرعاية الذاتية واستراتيجيات التكيف ومرونة الأنا أمراً مهماً بالنسبة للأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي من خلال البحث عن استراتيجيات التكيف لإدارة التوتر ومنع الإرهاق والقلق بأشكاله، وقد يتضمن ذلك طلب العلاج أو الاستشارة والإرشاد أو ممارسة تقنيات اليقظة الذهنية أو الاسترخاء، أو العثور على رعاية مؤقتة لأخذ فترات راحة عند الحاجة أو الخضوع لبرامج إرشادية تخفف من وطئ المشكلة (Al-Gamal, 2019).

ينطلق أي برنامج إرشادي يراد تطبيقه من إطار نظري محدد يتميز به ويستند من خلاله إلى نظرية (مثل نظرية الذات نظريه التحليل النفسي، العلاج المتمركز حول المسترشد، الإتجاه الإسلامي أو الإتجاه الظاهري أو العلاج الاجتماعي والواقعي)، وفي الأسس الفلسفية تتضمن الحديث عن المراحل التي يمر بها تصميم البرنامج وذلك بتحديد أهمية البرنامج وأهدافه التي سيقوم عليها والخطوط الإرشادية التي سيسير عليها البرنامج كاستراتيجيات ثابتة والفهم الكامل لطبيعة الإنسان، ومن ضمنهم أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (Rodgers, 2020).

يعتبر استخدام الإرشاد النفسي أمراً ضرورياً من أجل التفاعل والتواصل اللفظي والغير لفظي بين الأشخاص، فهو يسمح للأشخاص داخل المجموعة الإرشادية أن يتقاسموا الأفكار والمشاعر مع الغير، وينمي المهارات الاجتماعية، ويساعد في إتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات حيث تمنح المجموعة للفرد دور السند والدعم للتعبير عن المشاعر، ويعتبر العلاج الجماعي مكمل للعلاج الفردي خاصة لدى الأفراد الذين يعانون من تدني مرونة الأنا وارتفاع القلق الاجتماعي فالمجموعة تسمح لهم بالتعرف على الخبرات الإنفعالية وفهم الإدماج الاجتماعي (Smith, 2022).

وبناء على ذلك فقد سعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية التي تحاول أن تتقصى فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الانسانية في تنمية مرونة الأنا وخفض القلق الاجتماعي لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثاً (1-3) سنوات".

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التركيز على فئة قلما تطرقت إليها الدراسات، حيث تعد أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثاً سواء كن متزوجات أو مطلقات من الفئات التي ينبغي الإهتمام بها ودراستها نظراً للتغيرات التي تطرأ على واقع العيش مع رضيع أو طفل مصاب بالشلل الدماغي من متغيرات جسمية متمثلة بالأمراض المزمنة ومعرفية من خبرات تقديم الرعاية اليومية وغيرها من احتياجات مكثفة من أفراد الأسرة والتكيف

والموارد والتوتر والدعم الاجتماعي. بالإضافة إلى مستوى الوعي بالفيزيولوجيا المرضية للشلل الدماغي وعلاجات الأطفال المصابين به حديثاً (AAP, 2019).

وقد بلغ العدد الإجمالي للحالات الجديدة التي يتم تشخيصها كل عام عند الرضع والأطفال بين 4500 إلى 8000 حالة، حيث يتم تشخيص 8000 طفلاً ورضيعاً بالشلل الدماغي كل عام بالإضافة إلى 1200 إلى 1500 طفلاً في سن ما قبل المدرسة يتم تشخيصهم بالشلل الدماغي سنوياً. وفي الولايات المتحدة يعاني 746000 طفل من أحد مظاهر الشلل الدماغي (UCPA, 2020).

كما وبلغ عدد المصابين بالشلل الدماغي في الأردن (30.000) عام 2022 منهم 14.000 طفل وبزيادة سنوية تعادل 450 طفل يشخص حديثاً (جمعية العناية بالشلل الدماغي الأردنية، 2022). كما ويعد الشلل الدماغي هو الأكثر تكلفة من بين العيوب الخلقية المهمة سريريًا في الولايات المتحدة حيث يبلغ إجمالي الإنفاق السنوي حوالي 5 مليارات دولار، كما أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في الإصابة بالشلل الدماغي. ومع ذلك فإن الأطفال الذكور أكثر عرضة للإصابة بالشلل الدماغي بسبب انخفاض الوزن عند الولادة والخداج. في الولايات المتحدة تكتسب أقلية - 10 إلى 20 بالمائة - من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الاضطراب بعد الولادة (UCPA, 2020).

ويعد فهم مدى انتشار الشلل الدماغي وتوزيعه أمراً بالغ الأهمية للتخطيط الفعال للرعاية الصحية والنفسية وتخصيص الموارد لدعم الأمهات والآباء الذين يعانون من هذه المشكلة مع ابنائهم. من خلال دراسة معدلات الإصابة بالشلل الدماغي في مناطق مختلفة، ويمكن للباحثين ومتخصصي الرعاية الصحية الحصول على رؤى قيمة حول وبائيات هذا الاضطراب العصبي وتطوير تدخلات مستهدفة لتحسين النتائج للأطفال المتضررين وذويهم (UCPA, 2020).

كما يظهر الأطفال المصابون بالشلل الدماغي معاناتهم لسوء الإعاقة الحركية وحاجتهم لمشاركة أكبر وطويلة الأمد من الوالدين في أنشطتهم اليومية. لذلك من المهم تحديد كيفية تأثر حياة الوالدين وخاصة الأمهات بإنجاب طفل مصاب بالشلل الدماغي لاستكشاف تجاربهن ومعاناتهن وآمالهن واحتياجاتهن (Almasri, 2023). مما يقود المرشدين النفسيين ومقدمي الرعاية الآخرين إلى أن يصبحوا أكثر حساسية أثناء التقييم والإرشاد والتعليم وتقديم الدعم أو أي تدخلات أخرى لأزمة لمساعدة الأمهات في تجربتهن وذلك من خلال فهم ما يعنيه أن تكون إحداهن أما لطفل مصاب بالشلل الدماغي مع إعاقات جسدية وإدراكية؟ عند دخول الطفل إلى المستشفى أو رؤيته في عيادات الرعاية الصحية حتى في المنزل، ومن خلال المعلومات، يمكن لمقدم الرعاية تقديم الإرشاد للوالدين فيما يتعلق بتجاربهم (Barawi, 2020).

وتعد فئة أمهات الأطفال المصابون بالشلل الدماغي معرضة للعديد من التحديات وتعد مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي مجالاً أساسياً للدراسة في علم النفس والمجالات ذات الصلة. كما وتشير "مرونة الأنا" بشكل عام إلى قدرة الفرد على التكيف مع الضغوطات أو الشدائد بطريقة صحية ومرونة دون الاستسلام للنتائج السلبية. في سياق أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (Seroke, 2023).

وتعد أمهات الأطفال المشخصين حديثاً بالشلل الدماغي هي الفئة المستهدفة، والتي تتراوح أعمارهن في الفئة العمرية بين 18-45 سنة، وهي من الفئات التي ذكرها Erik Erikson (Erik) وأوضح أنها تمتلك فيها الشابات

الألفة والمودة مقابل الإنعزالية حيث يمكن أن تصبح الأم من خلالها متألّفة مع المجتمع أو مبتعدة عن المجتمع ومنعزلة عنه وتظهر الألفة من خلال الألفة الإجتماعية بالإرتباط بشريك الحياة أو الإستعداد له ومن خلال الألفة الترابطية بين الأم وطفلها والتعلق به والإستعداد للأمومة والرغبة الداخلية في منح وتلقي الحب وتكوين العلاقات الإجتماعية التي تتميز بالإستقرار والدوام (Erikson, 1950).

وتحمل أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي عبئاً مزدوجاً مع تقاطع مسؤوليات الأمومة مع أطفالهن كذلك الحواجز الإتصالية والإجتماعية والتكيفية في الوصول إلى خدمات الرعاية الصحية لأطفالهن ولأنفسهن والتي تؤثر سلباً على صحه الأمويديو ان أمهات أطفال الشلل الدماغي يواجهن تحديات صحية إضافية بسبب الضغوط المتزايدة ونقص الدعم الإجتماعي والحواجز المالية وهذه الحواجز تتوسط العائلات التي تواجه مشكلات وتحديات مرتبطة بإعاقة أطفالهم ويمكن أن توفر الأبحاث التي تدرس مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي رؤى قيمة حول العوامل التي تساهم في قدرتهن على التغلب على التحديات التي يواجهنها والازدهار على الرغم من الشدائد. يمكن لهذا الفهم أن يفيد التدخلات وخدمات الدعم التي تهدف إلى تعزيز رفاهية هؤلاء الأمهات وأسرهن (Park, 2021).

وبناء على ما سبق سيتم اختبار فعالية برنامج إرشادي مع أمهات الأطفال الذين لديهم تشخيص طبي أولي وحديث للشلل الدماغي وللذين يتم تقديم الخدمات الطبية والعلاجية لهم من قبل عيادة النمو والتطور وعيادة الأعصاب العضلية إضافة إلى من تم إدخالهم إلى جناح الدماغ والأعصاب في مستشفى الملكة رانيا العبد الله لطب الأطفال في مدينة الحسين الطبية، وتلك الأمهات ممن يعانين من تدني مستوى مرونة الأنا.

ووفقاً لنظرية روجرز التي تبنتها الباحثة والتي ترى أن الإحساس بالحب والإندفاعية الدائمة للإهتمام بالنفس والشعور بالتكيف الإيجابي والمتعة مع الآخرين وتجنب الألم وتقبل الواقع بروح معنوية عالية هي ما تميز الإنسان السوي (الهندي، 2020). وبالتالي فإن الخصائص المشتركة بين تلك الأمهات من الناحية النفسية تؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق التوازن بين متطلبات النفس ورغباتها والتكيف معها والذي يقود إلى تدني مرونة الأنا في بعض الأحيان والحقد على الحياة ((Ghafar, 2023).

ونظراً لطبيعة عمل الباحثة في المجال الصحي والحقل الطبي فقد تعاملت مع العديد من الأطفال المشخصين حديثاً بالشلل الدماغي ومع أمهاتهم وبناء على خبرتها في التعامل مع الفئة المستهدفة أثناء دوامها العملي في المستشفى وملاحظتها لتغييرات عديدة نفسية عليهم، ومن أبرزها نقصان مرونة الأنا بشكل واضح ، لذلك قامت الباحثة باستطلاع آراء مجموعة من أمهات الأطفال المشخصين حديثاً بالشلل الدماغي وتوجيههن حول الرغبة في الإشتراك ببرنامج إرشادي والحاجة إليه، وقد تبين وجود حاجة ماسة ورغبة كبيرة للإشتراك بالبرنامج الإرشادي من قبل العديد من الأمهات، حيث أبدين استعدادهن واندفاعهن للإنخراط بالبرنامج الإرشادي.

وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الإنسانية في تنمية مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي؟

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي تعزى للبرنامج؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي تعزى للبرنامج؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى العمل على التعرف على مستوى مرونة الأنا لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي والمُشخصين حديثاً من عمر 1-3 سنوات كما تهدف الدراسة إلى إختبار فاعلية برنامج إرشادي مقترح على أعضاء المجموعة التجريبية في تنمية مرونة الأنا لديهم، والتحقق من محافظة أعضاء المجموعة التجريبية على مستوى عال من مرونة الأنا بين القياسين البعدي والتتبعي.

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

تتناول الدراسة المفاهيم التالية:

الشلل الدماغي:

الشلل الدماغي (CP) مجموعة من اضطرابات الحركة والوضعية غير التقدمية التي تنتج عن صدمة للدماغ تحدث قبل الولادة، أثناء عملية الولادة، أو قبل سن الخامسة. تشمل الأعراض التشنج، والحركات غير المنضبطة والشلل، والمشية غير المستقرة وتشوهات الكلام ولكنها قد تكون مصحوبة باضطرابات في أي وظيفة دماغية أخرى، مما يؤدي إلى تغيرات معرفية، ونوبات، وعيوب بصرية، وضعف حاسة اللمس، وفقدان السمع، والإعاقة الذهنية. يتم تصنيف الشلل الدماغي عادة إلى الأنواع التالية: التشنجي، وهو الأكثر شيوعاً، وينتج عن تلف القشرة الحركية، أو الجهاز القشري النخاعي، أو الجهاز الهرمي. خلل الحركة الناتج عن تلف العقد القاعدية، الترنحي وهو ناتج عن تلف المخيخ. والمختلط الذي فيه أكثر من نوع واحد واضح. (قاموس الجمعية الأمريكية للطب النفسي 2020) .، ويعرف إجرائياً بأنه حالة مرضية مشخصة للطفل منذ الميلاد تؤثر في قدراته الحركية بشكل خاص وأحياناً العقلية.

مرونة الأنا:

مجموعة الأبعاد العقلية والنفسية والاجتماعية والإنفعالية والأكاديمية التي تشكل الشخصية الإنسانية لكل فرد مما يجعله قادراً على التكيف مع الظروف والأحداث الغير معتاد عليها والتي يمكن ان تعرقل المسار الطبيعي لنمو الشخصية وتطورها بالشكل والإتجاه الصحيح (قاموس الجمعية الأمريكية للطب النفسي, 2020).

التعريف الإجرائي لمرونة الأنا:

هي الدرجة التي تحصل عليها الأم التي لديها طفل مصاب بالشلل الدماغي على مقياس مستوى مرونة الأنا المطور لأغراض الدراسة.

النظرية الإنسانية:

هي إحدى نظريات علم النفس والإرشاد النفسي والتي ترى أن الإنسان يسعى لتحقيق ذاته والوصول إلى التكامل. وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الفنيات الإرشادية المستندة إلى العلاج الإنساني (روجرز).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات طرق العلاج لرفع مرونة الأنا لدى الأفراد وكيفية المحافظة على مستوى عال منها للمساعدة في التكيف مع مختلف الظروف التي تواجه الشخص سواء كانت مفاجئة أو متراكمة مع مرور الوقت. وقد أكدت دراسة كريستي وآخرون (Christy, A, et al , 2020) في الولايات المتحدة الأمريكية وعنوانها "المرونة النفسية: تحديث التعاريف والتقييم النقدي والبحث والتوصيات" والتي هدفت بشكل رئيسي إلى تحديث تعريفات المرونة، وقابلية تعميم الأبحاث الموجودة، وكيف تطورت تعريفات المرونة وما هي أفضل الطرق لفهم مدى تعقيد عمليات المرونة، وما هي أهم مجالات البحث المستقبلي؟ وأظهرت نتائج التحليل للأبحاث التي تم تبنيها في الدراسة أنه وفي حين ظهرت تعريفات مختلفة للمرونة، فقد شاركت جميعها في التركيز على تصور المرونة على مستويات متعددة، من المستوى البيولوجي إلى المستوى الهيكلي الاجتماعي، والتركيز على الطبيعة الديناميكية للمرونة، والابتعاد عن تصور المرونة باعتبارها سمة فردية فقط.

كما أجرت (زهراء, 2019) دراسة بعنوان " معرفة الأمهات ووعيهن تجاه أبنائهن المصابين بالشلل الدماغي في محافظة بابل" لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي , حيث تكونت العينة من 148 ام في خمس مراكز لرعاية الشلل الدماغي في بابل العراق, وهدفت الدراسة إلى مساعدة الأمهات في الحصول على المعلومات الكافية تجاه ابنائهن المصابين بالشلل الدماغي , تكونت الأدوات من استبيان للمعلومات الديموغرافية ومن مقياس للمعلومات الصحية لأطفال الشلل الدماغي والثالث اهتم بتقييم معلومات الأمهات عن الشلل الدماغي وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة من العينة كانت لأمهات لأطفال صغار تم تشخيصهم في مرحلة الخدج وأن أغلبية الأمهات اعمارهن من 18 -27 حيث كان التقييم الشامل لمعارف الأمهات عن الشلل الدماغي جيداً نوعاً ما.

وقامت تينارا وميارا وآخرون (Tainara, M. & Mayara. N, et al, 2019) بإجراء دراسة هدفت إلى تقدير مدى خطورة الإضطرابات النفسية على آباء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (CP) في البرازيل, وكان عنوانها " انتشار الاكتئاب والقلق والتعاطي بالمواد والاضطرابات النفسية لدى آباء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي: مراجعة منهجية ". وتكونت عينة الدراسة من 1264 أم و 105 آباء لأطفال مصابين بالشلل الدماغي. حيث تمت مراجعة دراسات قائمة على الملاحظة تحدد مدى انتشار الاكتئاب والقلق وتعاطي المخدرات والاضطرابات النفسية الأخرى لدى آباء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. وأوضحت النتائج انه وبعد ان تم اختيار أربعة عشر دراسة وإدراجها وتقسيم البيانات المستخرجة للتحليل إلى ثلاث فئات: بيانات الدراسة، وبيانات عن المشاركين مع مرض الشلل الدماغي، وبيانات عن أولياء الأمور , شملت جميع الدراسات أولياء أمور متطوعين، 95 في المائة منهم من الإناث تبين من خلالها بأن مرض الشلل الدماغي يرتبط بارتفاع معدل انتشار أعراض الاكتئاب والقلق لدى الوالدين

هذا وقد تؤثر عوامل مثل درجة الأداء الوظيفي للطفل والمستوى الاجتماعي والاقتصادي على تكرار الاضطرابات العقلية لدى الوالدين خاصة الأمهات.

وهدف دراسة يونغ بارك (Park, E, 2021) بعنوان " العلاقة بين الوظيفة الحركية الإجمالية والإجهاد الأبوي والشعور بالسيطرة والاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي " إلى دراسة العلاقة بين الوظيفة الحركية الإجمالية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي والضغط الوالدي والشعور بالسيطرة والاكتئاب لدى أمهاتهم، وتم تطبيقها على عينة تكونت من 247 طفلاً مصاباً بالشلل الدماغي وأمهم. 138 طفل ذكر و 109 طفلة انثى في 18 مستشفى كوري. كما وتم قياس مستوى اكتئاب الأمهات باستخدام مقياس (CES-D27) بعد ترجمته إلى الكورية. لقد ثبت أنه مقياس موثوق وصالح للاكتئاب في كوريا. وتم قياس الوظيفة الحركية الإجمالية للأطفال باستخدام ((GMFCS). يعد نظام تصنيف الوظائف الحركية الإجمالية (GMFCS) أداة تم تطويرها لتقييم الإعاقة الحركية لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. وقد تم قياس إحساس الأمهات بالسيطرة بمقياس الإثقان. تم استخدام مؤشر الإجهاد الأبوي الكوري (K-PSI) لتقييم الإجهاد الأبوي لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، وقد أظهرت النتائج أن للوظيفة الحركية الإجمالية تأثير غير مباشر على ضغوط الأبوة والأمومة والاكتئاب وتأثير مباشر على ضبط النفس (كشعور الأبوة بالسيطرة). ولوحظ أن الأمهات اللاتي لديهن قدر أكبر من ضبط النفس يعانين من اكتئاب أقل عند النظر في العلاقة بين التوتر وشدة الشلل الدماغي. يمكن أن يشمل ذلك تدخل إعادة التأهيل للحفاظ على مستوى أداء الأطفال أو تحسينه أو برنامج تمكين لزيادة ضبط النفس لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

وفي جامعة أكسفورد في المملكة المتحدة أجريت دراسة بعنوان " المجموعات القائمة على اللعب للأطفال المصابين بالشلل الدماغي وأولياء أمورهم: دراسة مقابلة نوعية حول التأثير على رفاهية الأمهات " قامت بها كريستين بريست (Kirsten R. Prest) عام 2021، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تجارب الوالدين في المجموعات القائمة على اللعب للأطفال المصابين بالشلل الدماغي وأولياء أمورهم، مع التركيز على تأثير المجموعات على رفاهية الوالدين. وتمثلت عينة الدراسة بـ 10 أمهات لأطفال مصابون بالشلل الدماغي حيث أجريت معهن مقابلات شبه منظمة، وتم تسجيلها صوتياً وتدوينها حرفياً. تم جمع الخصائص الديموغرافية للمشاركات كمعلومات سياقية. وتم تحليل البيانات باستخدام النهج الموضوعي الاستقرائي، وكانت نتيجتها أن التدخلات التي تجمع بين الدعم العملي والاجتماعي لجميع أفراد الأسرة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على رفاهية أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. وينبغي الحرص على تقديم الدعم الفردي لكل أسرة. لا يوجد نهج "مقياس واحد يناسب الجميع"، ويمكن لحزمة الرعاية أن توفر خدمات متعددة تلبي الاحتياجات المتنوعة للأمهات وأطفالهن المصابين بالشلل الدماغي.

وقامت نتايا وإيما وآخرون (Nataya , B & Emma ,C, et al) بدراسة هدفت إلى فهم التأثيرات التي تشكل تجارب الأمهات مع الرضيع المعرض لخطر الإصابة بالشلل الدماغي في ولاية البنغال الغربية في الهند. وكانت الدراسة بعنوان " وجهات نظر الأمهات حول التأثيرات التي تشكل تجاربهن المبكرة مع الرضع المعرضين لخطر الشلل الدماغي في الهند " وقد تكونت عينة الدراسة من 14 أمًا أعمارهن بين (17 و 34 عامًا)، مع أطفال معرضين لخطر الإصابة بالشلل الدماغي (4.4-14.2 شهرًا)، وقد أجرتا مقابلات شخصية للأمهات تراوح وقتها من 33-72 دقيقة لكل أم، وتبين في النتائج النهائية أن توفير الرعاية وإدارة احتياجات الرضع المعرضين لخطر الإصابة

بالشلل الدماغي هي التجارب الأساسية لمهاتهم في ولاية البنغال الغربية، الهند. يتم دعم تجارب الأبوة والأمومة هذه من قبل أفراد الأسرة والمجتمع في البيئة المنزلية. وهذا يوفر فرصة لنماذج الرعاية المبكرة لدمج تدريب ودعم أفراد الأسرة والمجتمع للرضيع المصاب بالشلل الدماغي. كان يُنظر إلى المتخصصين في الرعاية الصحية على أنهم مسؤولون عن تحديد التوقعات فيما يتعلق بالرضع.

وجاءت دراسة هشام ومحمد (Hesham & Mohad , 2022) في محافظة المنيا في جمهورية مصر العربية وعنوانها " مدى اسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالقوة النفسية لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي" تهدف إلى التحقق من قدرة بعض المتغيرات النفسية مثل (السلام النفسي ,مواجهة الضغوط) بمستوى القوة النفسية عند أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي, وأجريت على عينة من 90 أم من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي اعمارهن بين (22-45) سنة. وتم استخدام مقياس السلام النفسي ومقياس مواجهة الضغوط ومقياس القوة النفسية من إعداد الباحثين, حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ما بين كل من (السلام النفسي ومواجهة الضغوط) والقوة النفسية عند أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

وقامت هدى أمين (هدى, 2022) بإجراء دراسة بعنوان " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من الاكتئاب والقلق والتوتر لدى عينة من امهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي" والتي هدفت إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من الاكتئاب والقلق والتوتر لدى عينة من امهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي, كما وأجريت الدراسة على 42 أم من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في جمهورية مصر العربية واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية العامة اعداد (Chen, Guly & Eden, 2001) ومقياس الاكتئاب والقلق والتوتر اعداد (Parkitny) & (Mc, Auly 2010) حيث برزت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والاكتئاب والقلق والتوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

وأجرت كل من سحر وزينب وآخرون (Sahar, Zainab , et al, 2022) دراسة على عينة تكونت من 10 امهات الأطفال ذوي الاعاقات العصبية الحركية ومنها الشلل الدماغي اعمارهن بين (36-52) سنة في دراسة بعنوان " فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض اعراض الاكتئاب لدى امهات الأطفال ذوي الاعاقات العصبية الحركية" والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض اعراض الاكتئاب لدى امهات الأطفال ذوي الاعاقات العصبية الحركية في جمهورية مصر العربية, وتم استخدام مقياس الاكتئاب لامهات الأطفال المصابين باعاقات عصبية حركية (اعداد الباحثتان) والبرنامج العلاجي المقترح, حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي واستمرار الاثر للبرنامج الارشادي الذي تم تطبيقه.

وقد أجريت دراسة في ماليزيا بعنوان " التحديات التي تواجهها أمهات الأطفال ذوي الشلل الدماغي أثناء أمر التحكم في الحركة (الإغلاق) في ماليزيا: دراسة نوعية " قامت بإجرائها

وان روهيلا وآخرون (Wan ,et al , 2023) والتي هدفت إلى تحديد الأعباء والصعوبات المرتبطة بتجربة رعاية الأطفال المصابين بالشلل الدماغي أثناء أمر مراقبة الحركة (MCO). وقد تكونت عينة الدراسة من 26 ام شاركت في الدراسة ممن لديهن أطفال مصابين بالشلل الدماغي وتم عمل المقابلات الشخصية معهن حيث كانت ردود المقابلة موضوعية وتم تحليلها لاحقاً باستخدام أسلوب تحليل المحتوى مما أبرز في النتائج الكشف عن أربعة مواضيع رئيسية من التحليل الموضوعي، وهي الضائقة العاطفية، والقلق بشأن تأجيل العلاج والاستشارة الطبية،

والإرهاق بسبب العمل من المنزل، وظروف أطفال الشلل الدماغي أنفسهم. وأشارت النتائج إلى أن كلا الأمهات، سواء العاملات أو ربات المنزل، تعرضن للاكتئاب وتدهور في الصحة البدنية والعواطف النفسية والاجتماعية.

وقام سيبونجولي وآخرون (Sibongile, et al, 2023) بإجراء دراسة في جنوب إفريقيا بعنوان "التجارب النفسية والاجتماعية للأمهات اللاتي يعتنين بأطفالهن المصابين بالشلل الدماغي في منطقة إي ثيكويني" هدفت إلى استكشاف ووصف التجارب النفسية والاجتماعية للأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في eThekweni، وضمت الدراسة عينة تكونت من 12 مشاركًا من آباء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي تحت سن 18 عامًا. حيث تم استخدام أسلوب المقابلات شبه المنظمة. وتوصلت الدراسة إلى أن التجارب النفسية والاجتماعية للأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي كشفت عن ثلاثة مواضيع رئيسية، وشملت المواضيع عبء الرعاية، ونقص الدعم الاجتماعي وتأثير الأطفال المصابين بالشلل الدماغي على الأمهات. عانت المشاركات الذين أطفالهم مصابون بالشلل الدماغي من مشاكل جسدية وعاطفية ونفسية واجتماعية، بما في ذلك الخدمات والمراكز التي يتعذر الوصول إليها والعزلة الاجتماعية عن الأسرة والأصدقاء والمجتمع.

وعند إجراء مراجعة للأبحاث والادبيات من قبل ميغ وآخرون (Meg, et al, 2022) تمت عنوانتها " تجربة الأمهات في إنجاب طفل مصاب بالشلل الدماغي. مراجعة منهجية" هدفت إلى استكشاف وتوليف وتقديم نتائج الدراسات النوعية التي تصف تجارب الأمهات في تربية طفل مصاب بالشلل الدماغي في نيوزيلندا، وقد حدد البحث 73 دراسة لإدراجها المحتمل تتضمن امهات الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي و أعمارهم 5-17 عام. وبعد مراجعة الأدبيات المنهجية للأدلة النوعية حيث قام المؤلفون بشكل مستقل بتقييم الأهلية وتقييم الجودة المنهجية باستخدام أداة برنامج مهارات التقييم النقدي للبحث النوعي (CASP). تم اعتماد أسلوب التحليل الموضوعي الاستقرائي لجميع النتائج الرئيسية وبناء المفاهيم والمواضيع الأساسية، وكانت نتائج الدراسة متمثلة بتطوير خمسة مواضيع شاملة تعكس تجارب وتصورات الأمهات في تربية ورعاية طفل مصاب بالشلل الدماغي وهي: (1) التكيف وتقديم التضحيات؛ (2) الذنب واللوم الثقافي؛ (3) الوصمة الاجتماعية والتهميش؛ (4) التحديات المادية والبيئية والمالية و(5) تجارب الرعاية الصحية.

وقامت رشا ورهف وآخرون (Rasha,S & Rahaf,G, et al, 2024) بدراسة في مصر هدفت إلى تقييم العلاقة بين قلق الأمهات والاكتئاب ونوعية الحياة التي أبلغ عنها الوالدين (QOL) للأطفال المصابين بالشلل الدماغي (CP) عنوانها "العلاقة بين نوعية حياة الأطفال المصابين بالشلل الدماغي والاكتئاب والقلق عند امهاتهم " وتمثلت عينة الدراسة بـ 232 أم لأطفال مصابين بالشلل الدماغي تتراوح أعمارهم بين 5-18 سنة. واستخدمت المقاييس التالية: تم تقييم الاكتئاب والقلق لدى الأطفال QOL والأمهات باستخدام إصدار جرد الأطفال (PedsQL-P)، ومقياس بيك للقلق (BAS)، ومقياس بيك للاكتئاب وظهرت النتائج أن أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي كان لديهم معدل انتشار مرتفع للاكتئاب والقلق مما كان له تأثير سلبي على الأطفال QOL. وتدعو الدراسة إلى تدخلات لتحسين الحالة النفسية للأمهات من خلال الدعم الصحي والبرامج الإرشادية المتخصصة.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- 1-الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بعينة قصدية من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثا.
 - 2-الحدود الزمانية: عام 2024/2023.
 - 3-الحدود المكانية: تتحدد الدراسة في مستشفى الملكة رانيا العبدالله للأطفال في مدينة الحسين الطبية.
- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة باستجابة أفراد العينة إلى فقرات الأدوات المعدة لأغراضها

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبته للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثا (1-3) سنوات ممن تتراوح أعمارهن بين (18-45) سنة والبالغ عددهن (250) أمًا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة للدراسة الاستطلاعية للتأكد من مناسبة أدوات الدارسة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي وبلغ عددهن 30 أمًا كما تم اختيار عينة وصفية لتطبيق الدراسة عليهن وبلغ عددهن (137) أمًا. وتم اختيار أقل الأمهات اللواتي لديهن مرونة الأنا ,وقد وافقت على الدراسة (30) أمًا تم تقسيمهن إلى مجموعتين , تجريبية (15) أمًا , وضابطة (15) أمًا.

أدوات الدراسة:

مقياس مرونة الأنا لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثا:

تم ترجمة مقياس (Denovan, Dagnall, & Drinkwater, 2022) لقياس مستوى مرونة الأنا من خلال العودة للأدب النظري والدراسات السابقة، وتم تطوير المقياس والتحقق من دلالات الصدق والثبات له من خلال:

أولاً: صدق المحكمين: حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (12) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص في المملكة الأردنية الهاشمية، من المتخصصين في الإرشاد.

ثانياً: صدق البناء الداخلي: سيتم حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرة من فقرات المقياس من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية.

ثالثاً: ثبات الاتساق الداخلي: حيث سيتم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.

رابعاً: الثبات بطريقة الإعادة: حيث سيتم تطبيق المقياس على الفئة المستهدفة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم سيتم إعادة التطبيق على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (3) أسابيع، للتحقق من الثبات.

مقياس مرونة الأنا هو مقياس مترجم ل (Denovan, Dagnall, & Drinkwater, 2022) يهتم بالكشف عن القدرة على تكييف الاستجابات بمرونة مع المتطلبات الظرفية المتغيرة، الخاصة في إعدادات الاختبار العاطفي، وهي كذلك القدرة على تعديل التحكم في الأنا كوظيفة إعداد للحفاظ على التوازن أو تعزيزه. علماً أن

الإجابة على فقرات المقياس ستكون باختيار خيار من خمس خيارات وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)

مقياس مرونة الأنا

وصف العنصر
البعد الأول (الانفتاح على تجارب الحياة)
4. أستمتع بتجربة الأطعمة الجديدة التي لم أتناولها من قبل.
5. أحب أن أسلك مسارات مختلفة للوصول إلى أماكن مألوقة.
6. أنا فضولي أكثر من معظم الناس.
8. أحب أن أفعل أشياء جديدة ومختلفة.
11. أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة
13. يعتبرني الآخرون شخصا مفعما بالحيوية والطاقة
البعد الثاني (التنظيم الأمثل)
1. أنا كريم مع أصدقائي.
2. أتجاوز بسرعة وأتعافى من الدهشة.
3. معظم الأشخاص الذين أقابلهم محبوبون.
7. عادة ما أفكر جيداً في أمر ما قبل التصرف.
9. حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تثير اهتمامي.
10. أتغلب على غضبي تجاه شخص ما بسرعة معقولة.
12. عادة ما أنجح في خلق انطباع إيجابي لدى الآخرين
14. أرغب أن أصف نفسي بأنني ذات شخصية لطيفة وقوية

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
4.	أستمتع بتجربة الأطعمة الجديدة التي لم أتوقعها من قبل.	أستمتع بالتجارب الجديدة في الحياة مهما كانت
5.	أحب أن أسلك مسارات مختلفة للوصول إلى أماكن مألوفة.	أتصرف بطرق مختلفة للوصول إلى حل المشكلات التي أتعرض لها
13.	يعتبرني الآخرون شخصا مفعما بالحيوية والطاقة	أقوم بتصرفات متنوعة ومختلفة تجعلني أشعر بالنشاط المستمر
1.	أنا كريمة مع صديقاتي.	أمتلك صفات متنوعة إيجابية عند التعامل مع الآخرين
2.	أتجاوز بسرعة وأتغافى من الدهشة.	أتجاوز المشكلات التي أتعرض لها بأساليب متنوعة
3.	معظم الأشخاص الذين أقابلهم محبوبون.	أستطيع التعامل مع الآخرين بطرق متنوعة
7.	عادة ما أفكر جيداً في أمر ما قبل التصرف.	لدي أفكار متنوعة تساعدني في التعامل مع الآخرين
14.	أرغب أن أصف نفسي بأنني ذات شخصية لطيفة وقوية	أمتلك صفات تساعدني في التكيف مع المواقف الجديدة حتى لو كان لدي طفل يمتلك شلل دماغي

مقياس مرونة الأنا بصورته النهائية

الرقم	البند	درجة الاستجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
البعد الأول (الانفتاح على تجارب الحياة)					
4	أستمتع بالتجارب الجديدة في الحياة مهما كانت				
5	أتصرف بطرق مختلفة للوصول إلى حل المشكلات التي أتعرض لها				
6	أنا فضولي أكثر من معظم الناس.				
8	أحب أن أفعل أشياء جديدة ومختلفة.				
11	أستمتع بالتعامل مع المواقف الجديدة والغريبة				
13	أقوم بتصرفات متنوعة ومختلفة تجعلني أشعر بالنشاط المستمر				
البعد الثاني (التنظيم الأمثل)					
1	أمتلك صفات متنوعة إيجابية عند التعامل مع الآخرين				
2	أتجاوز المشكلات التي أتعرض لها بأساليب متنوعة				
3	أستطيع التعامل مع الآخرين بطرق متنوعة				
7	أمتلك صفات متنوعة إيجابية عند التعامل مع الآخرين				
9	حياتي اليومية مليئة بالأشياء التي تثير اهتمامي.				

10	أثقلت على غضبي تجاه شخص ما بسرعة معقولة.				
12	عادة ما أنجح في خلق انطباع إيجابي لدى الآخرين				
14	أمتلك صفات تساعدني في التكيف مع المواقف الجديدة حتى لو كان لدي طفل يمتلك شلل دماغي				

البرنامج الإرشادي القائم على العلاج الإنساني:

تم بناء برنامج إرشادي لتنمية مرونة الأنا وخفض القلق الاجتماعي لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثاً من خلال العودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكون البرنامج من (15) جلسة، وتم تطبيق فنيات وأساليب مستندة إلى نظرية العلاج المتمركز حول المسترشد لكارل روجرز، وتم اخضاع البرنامج للتحكيم من قبل (12) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية .

إجراءات التطبيق للدراسة

مرت الدراسة الحالية بما يلي :

1. تم الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية.
2. تمت ترجمة مقياس الدراسة الحالية وهو مقياس مرونة الأنا.
3. تم بناء البرنامج الإرشادي التكاملي الذي يتكون من (15) جلسة إرشادية وطبق على أفراد المجموعة التجريبية فيما لم يتم تقديم أي تدخل إرشادي أثناء البرنامج لأعضاء المجموعة الضابطة.
4. تم تحديد عينة الدراسة من خلال تطبيق المقياسين على عينة الدراسة الوصفية من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثاً، واختيار المشاركات الراغبات في الانضمام للبرنامج، واللواتي تم تشخيص أطفالهن بالمرض حديثاً.
5. تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالعلاج من خلال تطبيق المقياسين على أعضاء المجموعتين واستخدام اختبار مان وتني للتحقق من عدم وجود فروق بين المجموعتين.
6. تم تنفيذ البرنامج الإرشادي بإشراف الباحثة حيث تم تطبيق جلستين في الأسبوع.
7. تم إجراء القياس البعدي والقياس المؤجل واستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

الجدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	العدد	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	القياس التتبعي
التجريبية	15	B1	T	A2	C3
الضابطة	15	B1	-	A2	-

حيث إن:

B1: تعني قياس قبلي T: تعني المعالجة

A2: تعني قياس بعدي - : تعني لا معالجة ولا قياس تتبعي

C3: تعني القياس التتبعي بعد انتهاء البرنامج ومضي شهر ونصف تقريباً

- متغيرات الدراسة:

متغيرات المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة كالتالي:

1- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي الإنساني المقترح في هذه الدراسة.

2- المتغير التابع: مرونة الأنا.

وقد تم تقييم فعالية برنامج إرشادي إنساني من خلال تطبيق مقياس مرونة الأنا على أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حديثا قبل تطبيق البرنامج مباشرة , وبعد تطبيقه مباشرة , وبعد التطبيق بشهر ونصف تقريبا

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية والنفسية (SPSS) لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لكل سؤال من أسئلة الدراسة, كما استخدمت المعالجة الإحصائية التالية فيما يخص المجموعتين الضابطة والتجريبية:

1- من أجل الإجابة على السؤال الثاني والثالث تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وكانت النتائج كما يلي:

القياس القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة
مرونة الأنا	الضابطة	15	2.8005	0.1869	28	0.875	0.725
	التجريبية	15	2.936	0.2236			

يلاحظ من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مرونة الأنا في التطبيق القبلي حيث بلغت قيمة (t) للكلية = (0.875) ومستوى الدلالة (0.725) مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

القياس البعدي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة
مرونة الأنا	الضابطة	15	3.862	0.0672	28	8.664	0.000
	التجريبية	15	4.023	0.182			

يلاحظ من الجدول وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مرونة الأنا في التطبيق القبلي حيث بلغت قيمة (t) للكلية = (8.664) ومستوى الدلالة (0.000) مما يشير إلى عدم تكافؤ المجموعتين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بمجموعة التوصيات التي يمكن أن تعالج بعض المشكلات التي تعاني منها أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، وهي كما يلي: -

- 1- ضرورة الإهتمام بإعداد برامج ارشادية في المستشفيات ومراكز التربية الخاصة للتعامل مع الآثار السلبية لوجود طفل مصاب بالشلل الدماغي على الوالدين.
- 2- ضرورة إجراء دراسات مقارنة بين أكثر من برنامج ارشادي لأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي لتحديد الأكثر فاعلية بينها.
- 3- عقد الدورات التدريبية والندوات التثقيفية لأهالي الأطفال المصابين بالشلل الدماغي لتوعيتهم بكيفية التعامل مع مختلف الظروف والتكيف معها ورفع مرونة الأنا لديهم.
- 4- ضرورة الإهتمام بالرعاية اللاحقة لأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي بهدف إعادة تأهيلهم نفسياً واجتماعياً.
- 5- ضرورة العمل على توفير الخدمات النفسية والارشادية وتعميمها في صورها التشخيصية والعلاجية والوقائية لأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي لمواجهة المشكلات الناجمة عن حالة الشلل الدماغي لدى الطفل.

البرنامج الإرشادي:

- 1- **الجلسة الأولى:** التعارف مع الأمهات، والتعريف بالبرنامج الإرشادي الحالي والتعرف على التوقعات للأمهات.
- 2- **الجلسة الثانية:** توضيح مفهوم النظرية الانسانية وأهميتها ودورها في مساعدة الأمهات في النظرة الإيجابية لأبنائهن.
- 3- **الجلسة الثالثة:** التطرق لخصائص الأطفال المصابين بالشلل الدماغي وأهم التغيرات التي تصيب الإبن والمشكلات التي يتعرض لها الطفل.
- 4- **الجلسة الرابعة:** التطرق لدور الأم في التعامل مع مشكلات الأبناء المصابين بالشلل الدماغي ، وكيفية تقديم رعاية أسرية متكاملة لمساعدة الإبن لتجاوز مشكلاته.
- 5- **الجلسة الخامسة:** التطرق لمفهوم مرونة الأنا وأهميتها وخصائصها.
- 6- **الجلسة السادسة:** تنمية العلاقة الصحية مع الذات لدى الأمهات من خلال تحميلها مسؤولية رعاية الإبن والتخطيط لمتابعة الإبن وتدريبه خلال مراحل حياته.
- 7- **الجلسة السابعة:** التعامل مع إدارة الإنفعال لدى الأمهات عند التعامل مع أبنائهن لمساعدتهن على ضبط المشاعر والتعبير عنها والتحكم بالمشاعر السلبية.
- 8- **الجلسة الثامنة:** إدارة التعامل مع الآخرين الذين تلقى بهم لتوضيح طبيعة الإبن وكيفية مساعدة الآخرين في تقبل الإبن، والتخلص من الوصمة الإنفعالية والإجتماعية التي يمكن أن تتعرض لها الأم عند التعامل مع الآخرين.

- 9- **الجلسة التاسعة:** التعبير عن الذات بطريقة متوازنة , بعيدا عن إخفاء المشاعر الشخصية والقدرة على المرونة في الحديث عن النفس بكل ما فيها.
- 10- **الجلسة العاشرة:** التعاطف وتفهم الآخرين أثناء التعامل معهم وتقبل تعليقاتهم عند التعامل مع ابنها ذو الالشلل الدماغي.
- 11- **الجلسة الحادية عشر:** التفريغ الانفعالي للمشاعر لدى الام حول وجود طفل لديه شلل دماغي في حياتها والتعامل مع المشاعر السلبية والتعبير عنها بمرونة.
- 12- **الجلسة الثانية عشر:** المرونة في التعامل مع التجارب الحياتية التي تتعرض لها الأم في الحياة والقدرة على الإستفادة من وجود ابن مصاب بالشلل الدماغي في حياتها , بحيث تركز على الإيجابيات من ذلك.
- 13- **الجلسة الثالثة عشر:** التنظيم الأمثل لحياتها وكل ما يترتب عليه من وقتها وإدارة أولوياتها وامورها المالية في ظل وجود طفل لديه شلل دماغي.
- 14- **الجلسة الرابعة عشر:** تدريب الأمهات على عمل خطة مرنة لحياتها الحالية في ظل وجود ابن لديه شلل دماغي بحيث يتم مساعدتها في وضع أهداف قصيرة وطويلة وبعيدة المدى لحياتها ومساعدتها على التعامل مع ابنها في مختلف الظروف.
- 15- **الجلسة الخامسة عشر:** تقييم البرنامج الإرشادي من قبل الأمهات وإكمال الأعمال الغير منتهية.

قائمة المراجع

إبراهيم, سحر وحسن ,ماضى. (2022). فعالية برنامج علاج معرفى سلوكى في خفض أعراض الاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوى الإعاقات العصبية الحركية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس, 37 (3), 93-154.

آدم , إبتسام.إسحق ,علي. (2021). الاحتراق النفسي وعلاقته بالضغوط الأسرية لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي: بمراكز ولاية الخرطوم (Doctoral dissertation) , جامعة إفريقيا العالمية ,الخرطوم, السودان.

الزيودي, عبدالسلام وحزمة , مقبل وراشد, أنور وأحمد , عيسى (مشرف). (2017). فاعلية برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية لدى أباء وأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في الأردن دراسة تجريبية على مركز الحسين للشلل الدماغي بالعاصمة عمان (Doctoral dissertation),الجامعة الأردنية , عمان , الأردن.

الهندي, امانى ومحمود ,عثمان والرفاعى وعاليه. (2020). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في ضوء بعض المتغيرات. جامعة البعث, 541, 143-181.
أمين ,عبد العزيز. (2022). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من الإكتئاب والقلق والتوتر لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. مجلة البحث العلمى في التربية, 157-122, (9) 23 .
شرف الدين, وإيناس عمرو أحمد وهبة. (2021). فعالية برنامج إرشادي في خفض أعراض الاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوى الشلل الدماغي. مجلة كلية التربية بالمنصورة, 115 (2), 607-638.
صبري, أبو عرب, شروق شكري. (2021). اضطرابات النوم-اليقظة واضطراب العرض الجسدي لدى أمهات كل من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي والإعاقة الذهنية {دراسة مقارنة}. مجلة المنهج العلمي والسلوك, 2 (3), 152-222.

عبد السلام, صابرين محمد حزين. (2022). دور الأخصائي الاجتماعي في التخفيف من الوصمة الاجتماعية لدي أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية, 20 (4), 48-81.

خليفة, سهام محمد عبدالفتاح. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية .المجلة المصرية للدراسات النفسية. 140-97, (115) 32 ,

محمد رتيب, ناديا. (2019). مرونة الأنا وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 150-113, (1) 35 .

محمد كامل, وهشام, وعيد جلال. (2022). مدى إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالقوة النفسية لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي Contribution of some psychological

- Amen, Z., Barawi, O., Alkhuzai, A., & Omer, S. (2020). The Children with Cerebral Palsy: Clinical Features and Causes. *Diyala Journal of Medicine*, 19 (1), 39-49.
- American Psychological Association. (2020). Resilience. APA Dictionary of Psychology. *APA Dictionary of Psychology*.
- Al-Gamal, E. (2019). Quality of life and anticipatory grieving among parents living with a child with cerebral palsy. *International journal of nursing practice*, 19 (3), 288-294.
- Al-Gamal, E., & Long, T. (2015). Psychological distress and perceived support among Jordanian parents living with a child with cerebral palsy: a cross-sectional study. *Scandinavian journal of caring sciences*, 27 (3), 624-631.
- Almasri, N, Dunst, C, Saleh, M, & Okasheh, R. (2019). Determinants of utilization of health services provided for children with cerebral palsy in Jordan. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 205-217.
- Baiee, Z, AL-Doori, N , & Hassan, A. (2019). Mother's Knowledge Towards their Children with Cerebral Palsy in Babylon Province. *Indian Journal of Public Health*, 10 (10), 3898-903.
- Barawi, K, Lewis, C., Simon, N., & Bisson, J. (2020). A systematic review of factors associated with outcome of psychological treatments for post-traumatic stress disorder. *European Journal of Psychotraumatology*, 11 (1), 177- 424
- Barreto, T. M., Bento, M. N., Barreto, T. M., Jagersbacher, J. G., Jones, N. S., Lucena, R., & Bandeira, I. D. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and substance-related disorders in parents of children with cerebral palsy: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62 (2), 163-168.
- Branjerdporn, N., Crawford, E., Ziviani, J., Boyd, R. N., Benfer, K., & Sakzewski, L. (2021). Mothers' perspectives on the influences shaping their early experiences with infants at risk of cerebral palsy in India. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103- 957.
- Elangkovan, I. T., & Shorey, S. (2020). Experiences and needs of parents caring for children with cerebral palsy: A systematic review. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 41 (9), 730-739.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.
- Fereidouni, Z., Kamyab, A, Dehghan, A., Khiyali, Z., Ziapour, A., Mehedi, N., & Toghroli, R. (2021). A comparative study on the quality of life and resilience of mothers with disabled and neurotypically developing children in Iran. *Heliyon*, 7 (6).
- Fiese, B, Celano, M, Deater-Deckard, K. , Jouriles, E, & Whisman, M. A. (2019). *APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan, Vol. 1* (pp. xxvi-815). American Psychological Association.
- Gibson, N., Blackmore, A. M., Chang, A. B., Cooper, M. S., Jaffe, A., Kong, W. R., & Wilson, A. C. (2021). Prevention and management of respiratory disease in young people with cerebral palsy: consensus statement. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 63 (2), 172-182.

- Geijen, M., Ketelaar, M., Sakzewski, L., Palisano, R., & Rameckers, E. (2020). Defining functional therapy in research involving children with cerebral palsy: a systematic review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 40 (2), 231-246.
- Ghafar, W, Ahmad, M, & Yahya, N. (2023). Challenges Experienced By Mothers of Children With Cerebral Palsy During the Movement Control Order (Lockdown) In Malaysia: A Qualitative Study. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 8 (1), 246-269.
- Hayslip Jr, , Neumann, C, Loudon, L., & Chapman, B. (2006). Developmental stage theories. *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*, 1, 115-141.
- Johnson, R, Williams, S, Gucciardi, D, Bear, N, & Gibson, N. (2020). Can an online exercise prescription tool improve adherence to home exercise programmes in children with cerebral palsy and other neurodevelopmental disabilities? A randomised controlled trial. *BMJ open*, 10 (12), 40-108.
- Joseph, S. (2021). How humanistic is positive psychology? Lessons in positive psychology from Carl Rogers' person-centered approach—it's the social environment that must change. *Frontiers in psychology*, 12, 709-789.
- Koy, A., Kuehn, A, Huebl, J., Schneider, G, van Riesen, A. K., Eckenweiler, M., (2022). Quality of Life After Deep Brain Stimulation of Pediatric Patients with Dyskinetic Cerebral Palsy: A Prospective, Single-Arm, Multicenter Study with a Subsequent Randomized Double-Blind Crossover (STIM-CP). *Movement Disorders*, 37 (4), 799-811.
- Lostelius, P, Ståhle-Öberg, L., & Fjellman-Wiklund, A. (2019). Pain in children with cerebral palsy—adolescent siblings' awareness of pain and perceived influence on their family. *European Journal of Physiotherapy*, 21 (3), 164-170.
- Maree, J. (2022). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education*, 119-133.
- Morgan, C., Feters, L., Adde, L., Badawi, N., Bancalé, A., Boyd, R. N & Novak, I. (2021). Early intervention for children aged 0 to 2 years with or at high risk of cerebral palsy: international clinical practice guideline based on systematic reviews. *JAMA pediatrics*, 175 (8), 846-858.
- Nemati, S, Bigdeli, M, Moghadam, F, & Sharifi, K. (2023). Neuroprotective effects of niosomes loaded with thymoquinone in the cerebral ischemia model of male Wistar rats. *Nanomedicine: Nanotechnology, Biology and Medicine*, 48, 102-637.
- Nwanne, O, Rogers, M. , McGowan, E, Tucker, R, Smego, R., Vivier, P, & Vohr, B, (2022). High-risk neighborhoods and neurodevelopmental outcomes in infants born preterm. *The Journal of Pediatrics*, 245, 65-71.
- Oberreiter, D. (2021). The therapy of ego boundary disorders focusing special attention on structural empathy. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 20 (2), 174-194.
- Park, E, (2021). Relationship among gross motor function, parenting stress, sense of control, and depression in mothers of children with cerebral palsy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (17), 9285.
- Prest, K, Borek, A, & Boylan, A. (2022). Play-based groups for children with cerebral palsy and their parents: A qualitative interview study about the impact on mothers' well-being. *Child: care, health and development*, 48 (4), 578-587.

- Renger, S. (2023). Therapists' views on the use of questions in person-centred therapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51 (2), 238-250.
- Rodgers, B., & Tudor, K. (2020). Person-centred therapy: A radical paradigm in a new world. *New Zealand Journal of Counselling*, 40 (2).
- Saleh, M., Almasri, N., & Abu-Dahab, S. (2023). Determinants of functional mobility in children with cerebral palsy in three different environments: A registry-based study. *Physiotherapy Theory and Practice*, 39 (4), 840-850.
- Seroke, S., & Mkhize, S. (2023). Psychosocial experiences of mothers caring for children with cerebral palsy in the eThekweni district. *Health SA Gesondheid (Online)*, 28, 1-11.
- Smith, M., & Blamires, J. (2022). Mothers' experience of having a child with cerebral palsy. A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 64, 64-73.
- Soliman, R, Altwairqi, R, Alshamrani, N, Al-Zahrani, A, Al-Towairqi, R, & Al-Habashi, A, (2019). Relationship between quality of life of children with cerebral palsy and their mothers' depression and anxiety. *Saudi Journal for Health Sciences*, 8 (1), 1- 5.
- TOSTES, G,& CURY, V. E. (2021). Psychological Intervention in Psychotic Crisis: a person-centered approach. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38.
- Wise, N, & Gellasch, P. (2022). Identification to Intervention: A Perspective from Parents of Children with Cerebral Palsy. *Nursing Research*, 71 (6), 441-449.
- Zablotsky, B., & Black, L (2020). Prevalence of children aged 3–17 years with developmental disabilities, by urbanicity: United States, 2015–2018.

مستوى المسؤولية المهنية وعلاقته بالكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً

إعداد

نانسي عناد صالح الشرفاء

الأستاذ الدكتور أحمد عبد الحليم عربيات

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى المسؤولية المهنية وعلاقته بالكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية بمدينة الحسين الطبية بلغ عددهن (114) ممرضة، وتم تطوير مقياسين أحدهما يعنى بقياس المسؤولية المهنية لدى الممرضة، والآخر يهدف لقياس الكفاية الذاتية لديها، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً، وإلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية، وإلى أن الممرضات لا يختلف في كل من المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وبناءً على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها العمل على إشراك الممرضات المعينات حديثاً بورش تدريبية وبرامج للإرشاد الجمعي لرفع مستوى المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لديهن وبغض النظر عن الحالة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية المهنية، الكفاية الذاتية، الممرضات المعينات حديثاً

The level of professional responsibility and its relationship to self-efficacy among newly appointed nurses

Abstract

The current study aimed to identify the level of professional responsibility and its relationship to self-efficacy among newly appointed nurses. To achieve the objectives of the study, a sample of newly appointed nurses in the Royal Medical Services at Al Hussein Medical City was selected. They numbered (114) nurses, and two scales were developed, one of which is concerned with measuring the professional responsibility of the nurse. The other aims to measure their self-efficacy, and the psychometric properties of the two scales were verified for validity and reliability. The results indicated that there is an average level of professional responsibility and self-efficacy among newly appointed nurses, and that there is a positive correlation between professional responsibility and self-efficacy, and that nurses do not differ in both professional responsibility and self-sufficiency depending on the variable of marital status, and based on the results of the study, some recommendations were made, including working to involve newly appointed nurses in training workshops and group counseling programs to raise their level of professional responsibility and self-sufficiency, regardless of marital status.

Keywords: professional responsibility, self-efficacy, newly hired nurses

مقدمة الدراسة

تعتبر مهنة التمريض من أقدم المهن التي عرفها التاريخ ومن أهمها، وذلك كونها كانت ومنذ نشأتها الأولى تعتني بالإنسان وصحته بحيث تقوم على تقديم الخدمة الصحية من رعاية وعناية وعلاج لمن يحتاجها بغض النظر عن عرقه أو لونه أو عقيدته في أصعب الظروف التي تمر على أي إنسان، وهي ظروف المرض والعجز.

إن مهنة التمريض هي واحدة من الموارد الأكثر قيمة في العالم، تقيد تقارير منظمة الصحة العالمية (2020) أن هناك أكثر من 20.7 مليون ممرضا وقابلة في جميع أنحاء العالم. إنهم يعتنون بالمرضى في المستشفيات والعيادات ووكالات الصحة المنزلية ومراكز إعادة التأهيل ودور رعاية المسنين والمدارس وأماكن أخرى لا حصر لها (Williams., Fruh., Barinas., & Graves, 2022)

ويتمتع الممرض برؤية مهمة جدًا يمكن أن يساعده في فهم نوع القيمة التي يجب أن يخلقها للمرضى في عملية الرعاية الصحية من أجل تلبية احتياجاتهم. مع تغير احتياجات المريض بمرور الوقت، يجب على المستشفيات أن تتبنى ممارسات مبتكرة لتلبية احتياجات المرضى باستمرار وتوفير قيمة للمرضى، لذلك يجب على المديرين تشجيع الممرضين على استخدام معارفهم ومهاراتهم لتغيير طرق التفكير والممارسة القديمة وتطوير طرق جديدة للعمل في الواقع تحسين ممارسة التمريض (Melnyk, & Danidson, 2009)

وينظر معظم الممرضين إلى خدمة المرضى على أنها واجبهم ويعطون أنفسهم إلى ما لا نهاية بغض النظر عما يشعرون به في أي يوم. في جميع أنحاء العالم، الممرضون على استعداد لرعاية المرضى في البيئات السريرية التي غالبًا ما تكون سريعة الخطى ومتطلبة. طبيعة هذا العمل تعرض الممرضين لخطر مشاكل الصحة الجسدية والعقلية المرتبطة بالتوتر والإرهاق (Williams, et al, 2022)

وبعدّ تحمل المسؤولية المهنية من الحاجات الأساسية على المستوى الفردي والمجتمعي، لأن وجود الفرد المسؤول يؤثر على المقومات الذاتية، والأسرية، والمؤسسية، والمجتمعية، وهو ما يحقق التوازن بين المهام والالتزامات وبين الحقوق، وبالتالي فإن القدرة على تحمل المسؤولية يساعد على الحد من الضغوط أو الاضطرابات في الجوانب التي ترتبط بالمهنة، وهو ما يتيح الفرصة لتحقيق الاستقرار داخل، وتحقيق النمو في الأسرة والمجتمع (Ledbetter & Beck, 2014).

وتؤثر المسؤولية المهنية في الصحة النفسية؛ إذ إن امتلاك القدرة على تحمل المسؤولية المهنية يزيد من الشعور بالثقة بالنفس، وتقدير الذات، بالإضافة إلى زيادة القدرة على تنظيم وإدارة الموارد التي يمتلكها الفرد، وبناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والقدرة على تحديد المتطلبات والأولويات التي تحقق مصلحة المؤسسة، وهو ما ينعكس بشكل إيجابي على الصحة النفسية والجسدية لدى متخذ القرارات (Niu & Yoshida, 2017).

وقد ظهر مصطلح معتقدات الكفاية الذاتية من خلال أبحاث باندورا (Bandura) واعتبرها أحد أهم المفاهيم الرئيسية في النظرية المعرفية الاجتماعية التي تقوم على مبدأ التفاعل المتبادل والمستمر للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية، واعتماداً على ذلك فإن معتقدات الكفاية الذاتية تمثل وسيطاً معرفياً للسلوك يتمحور حول ما

يملكه الفرد من معتقدات وأحكام حول قدراته وإمكاناته، ومن ثم تعمل هذه الأحكام الذاتية على توجيه سلوك الفرد نحو تحقيق أهدافه التي ينشدها، ومدى مثابرتة والجهد الذي يبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والضاغطة والمعقدة، وتحديد الصعاب، ومقاومة الفشل (عبد الخالق والنيال، 2018).

وتعد الكفاية الذاتية أحد محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام غير المتصلة بما ينجزه الفرد، فالكفاية الذاتية تسهم في تأثير المهارة والخبرة المعرفية السابقة والقدرة الذهنية على الفهم، وتؤثر على عمليات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف والتخطيط ومراقبة الذات وتقييمها، واستخدام الاستراتيجيات، كما ترتبط الكفاية المرتفعة بالقدرة على ضبط الوقت وأداء المهام واستخدام استراتيجيات مهنية مناسبة (Bagaka's, 2011).

مشكلة الدراسة

لقد أصبح دور الممرض متنوعًا بشكل متزايد بمرور الوقت. لدى الممرضين حاليًا مجموعة واسعة من الواجبات السريرية وقد يتخصصون في مجالات رعاية محددة، ويجب أن يتمتعوا بالخبرة القيادية والرعاية القائمة، ومع تطور دور الممرض في الرعاية الصحية، تغيرت توقعات الممرضين أيضًا مع مرور الوقت، حيث أصبح لدى المرضى توقعات عالية من الممرضين ويطالبونهم بالتميز في الرعاية التمريضية، كما تشمل هذه التوقعات البحث عن المصالح الفضلى للمريض، والسلوك المهني في جميع الأوقات، والتفاعلات الرحيمة والرعاية، والدفاع نيابة عن المريض.

ويجب أن يشعر مقدمو الخدمة بالاطمئنان إلى أنه سيتم دعمهم عند تقديم الرعاية المناسبة، حيث يجب أن يتمتع الممرضون بالمعرفة ومهارات التواصل اللازمة ليشرحوا للمرضى أمورًا تخص حياتهم، وفي كثير من الأحيان عليهم أيضًا أن يشرحوا ويوضحوا ذلك لأسرة المريض (American Nurses Association, 2016).

إن كل منشأة رعاية صحية يمارس فيها الممرض قد يكون لديه قوانين أو سياسات مختلفة قليلًا تحكم الواجبات المهنية التي قد يؤديها الممرض، فإن المسؤولية المهنية في التمريض عالمية وتشير إلى قواعد السلوك ومعايير الممارسة أكثر من وظائف محددة قد يؤديها أو لا يؤديها الممرض وبالتالي، فإن الشعور القوي بالمسؤولية المهنية سيخدم الممرض بشكل جيد بغض النظر عن المكان الذي يعمل فيه (Neeley, 2019).

وقد أظهرت دراسة دين (2020) عن شعور عدد كبير من الممرضين بعدم الرضا والمعاناة والاستياء بخصوص العوامل التالية: (العلاقة مع رئيس المصلحة، العلاقة مع الإدارة، غموض في المهام، سياسة الترقية ظروف العمل الفيزيائية، صراع الأدوار، نظام العمل بالمناوبات، العلاوات والمكافآت، الأجر الشهري، نمط الإشراف، ووسائل العمل).

ويركز الممرضون في المقام الأول على رعاية الآخرين، لكنهم يحتاجون أيضًا إلى الرعاية والدعم لتعزيز قدرتهم على الصمود، وبناءً على الإحصائيات الواردة من منظمه الصحة العالمية لعام 2021 والتي أفادت " بأنه في البلدان المنخفضة ومتوسطة الدخل وحدها يموت سنوياً (2.6) مليون شخص حول العالم بسبب المعالجة الخاطئة. وتابعت المنظمة في تقريرها أن معظم الأخطاء ترتبط بالتشخيص الخاطئ.

ومن خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على عشرين ممرضًا وممرضة تم التحاقهم بأقسام الطوارئ وتم توجيه السؤال التالي لهم: هل توجد لديك كفايات خاصة تميزك عن باقي الممرضين تؤهلك للعمل كممرض وتزيد

من تحملك للمسؤولية المهنية؟ حيث أشار خمسة عشر شخصاً منهم انه ليس لديهم كفايات خاصة بقسم الطوارئ وإنما مهارات تمريضية عامة. كما أنه ليس لديهم مسؤولية مهنية. بينما أشار خمسة منهم بأنهم يمتلكوا بعض المهارات وليست جميعها وأنهم بحاجة لبرامج إرشادية خاصة لرفع الكفايات المهنية وزيادة تحملهم للمسؤولية المهنية. في ظل المعطيات السابقة وبعد تحليل الدراسة الاستطلاعية تبين أن هنالك الكثير من الكفايات الواجب توفرها لدى ممرضي الطوارئ والتي لم يكن أفراد العينة قد حصلوا عليها، لهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين تحملهم للمسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضين. وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى عينة من الممرضين المعينين حديثاً؟

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى المسؤولية المهنية لدى الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية؟
2. ما مستوى الكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية؟
3. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى عينة من الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية تبعا للحالة الاجتماعية؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة لتحقيق ما يلي:

1. التعرف على مستوى المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً.
2. استقصاء طبيعة العلاقة الارتباطية بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً.
3. استقصاء طبيعة الفروق في المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً تبعا للحالة الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من مدى أهمية التعرف على المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً، لما له من أثر ودور كبير في تفعيل المسؤولية والكفاية المهنية وتحسين نوعية الخدمة الطبية والتمريضية المقدمة للمرضى ورفع الأداء المهني للعاملين للوصول للنتائج المطلوبة وتحقيق رضى متلقي الخدمة. وكذلك تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة التي يتم تطبيق البرنامج عليها وهم الممرضات العاملات في أقسام الطوارئ من حديثي التخرج واللواتي يعتبرن أول نقطة اللقاء مع الحالة المرضية ويتميزن بحماس ودافعية للعمل والتعلم والتطور المهني.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تساهم هذه الدراسة في مساعدة أصحاب القرار في مجال اكتشاف مستوى المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً، لتحقيق وتعزيز إمكانياتها الإدارية والفنية والتي تؤدي إلى تحسين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لاحقاً، وتفيد لاحقاً في تزويد الجهات والإدارات المعنية في المستشفيات (إدارة التطوير المؤسسي، إدارة الرقابة والتدقيق الداخلية، وغيرها) بالمعلومات والبيانات اللازمة ويمكن الاستفادة من المقاييس المطورة في الكشف عن مستوى المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً، وتسهم هذه الدراسة في توفير قاعدة معرفية يمكن الانطلاق منها إلى دراسات مستقبلية حول نفس الموضوع.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: يتحدد مجتمع الدراسة من الممرضات المعينات في الخدمات الطبية الملكية.

الحدود المكانية: تم تطبيق المقياسين في الخدمات الطبية الملكية بمدينة الحسين الطبية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام 2024-2025م.

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة باستجابة أفراد العينة على أدوات الدراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

فيما يلي المصطلحات والتعريفات الخاصة بالدراسة الحالية:

أولاً: الممرض Nurse

التعريف القانوني لـ JNC للممرض المسجل هو "التسمية الممنوحة للشخص الذي تخرج من برنامج تعليم التمريض المعتمد، ويتقن الأساس العلمي للتمريض، ويحمل تسجيلاً ساريًا لممارسة مهنة التمريض المسجل صادرًا عن مجلس التمريض والقبالة الأردني ومرخص بمزاولة المهنة من قبل وزارة الصحة بموجب قانون الصحة العامة. التعريف المهني للممرضة حسب JNC هو "الشخص الذي يساهم في جودة الرعاية الصحية من خلال تقديم خدمات التمريض على أساس السلوك المهني والممارسة المختصة التي تلبّي متطلبات المسؤوليات القانونية والأخلاقية". (2016) (JNC) (Jordanian Nursing Council) ويعرف إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بأنه من يحمل مؤهل التمريض في مستوى البكالوريوس فأكثر ويعمل بالخدمات الطبية الملكية وهو على رأس عمله بمدة لا تزيد عن خمس سنوات من التعيين.

ثانياً: المسؤولية المهنية Professional responsibility

هي مجموعة من الإجراءات أو السلوكيات التي يجب إكمالها من أجل تعزيز الممارسة المهنية الخاصة بمهنة التمريض. تتنوع المسؤوليات الملقاة على عاتق كمرضة ويتم تغطيتها ضمن المجالات الأربعة الرئيسية لقانون (2015) Academic support for nursing students NMC التطوير المهني والبحث، والعلاقة الإيجابية

مع المرضى، وحفظ السجلات، والقيادة. **وتعرف إجرائيًا بأنها:** قدرة الممرضة على تحمل مسؤولية المهام المطلوبة منها بحيث يكون قادرًا على إحداث تغيير في عملية التمريض.

ثالثًا: الكفاية الذاتية: Self-sufficiency

هي عبارة يتم تطبيقها في مجموعة من السياقات. وفقًا لقاموس ميريام وبستر، يتم تعريفها على أنها صفة أو حالة تمثل القدرة على الحفاظ على الذات دون مساعدة خارجية، والقدرة على توفير احتياجات الفرد الخاصة (Merriam-Webster Online Dictionary, 2006) **وتعرف إجرائيًا بأنها:** قدرة الممرضة على أداء المهام المطلوبة منها بحيث يكون قادرًا على إحداث تغيير في عملية التمريض.

الإطار النظري

تعد مهنة التمريض من أنبل المهن الاجتماعية والإنسانية ذات المتطلبات الكثيرة والمهام المتعددة، مما ينتج عنه اختلال في التوازن بين الأخذ والعطاء، إذ يكون العطاء أكبر حيث تتجاوز مهام الممرض العناية بالمرضى بتقديم العلاج والعناية بحالتهم الصحية إلى الإحساس بمعاناتهم وآلامهم، وبالتالي مما يجعل من مهنة التمريض مصدرًا للضغوطات النفسية المهنية والاجتماعية، ويرفع من درجة المسؤولية لديهم مما يرفع التوتر والقلق خاصة عندما يتعلق الأمر بالحالات الحرجة (عيشاوي وعوفي، 2020).

ويهدف التمريض لتحقيق العديد من الغايات ومنها ما ذكرها قزاقزة وآخرين (2022) وهي كما يأتي: المساعدة في تقديم الخدمة الطبية والعلاجية للمرضى، والاهتمام بتوفير خدمات الرعاية الصحية اللازمة للنهوض بصحة المجتمع، والحرص على الوقاية في المجتمع من الأمراض والأوبئة لضمان حياة صحية سليمة لكل فرد، والتعاون مع جميع الأقسام لتحقيق الأهداف الرئيسية للمستشفى، وإعطاء الحرية للمريض للتعبير عن شعوره بحرية تامة، واستعمال واختيار الأجهزة بطريقة مناسبة، وتقديم الرعاية التمريضية المستمرة للمريض من خلال تقييم احتياجاته بمهارة تامة.

وتعد المسؤولية من الحاجات الأساسية على المستوى الفردي والمجتمعي، لأن وجود الفرد المسؤول يؤثر على المقومات الذاتية، والأسرية، والمؤسسية، والمجتمعية، وهو ما يحقق التوازن بين المهام والالتزامات وبين الحقوق، وبالتالي فإن القدرة على تحمل المسؤولية يساعد على الحد من الضغوط أو الاضطرابات في الجوانب التي ترتبط بالفرد والمهنة، وهو ما يتيح الفرصة لتحقيق الاستقرار داخل، وتحقيق النمو في المجتمع (Ledbetter & Beck, 2014). وتشير المسؤولية المهنية إلى: شعور الفرد بتحمل المسؤولية ضمن إطار مهنته، من حيث معرفة الالتزامات والواجبات الموكلة إليه تجاه ذاته، وعمله (Rayhan, et al, 2015). كما تعد المسؤولية المهنية بأنها: مستوى وعي الأفراد واستعدادهم للالتزام بالواجبات والمهام الموكلة إليهم وتحمل تبعات ما يصدر عنه من سلوكيات وممارسات، بحيث يكون لهم تأثير على العلاقات الاجتماعية (Kentish-Barnes, et al., 2018). والمسؤولية المهنية بشكل عام هي مسؤولية عناية وليست مسؤولية شفاء، فالممرض مسؤولة أدبيا وماديا إذا قصر بواجباته تجاه مريضه بأن أهمله أو ظهر من طريقة علاجه جهله بالمبادئ الأساسية لاختصاصه أو بالأمر العامة التي يجب أن يعرفها كل ممرض. فالمعرفة هي أساس من أسس المسؤولية الطبية. وقد جاء في الحديث الشريف: من طبب ولم يعلم فيه الطب فهو ضامن، فقد جعل هذا الحديث المعرفة في فن الطب سقطة للمسؤولية ولم يجعل الممرض المعالج المتمكن من عمله ضامنا للنتيجة (دحمان وحميش، 2022). كما تتمثل أهمية تحمل المسؤولية

المهنية في أنه الآلية التي يتم من خلالها توفير المناخ الصالح لتحقيق البيئة المهنية السليمة، والذي يتحقق من خلال إدراك الفرد الموظف للمهام الموكلة إليهم، والقدرة على تحملها، وتتفاوت تلك المهام لتحقيق متطلبات العمل، والقدرة على التعامل مع احتياجاتهم، والقدرة على فهم احتياجاتهم من خلال سلوكياتهم، وهو ما يزيد من مستوى التفاهم والانفتاح مع الآخرين، والحوار الفعال بينهم (Kim, Kang & Johnson-Motoyama, 2017). ومن أهم المعايير المهنية لممارسة التمريض، حسب قانون (NMC 2015) أن من الضروري أن يلتزم جميع الممرضين الممارسين في المملكة المتحدة بالمعايير والمسؤوليات الواردة في هذه الوثيقة، من أجل ضمان علاج آمن وعادل وأخلاقي للمرضى، حيث ينقسم قانون (NMC 2015) إلى أربعة أقسام مختلفة، بناءً على القيم المهنية الأساسية للتمريض. وهذه هي كما يلي: إعطاء الأولوية للأشخاص، والممارسة بفعالية، والحفاظ على السلامة، وتعزيز الاحترافية والثقة (NMC, 2015).

ويمكن توضيح مسؤوليات الممرض حسب الجمعية الوطنية للعلوم والتي من أهمها: إن الهدف من مبادرة الاعتراف القانوني بمسؤوليات التمريض هو التأكد من أن المسؤوليات التي يتحملها الممرضون بالفعل معترف بها بموجب قانون التأمين الصحي، والعلاقة المهنية للممرضين مع المرضى، وتعتمد عملية التمريض على اتخاذ القرارات السريرية والذي يتكون من خمس خطوات: التقييم وتشخيص المرض، وإجراء خطة عملية، وتنفيذ التدخلات التمريضية، والتقييم ((Müller-Staub, Abt., Brenner, & Hofer, 2015). إن مسؤولية الممرض عن خطأه وإهماله لم يتعرض لها المشرع الأردني، بنصوص خاصة في القوانين الطبية، أو مسؤولية الأطباء عن تابعيهم أو المستشفيات بصفة عامة، أو من خلال تنظيم مهنة الممرضين مما جعل هذا الموضوع يخضع للمسؤولية المدنية أو التقصيرية للقانون المدني الأردني، هذه المسؤولية تثير كثيراً من الإشكاليات عن طبيعة هذه المسؤولية. ومسؤولية المتبوع وأساس هذه المسؤولية، وكذلك تحديد الأعمال التي تعتبر خطأ وإهمالاً من قبل الممرض، ومتى تستقل مسؤولية الممرض عن المتبوع وحق المتبوع بالرجوع على الممرض (أبو بكر، 2019)

وفي المقابل فقد رأى باندورا (Bandura, 1997) عامي (1977، 1986) الكفاية الذاتية بأنها: الإدراك الذاتي للفرد لقدرته على الأداء بكفاءة وتحقيق هدف المهمة بفعالية. إن الإحساس القوي بالكفاية الذاتية يسمح بالمشاورة على الرغم من العقبات التي تعترض الطريق.

والكفاية الذاتية، يتم تعريفها عادة على أنها الإيمان بالقدرة على النجاح، عندما يرتقي الفرد إلى مستوى التحدي المتمثل في مهمة صعبة ويكون لديه دافع جوهري (Bandura, 1997). ويرى (Bursa, 2010) بأن الكفاية الذاتية ما يعتقد الفرد حول ما يملكه من إمكانيات وقدرات، والتي تُعد بمثابة مقياس أو معيار لقدراته، وأفكاره، ولذلك تؤثر الكفاية الذاتية على اختيار الأنشطة المهنية التي ينجح فيها. فيما يرى (Liljedahl & Oesterle, 2014) أنها درجة إيمان الموظف بقدرته على التأثير في أداء الآخرين بشكل أفضل ومراعاة الفروق الفردية بينهم، بينما يرى (Slazyk-Sobol, et al, 2021) أن الكفاية الذاتية هي إيمان الموظف بقدرته على تنفيذ السلوكيات اللازمة لإنتاج إنجازات أداء محددة.

وتتدرج الكفاية الذاتية ضمن عملية التقييم المعرفي، والممرضون هم من بين الأشخاص الذين تُقدر درجات الكفاية الذاتية الخاصة بهم دائماً بأنها منخفضة، ويمكن أن يؤثر ذلك سلباً على شخصياتهم الأخرى والعوامل المرتبطة بالعمل، ووفقاً لباندورا ((Dadipoor, et al, 2021). ولقد حدّد باندورا أربعة مصادر رئيسة لاكتساب الكفاية

الذاتية، وهي: الخبرة غير النشطة، والخبرة غير المباشرة، والإقناع اللفظي، وتفسير الفرد للحالة الفسيولوجية. وكذلك ترى نظرية الكفاية الذاتية أن "التقييمات الذاتية" يمكن اكتسابها من خلال أربعة عوامل، وهي: الإقناع اللفظي، والإثارة العاطفية، والنجاحات والإخفاقات الشخصية السابقة، وملاحظة نجاحات أو إخفاقات الأشخاص الأخرى (Murphy et al., 1989). ويرى برونستن (Bronstein, 2014) أن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة يتوقع منهم أن ينجحوا ويثابروا في الأنشطة التي يقومون بها حتى تكتمل، على العكس من الأشخاص منخفضي الكفاية الذاتية يكونوا أكثر توقعاً للفشل وأقل احتمالاً في الاستمرار في الأنشطة التي يرون أنها تمثل تحدياً لهم.

وللكفاءة الذاتية فوائد عديدة في العمل التمريضي مثل الحفاظ على علاقة الرعاية القائمة على الثقة، وحل المشكلات بشكل إبداعي من خلال التعاون في حل النزاعات، والحفاظ على معايير الاحترام المتبادل في العمل، وتوسيع مناخ السلامة، وزيادة التركيز على احتياجات العمل بدلاً من العلاقات غير الصحية التي تخلق بيئة آمنة. بيئة صحية على جميع مستويات الإدراك، وتمكين الممرضين من إدارة والتعامل مع أي سلوكيات سيئة بطريقة صحيحة. يجب أن تكون التوقعات السلوكية نموذجاً يحتذى به من قبل الممرضين لإظهار الاحتراف ودعم التطوير الأخلاقي الأساسي (Diliello et al., 2018). وتظهر الكفاية الذاتية للممرض في كل من التعليم حيث يجب أن يمتلك الممرض المؤهلات المناسبة، وأن يظهر معرفة وخبرة مع كبار السن والضعفاء، وأن يكون لديهم مهارات تواصل مهني، وقدرة في بناء العلاقات والتنظيم، وأن يمتلك خبرة من ثلاث إلى خمس سنوات في إدارة الرعاية الصحية، وأن يمتلك معرفة باللوائح للرعاية الطبية، وأن يكون لديه اهتمام كاف بالتفاصيل، والقدرة على العمل بشكل مستقل، مع المهارة في التعاون متعدد التخصصات، وأن يمتلك مهارات كمبيوتر جيدة مع معرفة محددة ببرامج Microsoft Office (Genevive, 2018)

ومن هنا تظهر ضرورة دراسة كل من المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى مقدمي الرعاية الصحية ولا سيما في أكثر الأماكن أهمية لتقديم الخدمة الصحية.

الدراسات السابقة:

من خلال النظر في الأدب النظري المرتبط بتنمية المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً، تبين قلة الدراسات التي تناولت الربط بين المتغيرين وفيما يلي أهم الدراسات السابقة ذات الصلة: هدفت دراسة سكندر وراموس (Schneder, & Ramos, 2012) إلى توصيف عمليات التمريض الأخلاقية والمهنية التي تتم في مجلس التمريض الإقليمي في سانتا كاتارينا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير هذا البحث الوصفي والاستكشافي والوثائقي ذو المنهج الكمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (128) متابعة لعملية أخلاقية مهنية في التمريض، وتم تحليلها وصفيًا فيما يتعلق بأصل الشكاوى والعمليات الأخلاقية، والمتهمين، والمتهمين، وموضوع الشكاوى ونتيجة العملية. وقد أشارت النتائج إلى أنه بالنظر إلى المواضيع، من بين الفئات الثماني الموصوفة، تم تسليط الضوء على الدور العلاجي، فضلاً عن الممارسة المهنية غير القانونية، والعلاقات المهنية المتضاربة والمسؤولية المهنية للممرض.

وسعت دراسة سامانيكو وكاركامو (Samaniego, & Carcamo, 2013) إلى وصف صورة الممرضين والأطباء وغيرهم من المتخصصين في الرعاية الصحية حول مهنة التمريض، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت

عينة الدراسة من (308) مشاركا توزعوا على الفئات التالية: (100 ممرضا، 103 أطباء، و105 متخصصين آخرين) تم اختيارهم من مدينة بوينس آيرس، في الأرجنتين، وقد استخدمت الدراسة استبيانات ذات أسئلة مغلقة متعددة الاختيارات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين لديهم تصورا مناسباً لظروف العمل التي تتطلب على العجز والصراعات داخل مجموعة العمل مع توتر متزايد بين الممرضين مقارنة بمجموعات الدراسة الأخرى.

كما تناولت دراسة وككهوزو ((Occhiuzzo, 2017) العلاقات بين الخصائص المهنية للممرضين وكفاءتهم الذاتية المتصورة عند تقديم الرعاية للمرضى شديدي العدوى للمرضى الذين يحتاجون إلى الاحتواء البيولوجي. تم استخدام إحصاء كامل لـ 92 ممرضا، وقد أجابوا على مقياس الكفاية الذاتية للرعاية التمريضية (NCSES) والأسئلة المتعلقة بخصائص الممارسة المهنية للممرضين، وقد أظهرت النتائج أن عدد تدريبات الاحتواء الحيوي والمستوى الأعلى من التعليم الرسمي كانا مرتبطتين بشكل دال إحصائيا مع مقياس الكفاية الذاتية للرعاية التمريضية NCSES، وقد تتبأت سنوات التمريض بشكل ملحوظ بإجمالي الحصول على الكفاية الذاتية للرعاية التمريضية NCSES بحيث أنه كلما زادت الخبرة زادت الكفاية الذاتية.

كما هدفت دراسة هاندياني وآخرون ((Handiyani, et al, 2019) لتقديم نظرة عامة على خصائص الممرضين والكفاية الذاتية، حيث استخدمت هذه الدراسة عينات عنقودية شملت 12 مستشفى في 6 مقاطعات في إندونيسيا، تليها أخذ عينات عشوائية متناسبة، وحصلت على (1323) ممرضا، وتم جمع البيانات من خلال تطبيق مقياس الخصائص والكفاية الذاتية للممرضين، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية الذاتية للممرضات مقارنة مع الممرضين، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية الذاتية للممرضات في المستشفيات الخاصة والمستشفيات العامة، كما كان مستوى الكفاية الذاتية للممرضين (81.25%) فوق المتوسط، كما أشارت النتائج أن قيمة تكوين الكفاية الذاتية المرتبطة بالعمل (82.38%) أعلى من الكفاية الذاتية المرتبطة بالتأقلم (80.15%).

وهدفت دراسة طموس والمربني (2019) للتحقق من وجود علاقة بين مستوى الأمن النفسي مستوى الأداء والمسؤولية الاجتماعية لممرضي أقسام الطوارئ في مستشفيات قطاع غزة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما تكونت عينة الدراسة من (181) ممرضا وممرضة موزعين على أربع مستشفيات في قطاع غزة منهم (128) ذكر، (53) أنثى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس (مقياس الأمن النفسي) و(مقياس مستوى الأداء) و(مقياس المسؤولية الاجتماعية) وجميعهم من إعداد الباحث. أشارت النتائج إلى أن متوسط الأمن النفسي لدى عينة الدراسة (ممرضي أقسام الطوارئ) كان (71.01%) مرتفع، وبلغ متوسط مستوى الأداء (71.16%) مرتفع، وبلغ متوسط المسؤولية الاجتماعية (73.27%) مرتفع، وتوجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي بأبعاده والدرجة الكلية لمستوى المسؤولية الاجتماعية.

وهدفت دراسة البزور (2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاية الذاتية المدركة والاحتراق النفسي لدى الممرضات العاملات في مستشفيات محافظة إربد، والكشف عن وجود فروق على مقياسي الاحتراق النفسي والكفاية الذاتية المدركة، ومستوى كل منهما. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس لقياس الكفاية الذاتية المدركة، كما تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي من إعداد ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) تكونت عينة الدراسة من (236) ممرضة من الممرضات العاملات في مستشفيات محافظة إربد، أظهرت نتائج الدراسة

أن مستوى كل من الاحتراق النفسي والكفاية الذاتية المدركة لدى الممرضات جاء بمستوى متوسط، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي والكفاية الذاتية المدركة لدى العينة.

كما هدفت دراسة دادبوير وآخرون ((Dadipoor, et al, 2021)) إلى استكشاف العلاقة بين الكفاية الذاتية والصحة العامة لدى الممرضين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (470) ممرضا، وتم جمع البيانات المطلوبة، من خلال استخدام مقياسي GSE-10 و GHQ-28، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة العامة والكفاية الذاتية، وقد تنبأ الأداء الاجتماعي بشكل كبير بالكفاية الذاتية، حيث أشارت النتائج أن المستوى المقبول من الكفاية الذاتية يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على جميع جوانب الصحة العامة للممرضين.

كما هدفت دراسة كاديدات وآخرون ((Cadidate, et al, 2022)) إلى فحص درجات الكفاية الذاتية والمعرفة والمواقف لدى الممرضين على مدار فترة 12 شهراً. تكونت عينة الدراسة من (65) ممرضا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممرضين الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي أبدوا تحسناً ذو دلالة إحصائية في المعرفة والكفاية الذاتية، كما أشارت النتائج لوجود تغييرات دالة إحصائية في الكفاية الذاتية فقط في المتابعة لمدة 12 شهراً بين الممرضين الذين حضروا أكثر من 25% من المنهج الدراسي المكون من 20 جلسة. يعد ECHO (Extension for Outcomes Community Healthcare) (ملحق لنتائج الرعاية الصحية المجتمعية) تدخلاً واعدًا لتحسين إمكانية الوصول إلى الممارسة القائمة على الأدلة ودعم الممرضين في إدارة الاضطرابات المتزامنة بشكل مناسب.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من نتائج الدراسات السابقة أن تلك الدراسات تناولت كل متغير وحده ولم تعمل على ربط المتغيرين معا لدى الممرضين المعينين حديثاً وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للقيام به، والتي تستفيد من تلك الدراسات السابقة عند تطوير الأدوات وفي اختيار منهجية الدراسة، وعند مناقشة النتائج.

منهج البحث:

انطلاقاً من اهتمام هذه الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية بمدينة الحسين الطبية، وبلغ عددهن (250) ممرضة، من مستوى المؤهل العلمي البكالوريوس وهن على رأس عملهن منذ أربع سنوات فأقل، حسب الإحصائيات الرسمية في الخدمات الطبية الملكية للعام (2023/2024).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة من الممرضات في الخدمات الطبية الملكية، (114) ممرضة، وهن الممرضات اللواتي استجبن على المقاييس من خلال الرابط المرسل لهن. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة والحالة الاجتماعية

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة والحالة الاجتماعية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الخبرة المهنية	أقل من سنة	12	10.5%

من سنة إلى أقل من سنتين	24	21.1%
من سنتين إلى أقل من ثلاث سنوات	14	12.3%
من ثلاث سنوات إلى أقل من أربع سنوات	64	56.1%
عزباء	54	47.4%
متزوجة	60	52.6%
المجموع	114	100%

يتبين من نتائج الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات وجاءت معظم الممرضات من خبرة بين ثلاث سنوات إلى أقل من أربع سنوات.

أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس المسؤولية المهنية:

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير مقياس المسؤولية المهنية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ومنها: طموس (2019)؛ وعيسى (2019)؛ والجابرية وعيسى (2017) وذلك لغايات قياس المسؤولية المهنية لدى الممرضات، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (39) فقرة، وأربعة أبعاد هي: **البعد الأول:** المسؤولية عن القيام بالوظيفة تشمل التطور المستمر والالتزام بالمهارات واكتسابها والأنظمة، وتقيسه الفقرات من (1-13)

البعد الثاني: كمية ونوعية العمل (مدى ما يدركه الممرض من عمله الذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبة والقدرة على تنفيذ العمل دون الوقوع في الخطأ)، وتقيسه الفقرات من (14-20)

البعد الثالث: المسؤولية الصحية أثناء العمل وتقيسه الفقرات من (21-25)

البعد الرابع: الجوانب الأخلاقية في مهنة التمريض وتقيسه الفقرات من (26-39)

وجميع فقرات المقياس إيجابية. وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها تم التحقق من الخصائص السيكماترية التالية للمقياس.

أولاً: صدق أداة الدراسة

وتم التحقق من صدق الأداة بالطرق الآتية:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتحقق من صدق المقياس وأن الفقرات الموضوعية تقيس ما وضعت لأجله، ومدى تغطيتها لجوانب المسؤولية المهنية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بلغوا (10) محكمًا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المحلية بالمملكة الأردنية الهاشمية، وتم اعتماد محك اتفاق (80%) محكمًا للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وتم إجراء تعديلات لغوية في (10) فقرات وحذف فقرتين وأصبح عدد فقرات المقياس (37) فقرة.

2- صدق البناء الداخلي

للتحقق من صدق البناء الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) ممرضا من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ومن ثم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس المسؤولية المهنية:

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس المسؤولية المهنية مع الأبعاد والدرجة الكلية

الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم
**0.55	**0.51	20	**0.68	**0.62	1
*0.41	*0.38	21	*0.47	*0.44	2
**0.59	**0.53	22	*0.46	*0.46	3
**0.68	**0.62	23	**0.58	**0.52	4
*0.47	*0.44	24	**0.63	**0.58	5
**0.66	**0.60	25	**0.70	**0.68	6
**0.61	**0.58	26	**0.74	**0.68	7
**0.69	**0.62	27	**0.65	**0.62	8
**0.70	**0.64	28	**0.62	**0.52	9
*0.48	*0.46	29	**0.63	**0.60	10
**0.62	**0.58	30	**0.58	**0.53	11
**0.69	**0.66	31	**0.52	*0.47	12
**0.77	**0.71	32	*0.48	*0.46	13
**0.70	**0.65	33	**0.64	**0.60	14
*0.39	*0.38	34	**0.60	**0.58	15
**0.68	**0.60	35	**0.66	**0.62	16
**0.62	**0.58	36	**0.64	**0.61	17
*0.48	*0.44	37	**0.53	*0.46	18
**0.57	**0.50				19

يتبين من نتائج الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد من جهة وبين الفقرة والدرجة الكلية قد كانت دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وقد تراوحت بين (0.39-0.77) بين الفقرة والبعد، كما تراوحت بين (-0.38-

0.71) بين الفقرة والدرجة الكلية، مما يدل على تمتع المقياس بدلالات صدق بناء داخلي مناسبة، ولم يتم حذف أي فقرة من المقياس.

ثانياً: ثبات مقياس المسؤولية المهنية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقتين وهما:

1- الطريقة الأولى: الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

للتأكد من ثبات مقياس المسؤولية المهنية تم تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها مكونة من (30) ممرضة، وتم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الممرضات في التطبيقين، والدرجة الكلية، والجدول (3) يوضح النتائج.

2- الطريقة الثانية: الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي.

جدول (3) معاملات الثبات بطريقتين لإعادة للاختبار والاتساق الداخلي لمقياس المسؤولية المهنية

مقياس المسؤولية المهنية	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي	الثبات بطريقة الاختبار لإعادة
البعد الأول	13	0.84	0.82**
البعد الثاني	6	0.85	0.79**
البعد الثالث	5	0.79	0.89**
البعد الرابع	13	0.88	0.82**
الدرجة الكلية	37	0.89	0.90**

** دال عند ($\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (3) أن معامل جميع معاملات الثبات سواء بطريقة إعادة أو الاتساق الداخلي كانت مناسبة ومرتفعة مما يُظهر ثبات المقياس وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة للدرجة الكلية (0.90)، كما جاءت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.89).

تصحيح وتفسير مقياس المسؤولية المهنية:

تكوّن مقياس المسؤولية المهنية من (37) فقرة بالصيغة النهائية، وتتراوح الدرجة الكلية من (37-185)، وتستجيب له الممرضات باختبار خيار واحد في كل سؤال من الخيارات الخمس وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا)، ويقابل هذه البدائل الدرجات التالية: (5) دائمًا، و(4) غالبًا، و(3) أحيانًا، و(2) نادرًا، و(1) مطلقًا. ولتفسير الإجابات التي تحصل عليها الممرضة تم استخدام المدى.

حيثُ إنّ المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد القيم، أعلى خيار - أدنى خيار 5-1=4، ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تمّ اختيارها وعددها (3) كما يلي: $4/3=1.33$ ثم يتمّ إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- فالدرجة من (1-2.33) تدلّ على مستوى منخفض من المسؤولية المهنية لدى الممرضة.
- والدرجة من (2.34-3.67) تدلّ على مستوى مُتوسّط من المسؤولية المهنية لدى الممرضة.
- والدرجة من (3.68-5) تدلّ على مستوى عالٍ من المسؤولية المهنية لدى الممرضة.

ثانياً: مقياس الكفاية الذاتية:

لتحقيق أغراض الدّراسة تم تطوير مقياس الكفاية الذاتية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدّراسات السابقة ومنها: اللبون والكيال وطاحون (2021)؛ وشحادة (2022)؛ وعبد الفتاح (2005) وذلك لغايات قياس الكفاية الذاتية لدى الممرضات، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولى من (35) فقرة، وبعدين هما:

البعد الأول: كفايات شخصية هي مجموعة من العوامل والصفات الشخصية التي يجب توافرها لدى العاملين بالمستشفيات والتي تنعكس على إنجاز مهامه الوظيفية وتشمل المظهر والموضوعية والأمانة والصدق والانضباط وقوة الملاحظة والضبط الذاتي وتوكيد الذات والوعي بالذات والثقة بالنفس والقدرة على القيادة والتنظيم الذاتي والالتزان الانفعالي وتقيسه الفقرات من 1-11

البعد الثاني: الكفايات التمريضية لدى الممرض المرتبطة بالجانب المهني وتقيسه الفقرات من 12-35

وجميع فقرات المقياس إيجابية. وللتحقّق من مناسبة المقياس لهدف الدّراسة وبيئتها تم التحقّق من الخصائص السيكماترية التالية للمقياس.

أولاً: صدق أداة الدّراسة

تم التحقّق من صدق الأداة بالطّرق الآتية:

الطريقة الأولى: الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

للتحقّق من صدق المقياس وأنّ الفقرات الموضوعية تقيس ما وضعت لأجله، ومدى تغطيتها لجوانب الكفاية الذاتية، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين المختصين بلغوا (10) محكّماً من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات المحلية بالمملكة الأردنية الهاشمية، وتمّ اعتماد محكّ اتفاق (80%) محكّماً للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وتم الإبقاء على الفقرات التي وافق عليها المحكّمين من حيث أنّها مناسبة في صياغتها، ومضمونها، وتمثيلها للجوانب التي أعدت من أجلها، وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء تعديلات لغوية في (8) فقرات وحذف ثلاثة فقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس (32) فقرة.

الطريقة الثانية: صدق البناء الداخلي

للتحقّق من صدق البناء الداخلي تم تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) ممرضة من داخل مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، ومن ثم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4) يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكفاية الذاتية:

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الكفاية الذاتية مع الأبعاد والدرجة الكلية

الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم
**0.78	**0.73	17	**0.56	**0.52	1
**0.71	**0.64	18	**0.60	**0.56	2
**0.65	**0.62	19	**0.68	**0.61	3
**0.69	**0.62	20	*0.47	*0.44	4
**0.52	**0.50	21	**0.63	**0.60	5
**0.50	*0.48	22	**0.68	**0.65	6
*0.49	*0.44	23	**0.71	**0.68	7
*0.49	*0.44	24	**0.72	**0.68	8
**0.58	**0.52	25	**0.64	**0.60	9
**0.62	**0.61	26	**0.63	**0.58	10
*0.46	*0.43	27	**0.60	**0.56	11
**0.69	**0.64	28	*0.48	*0.46	12
**0.54	**0.51	29	**0.55	**0.52	13
**0.66	**0.62	30	**0.59	**0.56	14
**0.71	**0.68	31	**0.63	**0.68	15
**0.77	**0.76	32	**0.60	**0.58	16

يتبين من نتائج الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد من جهة وبين الفقرة والدرجة الكلية قد كانت دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وقد تراوحت بين (0.46-0.78) بين الفقرة والبعد، كما تراوحت بين

(0.73-0.43) بين الفقرة والدرجة الكلية، مما يدل على تمتع المقياس بدلالات صدق بناء داخلي مناسبة، ولم يتم حذف أي فقرة من المقياس.

ثانياً: ثبات مقياس الكفاية الذاتية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقتين وهما:

الطريقة الأولى: الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

للتأكد من ثبات مقياس الكفاية الذاتية تم تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها مكونة من (30) ممرضة، وتم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الممرضات في التطبيقين، والدرجة الكلية، والجدول (5) يوضح النتائج.

3- الطريقة الثانية: الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي.

جدول (5) معاملات الثبات بطريقتين لإعادة للاختبار والاتساق الداخلي لمقياس الكفاية الذاتية

مقياس الكفاية الذاتية	عدد الفقرات	الثبات بطريقتين الاتساق الداخلي	الثبات بطريقتين الاتساق الداخلي للاختبار
البعد الأول	11	0.84	0.89**
البعد الثاني	21	0.77	0.82**
الدرجة الكلية	32	0.85	0.91**

** دال عند ($\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (5) أن معامل جميع معاملات الثبات سواء بطريقة إعادة أو الاتساق الداخلي كانت مناسبة ومرفوعة مما يظهر ثبات المقياس وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة للدرجة الكلية (0.91)، كما جاءت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.85).

تصحيح وتفسير مقياس الكفاية الذاتية:

تكون مقياس الكفاية الذاتية من (32) فقرة بالصيغة النهائية، وتتراوح الدرجة الكلية من (32-160)، وتستجيب له الممرضات باختيار خيار واحد في كل سؤال من الخيارات الخمس وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ويقابل هذه البدائل الدرجات التالية: (5) أوافق بشدة، و(4) أوافق، و(3) محايد، و(2) لا أوافق، و(1) لا أوافق بشدة.

ولتفسير الإجابات التي تحصل عليها الممرضة تم استخدام المدى.

حيث إن المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد القيم، أعلى خيار - أدنى خيار 5-1=4، ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي: 4/3=1.33 ثم يتم إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- فالدرجة من (1-2.33) تدلُّ على مستوى منخفض من الكفاية الذاتية لدى الممرضة.
- والدرجة من (2.34-3.67) تدلُّ على مستوى مُتوسِّط من الكفاية الذاتية لدى الممرضة.
- والدرجة من (3.68-5) تدلُّ على مستوى عالٍ من الكفاية الذاتية لدى الممرضة.

إجراءات الدراسة:

تم إتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة الحالية:

8- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع المرتبط بالمسؤولية المهنية والكفاية الذاتية.

9- تطوير أداتي الدراسة، وإخراجها بالصورة الأولية.

10- اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين بواقع (30) ممرضة.

11- تطبيق أداتي الدراسة على عينة الممرضات للإجابة عن أسئلة الدراسة الوصفية والارتباطية، حيث تم التطبيق على عينة الدراسة المسحية (114) ممرضة.

5- تحليل النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة سوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. لحساب دلالات الصدق والثبات تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ (30) ممرضة.
2. للإجابة على السؤال الأول والثاني تمَّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة على عينة الدراسة (114) ممرضة.
3. وللإجابة عن السؤال الثالث تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون
4. للإجابة عن السؤال الرابع تمَّ استخدام اختبار ت للعينات المستقلة

نتائج البحث ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى المسؤولية المهنية لدى الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المسؤولية المهنية والدرجة الكلية والجدول (6) يبين النتائج:

جدول 6. دلالة الفروق للمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المسؤولية المهنية والدرجة الكلية

الترتيب	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
1	متوسط	0.38	3.56	المسؤولية عن القيام بالوظيفة
3	متوسط	0.57	3.28	كمية ونوعية العمل
2	متوسط	0.52	3.44	المسؤولية الصحية أثناء العمل

الجوانب الأخلاقية في مهنة التمريض	3.24	0.57	متوسط	4
الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية المهنية	3.38	0.47	متوسط	

يتبين من نتائج الجدول (6) أن مستوى المسؤولية المهنية جاء بدرجة متوسطة سواء في الدرجة الكلية والأبعاد، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.38) بانحراف معياري (0.57) كما جاءت الأبعاد بالمستوى المتوسط وحل بالمرتبة الأولى المسؤولية عن القيام بالوظيفة ثم المسؤولية الصحية أثناء العمل ثم كمية ونوعية العمل ثم الجوانب الأخلاقية في مهنة التمريض، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة مما يظهر أمرين أساسيين وهما: تمتع الممرضات بمستوى متوسط من المسؤولية المهنية بالجوانب المختلفة، وذلك بسبب رغبتهن لتحمل تلك المسؤولية وما يقع على عاتقهن في المهنة ومتطلباتها والقيام بما يلزم من مسؤوليات تقتضيها الوظيفة التي وكلن للقيام بها حيث أنها مهنة إنسانية وخدماتية تقتضي الرغبة بالعمل والإقبال الداخلي عليه، والعمل على تحمل مسؤولياته، وهؤلاء الممرضات الحديثات في التعيين يقمن بعملهن بشكل يتناسب مع المهمة، ولكن بالجهة المقابلة يمكن أن تتطور وتحسن تلك المسؤولية المهنية لديهن ويصبح أكثر تحملاً للمسؤولية، حيث ربما بسبب الخبرة القليلة تقع بعض الممرضات بجوانب يمكن تلافيها لاحقاً من خلال الورش التدريبية والتوجيهات المباشرة وغير المباشرة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سكندر وراموس (Schneider, & Ramos, 2012) حول المسؤولية بالجوانب الأخلاقية، ومع نتيجة دراسة سامانيكو وكاركامو (Samaniego, & Carcamo, 2013) حول وجود تصورات للممرضين لطبيعة العمل والصعوبات.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما مستوى الكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً في الخدمات الطبية الملكية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الكفاية الذاتية والدرجة الكلية والجدول (7) يبين النتائج:

جدول 7 دلالة الفروق للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الكفاية الذاتية والدرجة الكلية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
الكفاية الشخصية	3.39	0.43	متوسط	1
الكفاية التمريضية	3.32	0.53	متوسط	2
الدرجة الكلية لمقياس الكفاية الذاتية	3.41	0.47	متوسط	

يتبين من نتائج الجدول (7) أن مستوى الكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً جاء بدرجة متوسطة سواء في الدرجة الكلية والأبعاد، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.41) بانحراف معياري (0.47) كما جاءت الأبعاد بالمستوى المتوسط وجاء بالمرتبة الأولى الكفاية الشخصية ثم الكفاية التمريضية، ويتبين من نتائج السؤال الحالي أن الممرضات المعينات حديثاً يتمتعن بدرجة متوسطة من الكفاية تدفعهن للإنجاز

المناسب بعملهم، وهن قدرات على القيام بأعمالهن بشكل يتوافق مع طبيعة العمل، ويعزى ذلك لكون جميع الممرضات المطبق عليهن الدراسة قد درسن بمستوى بكالوريوس في التمريض وتعرضن للعديد من الخبرات الميدانية قبل الانخراط في المهنة، ولديهن كفاية سواء على الجانب الشخصي أو التمريضي تؤهلن للعمل مع المرضى وتقديم الخدمة المناسبة، ولكن بنفس الوقت يمكن أن تتطور لديهن الكفاية الشخصية والتمريضية بشكل أكثر من خلال البرامج التدريبية والمحاضرات والتوجيهات المباشرة وغير المباشرة والمتابعة الحثيثة حتى يصبحن على درجة أفضل وأعلى في الكفاية تؤهلن للتعامل بفاعلية أكثر مع المواقف المختلفة وخاصة المرتبطة بالأزمات والضغوطات. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة وككهوززو ((Occhiuzzo, 2017) حول الكفاية الذاتية للتمريض، ومع نتيجة دراسة هاندياني وآخرون (Handiyani, et al, 2019) التي أشارت إلى مستوى فوق المتوسط في الكفاية الذاتية للممرضين، ومع نتيجة دراسة كاديدات وآخرون ((Cadidate, et al, 2022) حول وجود مستوى من الكفاية الذاتية لدى الممرضين والحاجة لبرامج لرفع الكفاية الذاتية لديهم.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى عينة من الممرضات المعينات حديثا في الخدمات الطبية الملكية؟

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، استخدم معامل بيرسون الارتباطي، للتعرف على طبيعة العلاقة بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية، والجدول (8) يبين النتائج

جدول 8 معامل الارتباط بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثا

البعد	الكفاية الشخصية	الكفاية التمريضية	الدرجة الكلية للكفاية الذاتية
المسؤولية عن القيام بالوظيفة	**0.74	**0.75	**0.76
كمية ونوعية العمل	**0.69	**0.71	**0.72
المسؤولية الصحية أثناء العمل	**0.65	**0.72	**0.71
الجوانب الأخلاقية في مهنة التمريض	**0.68	**0.72	**0.72
الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية المهنية	**0.76	**0.80	**0.81

يتبين من نتائج الجدول (8) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثا، حيث بلغ معامل الارتباط (0.81) بالدرجة الكلية، كما تبين وجود معامل ارتباط إيجابي بين جميع أبعاد المسؤولية المهنية مع الكفاية الشخصية، بمعنى أنه كلما زادت المسؤولية المهنية لدى الممرضة زادت كفايتها الشخصية والتمريضية، وبالمقابل كلما زادت وتحسنت وتطورت الكفاية الشخصية والتمريضية لدى الممرضة زادت من تحملها للمسؤولية، وتعزى النتيجة الحالية نظرا لكون الممرضات عندما يمتلكن حسا عاليا بالمسؤولية فإن ذلك يؤثر إيجابيا في رغبتهن للتعلم والتمكن والفاعلية المرتفعة في العمل، وبالمقابل عندما تكون الممرضة قادرة على القيام بعملها فإن ذلك يجعلها تتحمل مسؤولية

عملها ونتائجها، وفي حالة وجود تقصير أو ضعف فإنها تسعى للتعلم وتضع المسؤولية على ذاتها ولا تهرب من تحمل المسؤولية حتى تصبح أكثر تمكنا واقتدارا في الأوقات اللاحقة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طموس والمريني (2019) حول وجود علاقة بين مستوى الأمن النفسي والأداء والمسؤولية الاجتماعية للمرضيين، ومع نتيجة دراسة البزور (2020) حول وجود علاقة بين الكفاية الذاتية والاحترق النفسي لدى الممرضين، ومع نتيجة دراسة دادبوير وآخرون ((Dadipoor, et al, 2021) حول وجود علاقة بين الكفاية الذاتية والصحة العامة لدى الممرضين.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية تبعا للحالة الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية، لدى الممرضات تبعا لمتغير للحالة الاجتماعية (عزباء، متزوجة) والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول 9 نتائج اختبار (ت) لمتوسطات الأداء للمسؤولية المهنية والكفاية الذاتية تبعا لمتغير للحالة الاجتماعية

المقياس	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المسؤولية المهنية	عزباء	54	3.39	0.55	112	0.49	0.63
	متزوجة	60	3.36	0.37			
الكفاية الذاتية	عزباء	54	3.36	0.55	112	-1.14	0.26
	متزوجة	60	3.46	0.38			

يظهر من الجدول (9) أن كلا من المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات لا تختلف تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ت في المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية على التوالي (0.49، 1.14)، مما يدل على أن الممرضات لا يختلفن تبعا للحالة الاجتماعية في كل من المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية، حيث أن الحالة الاجتماعية قد تؤثر على جوانب مختلفة من حياة الممرضة ولكن تحرص الممرضات على أن تجعل لحياتها الاجتماعية تأثيرا سلبيا على عملها حتى تستطيع أن توافق بين زواجها وعملها في حالة كانت متزوجة، أو بين كونها لم تتزوج وعملها في حالة عدم الارتباط الزوجي.

التوصيات والمقترحات:

توصي الدراسة بناء على نتائج البحث بما يلي:

- العمل على تشجيع الممرضات المعينات حديثا للمحافظة على المستوى المتوسط من المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية.

- العمل على الاستفادة من طبيعة العلاقة الارتباطية بين المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضات المعينات حديثاً
- توعية الممرضين بأهم مسؤولياتهم المهنية وكفاياتهم الذاتية من أجل رفع مستوى المسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لديهم لدرجة مرتفعة من خلال البرامج التدريبية والإرشاد الجمعي والورش المختلفة.
- إجراء برامج تدريبية ونفسية في الجامعة تعنى بالمسؤولية المهنية والكفاية الذاتية لدى الممرضين المعينين حديثاً.
- إشراك الممرضات المعينات حديثاً في الدورات التدريبية والورش وبرامج الإرشاد الجمعي بغض النظر عن الحالة الاجتماعية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- البزور، هديل (2020). الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى الممرضات العاملات في مستشفيات محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الجابرية، هند وعيسى، مصطفى (2017). المسؤولية المهنية للممرض، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- دحمان، أيت وحميش، فريزة (2022). مبادئ وأخلاقيات مهنة الطبيب والصيدلي. جامعة مولود معمري <https://dspace.ummtto.dz/handle/ummtto/22063>
- دين، نعيمة (2020). ظروف عمل الممرضين بالمؤسسات العمومية الاستشفائية بولاية غرداية. مجلة الحقيقة. جامعة احمد دراية أدرار، 19 (3)، 218-327.
- شحادة، أمير (2022). النقاء الروحي والالتزان الانفعالي وعلاقتها بالكفايات التمريضية لدى ممرضي الأطفال في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- طموس، رجاء الدين (2019). الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الأداء والمسؤولية الاجتماعية لدى ممرضي الطوارئ بمشافي قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عبد الخالق، أحمد؛ والنيال، مایسة. (2018). السعادة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة في مصر ولبنان، مجلة العلوم الاجتماعية، 46 (1)، 91-110.
- عبد الفتاح، إیاد (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- عيسى، جواهر (2019). دور تأمين المسؤولية المدنية في توفير الحماية المهنية للأطباء وعلى المرضى: دراسة حالة شركة شبكات للتأمين وإعادة التأمين المحدودة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم

عشاوي، وهيبة وعوفي، مصطفى (2020). مصادر الضغوط المهنية لدى فئة الممرضات وكيفية الحد منها: دراسة ميدانية بالمستشفيات العمومية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 12 (4)، 143-156.

قزاقزة، يوسف وآخرين (2022). *إدارة الخدمات الصحية والتمريضية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

اللبون، عمر والكيال، مختار وطاحون، حسين (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات المهنية على عينة من العاملين بالتمريض بمستشفيات شمال المملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 238، 319-277.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Academic support for nursing students. (2015). *Chapter 2: Nursing and the NMC Code*, *NursingAnswers.net*. <https://nursinganswers.net/lectures/nursing/professional-values/2-detailed.php>
- American Nurses Association (2016). *Nurses' Roles and Responsibilities in Providing Care and Support at the End of Life*, ANA Center for Ethics and Human Rights
- Bagaka's, Joshua Gisemba (2011). The role of teacher characteristics and practices on upper secondary school students' mathematics self-efficacy in Nyanza province of Kenya: A multilevel analysis, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9 (4) Aug, 817-842.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company
- Bronstein, J (2014), The Role of Perceived Self-Efficacy in the Information Seeking Behavior of Library and Information Science Students. *The Journal of Academic Librarianship*, 40 (1), 101–106.
- Bursa, Murat (2010). Turkish Preservice elementary teachers' Self-Efficacy Beliefs regarding mathematics and science teaching, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8 (4), 649-666.
- Cadidate, G., et al. (2022). Improving the self-efficacy, knowledge, and attitude of nurses regarding concurrent disorder care: Results from a prospective cohort study of an inter professional, videoconference-based programmer using the ECHO model, *International Journal of Mental Health Nursing*, 32 (1), 290-313, <https://doi.org/10.1111/inm.13082>
- Dadipoor, S., Alavi, A., Gaffari, M., & Safari-Moradabdi, A. (2021). Association between self-efficacy and general health: a cross-sectional study of the nursing population, *BMC Nursing* 20 (49).
- Diliello, H. Moskowitz, J. Hefner, D.S., (2018). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *The Journal of Applied Psychology*, 63 (5), 553–562
- Genevive (2018). *Job Description: Nurse Program Manager*, genievive.org

- Handiyani, H., Kusumawati, A., Karmila, R., Wagiono, A., Silowati, T., Lusiyan, A., & Widyan, R. (2019). Nurses' self-efficacy in Indonesia, *Enfermeria Clinica*, 29 (52), 252-256.
- JNC (Jordanian Nursing Council) (2016). *National Standards and Core Competencies For Registered Nurse*, You can access this document at www.jnc.gov.jo
- Kentish-Barnes, N., et al. (2019). Being convinced and taking responsibility: a qualitative study of family members' experience of organ donation decision and bereavement after brain death. *Critical care medicine* [Crit Care Med], 47 (4), 526-534.
- Kim, H., Kang, H. & Johnson-Motoyama, M. (2017). The psychological well-being of grandparents who provide supplementary grandchild care: A systematic review. *Journal of Family Studies*, 23, 118-141.
- Ledbetter, A. & Beck, S. (2014). A theoretical comparison of relational maintenance and closeness as mediators of family communication patterns in parent-child relationships. *Journal of Family Communication*, 14 (3), 230-252.
- Ledbetter, A., & Beck, S. (2014). A theoretical comparison of relational maintenance and closeness as mediators of family communication patterns in parent-child relationships. *Journal of Family Communication*, 14 (3), 230-252.
- Liljedahl, P., & Oesterle, S. (2014). Teachers Beliefs, Attitudes and Self-Efficacy in Mathematics Education, *Encyclopedia of Mathematics Education*, 583-586.
- Melnyk, B., & Danidson, S. (2009). Creating a culture of innovation in nursing education through shared vision, leadership, interdisciplinary partnerships, and positive deviance. *Nursing Administration Quarterly*, 33 (4), 288-295.
- Merriam-Webster Online Dictionary. (2006). *Self-sufficiency*. www.m-w.com/dictionary/self-sufficient
- Müller-Staub, M., Abt, J., Brenner, A., & Hofer, B. (2015). *Expert Report on the Responsibility of Nursing*. Bern: Swiss Association for Nursing Science ANS (9) (PDF) *Expert Report on the Responsibility of Nursing*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/283091709_Expert_Report_on_the_Responsibility_of_Nursing [accessed Mar 11 2024].
- Murphy, C. A., Coover, D., & Owen, S. V. (1989). Development and Validation of the Computer Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49 (4), 893-899. <https://doi.org/10.1177/001316448904900412>
- Neeley, C. (2019). *What Is Professional Responsibility in Nursing?* PredragImages/E+/GettyImages, Career Trend.
- Niu, B. & Yoshida, A. (2017). Effects of family budgeting responsibility on subjective health status: An empirical study of Japanese wives. *Health Care for Women International*, 38 (1), 55-71.
- Occhiuzzo, D. (2017). *Professional Development and Self-Efficacy of Nurses Who Care for Patients Requiring Biocontainment*, Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Walden University

- Rayhan, H., Taha, S., Farahat, S. & Shaheen, H. (2015). Housewife taking responsibility and its relation with family stress management. *Journal of Agricultural Economy & Social Sciences*, 6 (7), 1119-1138.
- Samaniego, V., & Carcamo, S. (2013). The nursing image and professional identity. The future of a construction, *Invest Educ Enferm*. 2013, 31 (1), 54-62
- Schneder, D., & Ramos, F. (2012). Nursing ethical processes in the State of Santa Catarina: characterization of factual elements, *Rev. Latino-Am. Enfermagem* 2012 July-Aug, 20 (4), 744-52
- Slazyk-Sobol, M., et al. (2021). Stress and Self-Efficacy as Specific predictors of safety at work in the Aviation Sector, *Medycyna Pracy*, 72 (5), 479-487. Form: <https://medpr.imp.lodz.pl/en>
- Williams, S., Fruh, S., Barinas, J., & Graves, R. (2022). Self-Care in Nurses, *J Radiol Nurs*. 2022 Mar; 41 (1), 22–27.

فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر-زواج - شارك في تنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قصبة الكرك

ضلال ماجد الرواشدة/مشرفة تربوية/قصبة الكرك

تعمل لدى مديرية قصبة الكرك/ مشرفة تربوية

الايمل: **delal13jana@gmail.com**

الأستاذ الدكتور عمر عبد الرزاق الهويل

أستاذ جامعي / يعمل لدى جامعة مؤتة

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي SQ3R و(فكر-زواج - شارك) في تنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قصبة الكرك. بلغ عدد أفراد الدراسة من (100) طالباً وطالبة، توزعوا على ثلاث مجموعات: التجريبية الأولى التي درست وفق طريقة استراتيجيتي (SQ3R)، والتجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية فكر-زواج - شارك، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة بدليل المعلمة في استخدام استراتيجيتي (SQ3R) واستراتيجية فكر-زواج - شارك وتم التحقق من صدقها، واختبار مهارات الفهم القرائي مكون من (21) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس، لصالح المجموعتين التجريبيتين (استراتيجيتي (SQ3R) وفكر-زواج - شارك)، وعدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية التي درست بطريقة استراتيجيتي (SQ3R) والمجموعة التجريبية التي درست بطريقة فكر-زواج - شارك. وفي ضوء النتائج الدراسة تم اقتراح عدد من التوصيات، منها: تشجيع معلمات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى على استخدام استراتيجيتي (SQ3R، وفكر-زواج-شارك) لما لها من أثر واضح في الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيتي (SQ3R)، استراتيجية فكر-زواج - شارك، تنمية الفهم القرائي، طلبة الصف الثالث الأساسي، مادة اللغة العربية.

The effectiveness of teaching by using the strategies of SQ3R and think-pair-share in developing the skills of reading comprehension in Arabic language among the students of the third basic grade in the district of Al-Karak

Abstract

This study aimed at identifying the impact of teaching by using the strategies of SQ3R and think-pair-share in developing reading comprehension in Arabic language among the students of the third basic grade in the district of Al-Karak. The study sample consisted of (100) male and female students divided into three groups: the first experimental group that studied using (SQ3R) strategy, the second experimental group that studied using (think-pair-share) strategy, and the control group which studied using the usual way of teaching. The researcher used the teacher book in applying the strategies of (SQ3R) and (think-pair-share) their validity and reliability were verified, in addition to a 21-item test for reading comprehension; its validity and reliability were verified. The results revealed that there are statistically significant differences in the level of reading comprehension among the students of the third basic grade in Arabic language attributed to the method of teaching in favor of the two experimental groups (SQ3R and think-pair-share). The results revealed that there are no differences between the experimental group that studied using (SQ3R) and the experimental group that studied using (think-pair-share).

In the light of the results, the study recommended the necessity of encouraging the female teachers of Arabic language for the first three grades to use the strategies of SQ3R and think-pair-share due to their positive effect on reading comprehension.

Key words: SQ3R strategy, think-pair-share strategy, third grade students, Arabic language, skills of reading comprehension

المقدمة:

تعدّ اللغة وسيلة من وسائل التواصل والتعارف بين الشعوب، وهي عنوان للترقي والتقدم الحضاري، وأداة لنقل المعلومات والمشاعر والحاجات؛ ولذلك كان لا بدّ للإنسان من لغة يعبر بها عن حاجاته الجسدية، وحالاته النفسية، ونشاطاته الفكرية، وفهم الآخرين وآرائهم، وبدونها لا يكون للإنسان كيان في هذا الوجود. كما تعدّ اللغة نظاماً للتفكير والتعبير والاتصال، وهي من العوامل المهمة في نشاط الأمم وتنوع ثقافتها، وهذا ما يخصّ سائر اللغات، فكيف بلغة تعالت وسمت، وتعدّدت حدود البشر والأرض لتتصل مع السماء، وهي اللغة التي قام أساسها على إيقاعات عميقة هادئة باعثة على التدبّر والتأمل، هي اللغة التي خصّها الله سبحانه وتعالى بأن جعلها لغة القرآن الكريم "قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عَوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ" (الزمر، 28).

و تميّزت اللغة العربية عن غيرها من اللغات العالمية بغنى مفرداتها وتركيبها، وبنموها وتطورها باستمرار، وهي لغة دقيقة النظام، وقد نالت بنحوها وصرفها، وبيانها ومعانيها، وأساليب تدريسها من الدراسات والبحوث الشيء الكثير، لأنها لغة الوحي؛ لغة القرآن الكريم (الخوالدة، 2023).

وتشتمل اللغة العربية على أربعة فنون ومهارات، وهي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، وهناك علاقة قوية بين القراءة والفهم القرائي، فالذي لا يفهم ما يقرأ فكأنه لا يعرف القراءة؛ فالفهم القرائي غاية أساسية في درس القراءة، وتظهر أهميته في تطوير الثروة اللغوية لدى الطلبة، وذلك بمعانيها المجازية والحرفية، فمن غير الممكن فهم المقروء من غير ثروة لغوية تساعد على ذلك. (الهاشمي والغزاوي، 2005).

كان لابد من استخدام استراتيجيات حديثة تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية وعنصراً فاعلاً فيها ومن تلك الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية روبنسون SQ3R والتي تتكون من خمس خطوات (تصفح _أسأل_اقرأ_سمع_راجع) وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الفهم القرائي، فمن خلالها يتمكن الطلبة من استيعاب المعلومات المقروء بشكل جيد وبواسطتها يستطيعون ترتيب أفكارهم، ويميزون بين المعلومات المهمة التي يقرؤونها من المعلومات الأقل أهمية، ويعينهم على ترسيخ ما يقرؤونه لفترة طويلة، وتجعل الطلبة أكثر إبداعاً وحيوية في حصص القراءة (الحارثية، 2018).

وتظهر كذلك استراتيجية (فكر_زواج_شارك) كأحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على حركة وتفاعل ومشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية، والتي تهدف إلى تنشيط وتحسين ما لدى المتعلم من معارف وخبرات سابقة (الرشدي، 2016).

لذلك جاءت هذه الدراسة من أجل الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر_زواج_شارك في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قسبة الكرك.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرقة تربوية ومدرّبة في وزارة التربية والتعليم عدم الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية وعدم التنوع في استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين وكان لابد من البحث في فاعلية استراتيجيات جديدة تحفز قدرة المتعلم اللغوية في اللغة العربية، وتعمل على تنمية مهارة الاستماع، ومن أجل ذلك كله جاءت الدراسة الحالية محاولة التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر_زواج_شارك في تنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قسبة الكرك.

أسئلة الدراسة:

وتتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الاتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في تنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية تعزى لاستراتيجية التدريس (SQ3R، فكر_زواج_شارك، والطريقة الاعتيادية).

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر_زواج_شارك في تنمية مهارة الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تقديم إطار نظري حول استراتيجيتي SQ3R وفكر_زواج_شارك في تدريس مادة اللغة العربية؛ ليستفيد منه المختصون التربويون والباحثون ولتطوير الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس

الأهمية التطبيقية: تفيد القائمين على العملية التعليمية في الأردن بتقديم نموذج إجرائي لاستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر_زواج_شارك في تنمية مهارات الفهم القرائي نحو التعلم في مبحث اللغة العربية، وقد تفيد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، حيث تقدم لهم استراتيجية حديثة لتحسين مستوى مهارة الفهم القرائي ورفع له لدى طلبتهم، وقد تفتح الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين في هذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي من مدرسة الثنية الاساسية / لقصبة الكرك.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الثنية الاساسية المختلطة / قصبة الكرك.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2024.
- المحددات الموضوعية: تقتصر الدراسة على تدريس وحدتين دراسيتين من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي/ الفصل الأول باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر_زواج_شارك.

التعريفات الإجرائية:

تتعامل الدراسة مع المفاهيم والمصطلحات الآتية:

استراتيجية SQ3R اصطلاحاً: هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة يطلق عليها نظام الخطوات الخمس للقراءة عربياً، وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة الفهم والاستيعاب لدى الطلبة، وتتضمن خطوات الخمس التصفح، طرح الاسئلة، القراءة، الاسترجاع، المراجعة (المعلوي، 2019).

وتعرف إجرائياً: خطة شاملة تضم مجموعة من الخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية التي تعتمد على استخدام الأنشطة العقلية في فهم النصوص الأدبية، حيث تؤدي هذه الخطوات إلى مشاركة الطلبة وتفاعلهم لغرض الفهم القرائي وتتضمن هذه الاستراتيجية خمس خطوات: -التصفح، طرح الاسئلة، القراءة، الاسترجاع، المراجعة.

استراتيجية فكر_زواج_شارك اصطلاحاً: هي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط حيث تستخدم لتنشيط ما لدى الطلبة من معرفة سابقة للموقف التعليمي، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير لبعض الوقت يقوم كل زوج من الطلبة بمناقشة أفكارهما لحل مشكلة ما، ثم يشاركا زوج آخر من الطلبة بمناقشتهم حول نفس الفكرة وتسجيل ما توصلوا اليه جميعاً ليمثل فكرةً واحدًا للمجموعة في حل المشكلة. (عبد السلام، 2021).

وتعرف اجرائيًا: هي استراتيجية تعطي المتعلم فرصة للتأمل مع نفسه ثم مع زملائه قبل الاجابة ومن ثم التعاون والمشاركة في الأفكار.

مهارة الفهم القرائي اصطلاحاً: عملية عقلانية تشتمل على قدرة القارئ التعرف على الكلمات ومعانيها، وإدراكه للعلاقات بين الكلمات والفقرات حتى يتمكن من فهم معنى النصوص القرائية، ومعرفة هدف الكاتب وموقفه، والتعرف على أسلوب وطريقة الباحث (الحليواني، 2003).

ويعرف اجرائياً: عملية ربط لخبرات الطالب بمعلومات النص القرائي ليستطيع التعرف على معاني الكلمات واستنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية وتنظيمها والاحتفاظ بها وإدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات. وتقف الباحثة على التصنيف الثاني لمستويات الفهم القرائي وهي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم التفسيري، ومستوى الفهم التطبيقي.

كتاب اللغة العربية: هو الكتاب الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في الأردن، بموجب قرار مجلس التربية والتعليم لطلبة الصف الثالث الأساسي للعام الدراسي 2018/2019 الطبعة الثانية، ولا زال معمولاً به حتى الوقت الحالي. **الصف الثالث الأساسي:** يمثل السنة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث يبلغ متوسط أعمارهم في هذا الصف ثمان سنوات.

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل جزأين؛ الأول، ويشمل الاطار النظري، والثاني يشمل الدراسات السابقة ذات الصلة، وستتناول الباحثة هذين الجزأين كالآتي:

الاطار النظري: يشمل الأدب النظري موضوعات ترتبط بمشكلة الدراسة ومتغيراتها، وهي إستراتيجية (SQ3R)، ومفهومها، ومراحلها، ودور كل من المعلم والمتعلم فيها، وإستراتيجية (فكر - زوج - شارك)، ومفهومها، وأهميتها، وخطوات بنائها، ومهارات الفهم القرائي، ومفهومها، ومستوياتها، وأهميتها، ومهاراتها.

الاطار النظري:

استراتيجية SQ3R

وضع هذه الاستراتيجية فرانس بول روبنسون (1964) وهي تقنية مهنية للقراءة وتساعد على تنظيمها إلى وحدات التحكم فهي تساعد على تحسين الفهم (Aburn University, 2002)، وقد تم تصميم هذه الاستراتيجية لتعريف المتعلم للمواد وتسهيل فهمهم لها وتركز هذه الاستراتيجية على أهمية المراجعة النشطة وبذلك يكون تخزين المعلومات ليس فقط في الذاكرة القصيرة المدى وإنما تبقى في الذاكرة الطويلة المدى، فهي من الاستراتيجيات التي تركز على القراءة السريعة وتدوين الملاحظات فالقراء الفاعلون يقرؤون بفاعلية وعندما يقرأون فانهم يعرفون جيداً ماذا يقرؤون وكيف يبحثون عما يقرؤونه ويربطون المعارف السابقة بالمعارف الجديدة ويسألون عما يقرؤون. وتتبع استراتيجية SQ3R خطوات مختصرة في (امسح (تصفح) _أسال_أقرأ_ أسمع راجع)، وتتضمن هذه الاستراتيجية الحروف الآتية:

1 - الحرف (S): هو الحرف الأول لكلمة (Survey)، وتعني القاء نظرة عامة على النص، وفي هذه الخطوة يضع المتعلم مخططاً تمهيدياً للمعلومات التي يتضمنها النص، وكيفية سيره في قراءة هذه المعلومات.

٢ - الحرف (Q): وهو الحرف الأول من كلمة (Question)، وتعلي طرح الأسئلة، مع توقع المتعلم على الحصول على إجابات عن هذه الأسئلة، مما سيقراءه ضمن موضوع الدرس.

3 - الحرف (3R): يتفرع هذا العنصر إلى ثلاث كلمات، كل واحدة منها تبدأ بالحرف (R)، لذلك اخذت مصطلح (3R)

وحرف (R) الأول هو أول حرف من كلمة (Raad)، أي اقرأ، وفيها يحاول المتعلم خلال القراءة الإجابة عن الأسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة.

أما الحرف (R) الثاني فهو الحرف الأول من كلمة (Recito)، أي سمع، وفيها يحاول المتعلم بتأنٍ شديد أن يجيب بصوت عالٍ عن الأسئلة التي أثارها في الخطوة الثانية.

ويمثل الحرف الثالث (R) أول حرف من كلمة (Review)، أي راجع، وفيها يراجع المتعلم المادة بتكرار الأجزاء المهمة من النص، بهدف التحقق من صحة الإجابات التي أعطاها.

وتمتاز استراتيجية (SQ3R) في أنها يمكن استخدامها في أغلب مواد التعلم، ما عدا المواد الرقمية كالرياضيات، فهي تمتاز ببساطة إجراءاتها وسهولة تطبيقها، كما تنمي الاعتماد على النفس في عملية التعلم، والقدرة على القراءة الفاحصة والناقدة لدى المتعلم، وتسهل عملية استيعاب المقروء، وتساعد على تثبيته في الذهن. (محمود والطائي، 2019).

وأشارت (يوسفاني، 2021) إلى الأهمية التربوية لاستراتيجية SQ3R في أنها تجعل القراءة عملية نشطة مما يساعد على زيادة انتباه القارئ وتحسين تذكره، وتسهل عملية استيعاب المقروء وتثبيته في الذهن، وتدريب المتعلم على أن يعرف ما يجري من عمليات أثناء التعلم، وتنمي قدرته على تذكر المعلومات التي يقررها، وتجعل المتعلم أكثر فاعلية ونشاطاً في عملية التعلم، وتنمي قدرة المتعلم الاعتماد على نفسه في عملية التعلم.

دور المعلم والمتعلم

دور المعلم في هذه الإستراتيجية هو التدريب على تطبيقها في عملية التعلم عن طريق النمذجة، وتزويد الطلبة بدلائل عملي يحتوي على التوجيهات والإرشادات اللازمة لممارسة التعلم بموجب هذه الإستراتيجية. ويكون دور المتعلم في هذه الإستراتيجية تصفح الموضوع أو النص ومساءلة الذات من خلال طرح الأسئلة على ذاته، ويقوم بتلخيص أفكار الموضوع والربط بينها وصياغتها بأسلوبه الخاص (عبد السلام، 2021).

استراتيجية فكر-زواج-شارك:

استراتيجية (فكر - زواج - شارك) هي: تفاعل لفظي ما بين طالبين أو أكثر، وتتيح لهم فرصة معالجة سريعة للمحتوى الدراسي الذي سيتعلمه الطلبة، وهي ليست مجرد تنشيط للمعلومات السابقة، بل كذلك الاحتفاظ بها في العقل، لبناء عادات أخرى أثناء الدرس وبعده (الازيرجاوي، 2014).

فضلاً عن إنها تدمج الطلبة جميعهم في وقت واحد وتمنحهم الفرصة للتفكير بالسؤال المطروح، ومشاركة الأفكار والمعلومات مع الشريك، إذ يكون الطلبة أكثر استعداداً للإجابة بعد حصولهم على فرصة مناقشة أفكارهم مع زملائهم في المجموعة.

وتمتاز استراتيجية فكر -زواج -شارك بأنها سهلة الدمج في الدروس، لعدم احتياجها إلى مواد محددة، لتطبيقها، وتجعل الطلبة يندمجون آخرين، وتساعد في تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم على مناقشة الأفكار وربطها، ويمكن استعمالها مع مراحل عمرية مختلفة، من أطفال وياافعين، أو مع البالغين وكذلك مع ذوي الحاجات الخاصة، ولا تحتاج إلى وقت طويل في تنفيذ خطواتها (عيسوي، 2019).

وتتبع هذه الاستراتيجية خطوات في تنفيذها كما يلي (عطية، 2014):

- التفكير: تعد هذه الخطوة ردة فعل طبيعية، عندما يطرح المعلم سؤالاً على الطلبة، ثم يعطيهم وقتاً للتفكير الصامت بالسؤال والمطلوب من كل طالب في هذا الوقت، التركيز والتفكير بهدوء، ثم تسجيل إجاباتهم وملاحظاتهم لتوضيح افكارهم

- المزوجة: يطلب المعلم من الطلبة التحول كل إلى شريكه في المجموعة ليتشاركوا بما فكروا فيه.
- المشاركة: يطلب المعلم من المجموعات أن يشتركوا مع الصف كله فيما قاموا بمناقشته بينهما بحيث تنتقل الممارسة الفاعلة من زوج إلى زوج وتستمر حتى يتاح لربع الأزواج أو نصفهم الفرصة لعرض ما فكروا فيه، وما توصلوا اليه.

دور المعلم في إستراتيجية (فكر - زوج - شارك):

يعدّ المعلم هو العامل الرئيس في نجاح العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق أهدافها. ولنجاح هذه الإستراتيجية، لا بدّ للمعلم من القيام بالعديد من الأدوار والمهام، ومنها كما وردت عند (المعاون، 2015):

- 1- يحدّد أفراد كل زوج من الطلبة.
- 2- تحديد الوقت الكافي للتفكير في المشكلة أو السؤال.
- 3- توفير وقت لكل طالب ليعرض أفكاره؛ حتى لا يتم احتكار أحد الطلبة الحديث باستمرار.
- 4- الاختيار بشكل عشوائي للمجموعات لعرض ما توصلت إليه من أفكار.

دور المتعلّم في إستراتيجية (فكر - زوج - شارك):

يعدّ المتعلّم هو المحور الأساسي الذي تسعى المنظومة التعليمية إلى إيصال كل جديد ومفيد له من خلال الإستراتيجيات الحديثة، وللمتعلّم كثير من الأدوار والمهام في هذه الإستراتيجية، وقد قامت الباحثة باستنتاج أدواره من خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة، ومنها:

- 1- التفكير بالمشكلة أو السؤال المطروح عليه بنفسه؛ لإيجاد الحلّ خلال فترة زمنية محدّدة.
- 2- الالتزام بالوقت الذي حدّده المعلم.
- 3- مشاركة الأفكار والمعلومات لدى الطالب مع زميله بشكل زوجي؛ للتوصل إلى نتيجة متفق عليها.
- 4- مشاركة الأفكار بشكل جماعي لدى الطلبة.

الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، ومن أهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف كل المراحل والمستويات التعليمية لتنمية القدرة على فهم ما تحتويه المادة المطبوعة، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وتشير عملية الفهم القرائي إلى النقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذا يتطلب عمليات عقلية مركبة لتعرّف المعاني أو تداعياتها، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة. (بن طريف، 2021). ويعرّف شحاتة والنجار (2003) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن حاسة البصر، وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، وهي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرّمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلّم للمعاني الضمنية للنصّ والأفكار الرئيسة، والقدرة على تتبّع التسلسل، وتصور النتائج المتوقعة.

ويعرّف حافظ (2008) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النصّ المكتوب مُستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب في السياق، وتنظيم المعاني المُتضمنة في النصّ، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها في ما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية.

أما جونسون وباومان (Johnson and Baumann) الوارد في شريفة (2021) فيعرفان الفهم القرائي على أنه تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة؛ إذ ينصبّ الاهتمام الرئيس للقارئ على تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه، ومعلومات النص.

وترى الباحثة بعد عرض هذه التعريفات، أن الفهم القرائي هو عملية عقلية واعية، يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، والتي تساعد الأفراد على حلّ المشكلات المعرفية التي تواجههم.

أهمية الفهم القرائي:

أشار فضل الله (2001) إلى أن الفهم القرائي يساعد الطلاب على: الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة والتمكن من فنون اللغة كما تساعد على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، وبالتالي استنتاج الأدلة، استخدام المقروء في حلّ المشكلات، كما تساعد على التفوق الدراسي في جميع المجالات؛ حيث إنه يعدّ من أهم العوامل التي تؤثر في ذلك؛ لذا ينبغي على المعلم تهيئة البيئة الصفية المناسبة التي توفر التلاميذ عوامل القراءة الجيدة، وتوجيههم إلى كيفية الاستفادة من المقروء.

مستويات الفهم القرائي:

تعدّدت مستويات الفهم القرائي، فلم تقتصر على مستوى أو شكل محدّد، حيث

قدم زاير وعهود (2015) ثلاثة مستويات للفهم القرائي، هي:

- 1- الكلمة: ويشمل المهارات الآتية:
 - أ- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
 - ب- تعيين مضاد الكلمة.
 - ت- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.
 - ث- إدراك العلاقة بين كلمتين.
 - 2- مستوى الجملة: ويشمل المهارات الآتية: تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، ونقد ما تتضمنه الجملة من معنى، وربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة، إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
 - 3- مستوى الفقرة: ويشمل المهارات الآتية: إدراك ما تهدف إليه الفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك الأفكار الأساسية للفقرة.
- وترى الباحثة أنّ هذا التصنيف يؤدي إلى تفكيك المهارات، فالكلمة هي جزء من الجملة والفقرة، والجملة هي جزء من الفقرة لذا فإن هذه المهارات متكاملة يصعب فصل جزء منها عن الأجزاء الأخرى.
- وصنّف فضل الله (2001) الفهم القرائي في مستويات ثلاثة اعتمدتها الباحثة في الدراسة:
- مستوى الفهم الحرفي: ويشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.
 - مستوى الفهم التفسيري: ويشير إلى تفسير المفردات المجازية، وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها.

– مستوى الفهم التطبيقي: ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حلّ المشكلات، واستثماره لفظاً وفكراً عند الكلام أو الكتابة بالجديد غير المؤلف.

واعتمد هذا التصنيف؛ لأنه يمتاز بالشمولية والدقة لكل مستوى، واشتمل على المستويات السابقة فضلاً عن مناسبة للفئة العمرية المستهدفة في الدراسة.

مهارات الفهم القرائي:

يذكر الناقدة والحافظ (2004) أنّ للفهم القرائي مجموعة من المهارات التي تمكّن القارئ من فهم النصّ فهماً واعياً، وهذه المهارات مندرجة تحت خمسة مستويات، كما ذكرت أعلاه، هي:

مُستوى الأول الفهم المباشر ويتضمّن المهارات الآتية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة.
- تحديد الفكرة العامّة (المحوريّة) للنصّ.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد مرادف الكلمة ومضادّها.

مُستوى الثاني الفهم الاستنتاجي ويتضمّن المهارات الآتية:

- استنتاج أوجه التشابه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم المتضمنة في النصّ.

مُستوى الثالث الفهم النقدي ويتضمن المهارات الآتية:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول واللا المعقول من الأفكار.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.

مُستوى الرابع الفهم التدقيقي ويتضمّن المهارات الآتية:

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجماليّة والدلالة الإيحائيّة في الكلمات والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعوريّة والمزاجيّة المُخيّمة على جَوّ النصّ.
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

مُستوى الخامس الفهم الإبداعي: ويتضمن المهارات الآتية:

- إعادة ترتيب أحداث قصة أو ترتيب شخصياتها بصورة مُبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصّة.
- التوصل إلى توقّعات للأحداث بناءً على فرضيّات مُعيّنة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت استراتيجية SQ3R

أجرت (Pamangkas,2019) دراسة سعت إلى فحص نظرية التعلم والتكوين التعاوني المتكامل (CIRC) والاستقصاء والسؤال والقراءة والمسح والمراجعة (SQ3R)، واستخدمت هذه الدراسة تقنية eksperiment، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع من مدرسة المحمدية جوننجبرينج، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق كبير في التأثير بين أسلوب القراءة والتكوين التعاوني المتكامل (CIRC) وفئة التحكم، ويوجد فرق في التأثير بين تعلم قراءة مراجعة قراءة (SQ3R) وفئة السياق في تعلم مهارات القراءة والفهم، وهناك تأثير لاستخدام أسلوب CIRC و SQ3R في قراءة مهارة الفهم.

هدفت الدراسة (الحارثي، 2020) التحقق من فاعلية إستراتيجية روبنسون SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الثامن الأساسي، واختباراً للفهم القرائي، ودليلاً للإستراتيجية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في خمس مستويات للفهم القرائي. وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في المستويين التفسيري، والتذوقي.

وفي دراسة عنادي (Andini,2022) التي هدفت إلى وصف تنفيذ SQ3R في تدريس الفهم القرائي وتحديد استجابات الطلبة تجاه تنفيذ SQ3R. استخدم هذا البحث دراسة حالة نوعية أجريت في MA Al Khairiyah Pipitan. تضمنت فصلاً واحداً من الصف الحادي عشر يتكون من 17 طالباً. تم تحليل البيانات من الأدوات الثلاثة نوعياً. أظهرت نتائج هذا البحث أن تطبيق SQ3R ساعد الطلبة على فهم النصوص الإنجليزية. كما استجاب الطلبة لتنفيذ SQ3R بشكل إيجابي. ركزوا أثناء قراءة النصوص الإنجليزية باستخدام SQ3R. بالإضافة إلى ذلك، ساعدهم SQ3R على كتابة أسئلة من النصوص، وإعادة كتابة المعلومات بكلماتهم الخاصة، وكتابة تقرير أو ملخص عن النصوص، وإثراء مفرداتهم.

ثانياً: الدراسات التي تناولت فكر زوج-شارك

أجرت (الازيرجاوي، 2014) دراسة هدفت التعرف على اثر استراتيجية (فكر-زوج-شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، تكونت عينة الدراسة من (47) طالبة، وأظهرت النتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية في مادة اللغة العربية. هدفت دراسة (عوض، 2016) الكشف عن فاعلية استراتيجية (فكر-زوج-شارك) في تحصيل قواعد اللغة العربية وتحسين مهارات التواصل الشفوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل قواعد اللغة العربية ومهارات التواصل الشفوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة (AL Ebadi,2019) إلى قياس اثر استراتيجية التفكير الزوجي المشترك على تطوير مهارات الكتابة لدى طلبة اللغة الانجليزية لغة أجنبية العراقيين، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالبة من متوسطة

زرقاء اليمامة للبنات، وتبين أن هناك تأثير واضح لهذه الاستراتيجية على تطوير مهارة الكتابة لدى الطلبة وتحسين دراجاتهم من الامتحان الأول إلى الثالث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الحارثي، 2020) التي قامت على استراتيجية SQ3R عن تحسين واضح، ونتائج مرضية في تنمية المهارة الفهم القرائي، ووجود عدد من الدراسات التي تناولت استراتيجية فكر - زواج-شارك التي اتفقت مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وبعض أدوات الدراسة. وما تتميز به الدراسة الحالية محاولتها البحث في أثر استخدام استراتيجيتي SQ3R فكر-زواج-شارك في تنمية مهارة الفهم القرائي في محث اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث، وبذلك تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث هدفها، وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على مجموعة الدراسات السابقة في تحديد المنهج الذي ستستخدمه وهو المنهج شبه التجريبي، وفي كيفية بناء اختبار لقياس مهارة الفهم القرائي.

المنهجية والتصميم

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة، من خلال اختيار ثلاث مجموعات منها مجموعتين تجريبيتين، الأولى: درست المادة التعليمية باستخدام SQ3R، والثانية: درست المادة باستخدام فكر-زواج-شارك، ومجموعة ضابطة درست المادة التعليمية ذاتها باستخدام الطريقة الإعتيادية. **أفراد الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الثالث الأساسي بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة الكرك، حيث بلغ حجم العينة المختارة (100) طالباً وطالبة في مدرسة الثنية الأساسية المختلطة موزعين إلى ثلاث مجموعات: التجريبية الأولى التي درست وفق طريقة SQ3R والبالغ عددهم (33) طالباً وطالبة، والتجريبية الثانية التي درست وفق فكر-زواج-شارك والبالغ عددهم (34) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الإعتيادية والبالغ عددهم (33) طالباً وطالبة، وتم تسمية مجموعات الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار لمهارات الفهم القرائي وكذلك تم تصميم دليل للمادة التعليمية وفق طريقة SQ3R وطريقة فكر-زواج-شارك.

أولاً: اختبار مهارات الفهم القرائي:

لإعداد اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته الأولى قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من اختبار مهارات الفهم القرائي: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات الفهم القرائي القبلي والبعدي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قصبة الكرك في مادة اللغة العربية.
- تم تحليل المادة التعليمية وتحديد مهارات الفهم القرائي والتي اشتملت على المهارات لثلاث، وهي (الفهم الحرفي، الفهم التفسيري، الفهم التطبيقي).
- تحديد نوع مفردات الاختبار: تم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي من نوع الاختيار من متعدد، حيث يتكون كل سؤال من أربعة بدائل.
- إعداد جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي تم بناء جدول المواصفات في ضوء الأهمية والوزن النسبي لكل موضوع ولكل مهارة من مهارات الفهم القرائي.
- بناء فقرات الاختبار: وفقاً لتحليل المحتوى وجدول المواصفات فقد تم إعداد الاختبار في صورته الأولى مكوناً من (23) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

- التحقق من الصدق الظاهري للاختبار (Face validity): قامت الباحثة بعرض اختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة مؤتة ووزارة التربية والتعليم، وبعد تعريفهم بموضوع البحث والهدف من إعداد الاختبار طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صحة مفردات الاختبار من الناحية اللغوية، ومناسبة الفقرات لخصائص الفئة المستهدفة من الاختبار، ومدى انتماء الفقرات للمجالات المعرفية، واقتراح ما يروونه مناسباً من حذف أو تعديل، حيث تم حذف سؤالين، وتعديل بعض البدائل في بعض الأسئلة، وإعادة صياغة بعض الأسئلة بناءً على ملاحظات المحكمين، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (21) فقرة.

التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الفهم القرائي:

للتحقق من مناسبة الاختبار للفئة المستهدفة؛ قامت الباحثة بتطبيقه على ذات العينة الاستطلاعية المؤلفة من (25) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وذلك من أجل حساب معاملات الصعوبة والتمييز.

- معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم القرائي: تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لإجابات الطلبة على أسئلة الاختبار المطبق على العينة الاستطلاعية، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة لاختبار مهارات الفهم القرائي بين (0.32 - 0.72)، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.33 - 0.75)، وتعد القيم المحسوبة لمعاملات الصعوبة والتمييز للاختبار مقبولة تربوياً.

- ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي: للتحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقه على ذات العينة الاستطلاعية المؤلفة من (25) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبعد مرور أسبوعين من زمن التطبيق الأول قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار على نفس الطلبة مرة أخرى، وتم التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، والجدول (1) يبين معاملات الثبات لمهارات اختبار مهارات الفهم القرائي.

جدول رقم (1) معاملات الثبات لمهارات اختبار الفهم القرائي

الرقم	المهارة	أرقام الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
1	الحرفي	3,10,11,14,17	0.78
2	الاستنتاجي	1,2,6,7,8,9,13,19,20	0.81
3	التطبيقي	4,5,12,15,16,18	0.80
	الكلي	(21-1)	0.82

- يتبين من الجدول (1) أن معاملات الثبات لمهارة (الحرفي) بلغ (0.78)، ولمهارة (الاستنتاجي) بلغ (0.81)، ولمهارة (التطبيقي) بلغ (0.80)، وبلغ معامل الثبات لاختبار مهارات الاستماع على المستوى الكلي (0.82) وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

- تعليمات اختبار مهارات الفهم القرائي: تم وضع مجموعة من التعليمات للطلبة بهدف توضيح الغرض من الاختبار وطريقة التعامل معه وتوضيح ذلك للطلبة، وقد تأكدت الباحثة من ذلك من خلال سؤال الطلبة خلال التطبيق عن أي غموض أو صعوبة في فهم تعليمات الاختبار، حيث أظهرت جميع الطلبة في العينة الاستطلاعية رأيهم بأنها واضحة.

- **تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي:** تم تحديد درجة واحدة ولكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار (21) درجة وأدنى درجة (0).
- **زمن اختبار مهارات الفهم القرائي:** تم حساب تأدية زمن الاختبار التحصيلي عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم العينة الاستطلاعية، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية (45) دقيقة حسب القانون التالي (الضامن، 2007):

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول خمس طلاب} + \text{زمن إجابة آخر خمس طلاب}}{10}$$

$$45 = \frac{265+185}{10} =$$

ثانياً: دليل المادة التعليمية وفق SQ3R وفكر-زواج-شارك

قامت الباحثة بإعداد دليل لتدريس الوحدات المختارة باستخدام استراتيجيتي SQ3R وفكر-زواج-شارك، متبعة بالباحثة الخطوات السليمة لإعداد الدليل.

إجراءات الدراسة: اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة من خلال العودة إلى الكتب المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة.
- الاطلاع على منهاج اللغة العربية للصف الثالث الاساسي وكراسة المتعلم وتحديد الوحدات الدراسيتين (من أنا؟، مدرستي الاحلى).
- تضمن الدليل مقدمة توضح نبذة للمعلم عن استراتيجيتي SQ3R وفكر-زواج-شارك والخطوات المتبعة لكل استراتيجية وأيضاً إرشادات للمعلم لكيفية تدريس الاستراتيجيات.
- يشتمل الدليل على تحليل محتوى لكل وحدة دراسية وأيضاً النتائج العامة والخاصة وإجراءات سير الدرس وفقاً لكل استراتيجية.
- **التكافؤ بين مجموعات الدراسة:** تم التحقق من وجود التكافؤ بين مجموعات الدراسة الثلاثة في اختبار مهارات الفهم القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي في قصة الكرك في مادة اللغة العربية من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي، وبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة القبليّة، والجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي قبل البدء بتطبيق الدراسة.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الفهم القرائي في التطبيق القبلي

الاختبار	المجموعة	الاختبار القبلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم القرائي	SQ3R	11.76	0.94
	فكر-زواج-شارك	11.38	1.41
	المجموعة الضابطة	11.36	0.70

لنلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بسيطة بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الثلاث، ولنفحص دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص التكافؤ بين مجموعات الدراسة على اختبائي مهارة الفهم القرائي في التطبيق القبلي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اختبار الفهم القرائي	بين المجموعات	3.274	2	1.637	1.447	0.240
	داخل المجموعات	109.726	97	1.131		
	الكل	113.000	99			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاختبار التحصيلي القبلي بين مجموعات الدراسة الثلاثة، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اختبار الفهم القرائي القبلي بين مجموعات الدراسة الثلاثة، وذلك يعني أن المجموعات الثلاث متكافئات قبل البدء بتطبيق الدراسة.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

1. **المتغير المستقل (Independent Variable):** طريقة التدريس ولها ثلاثة مستويات: التدريس باستخدام SQ3R، التدريس باستخدام فكر-زواج-شارك، الطريقة الاعتيادية.

2. **المتغير التابع (Dependent Variable):** ويشمل: مستوى مهارات الفهم القرائي.

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي متعدد الاتجاهات ((MANCOVA، وحجم الأثر (مربع ايتا)، والمقارنات البعدية (شفية) للإجابة عن سؤال الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية تُعزى لطريقة التدريس (SQ3R، فكر-زواج-شارك، الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الفهم القرائي، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الفهم القرائي

العدد	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المجموعة	المهارة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
33	0.167	4.705	0.95	4.70	0.48	3.88	التجريبية الأولى (SQ3R)	الحرفي
34	0.163	4.938	1.15	4.94	0.76	3.71	التجريبية الثانية (فكر-زواج-شارك)	
33	0.166	4.055	0.66	4.06	0.48	3.67	المجموعة الضابطة	
33	0.269	5.228	1.70	5.24	0.57	3.85	التجريبية الأولى (SQ3R)	الاستنتاجي
34	0.265	5.218	1.62	5.24	0.66	3.85	التجريبية الثانية (فكر-زواج-شارك)	
33	0.269	4.214	1.36	4.18	0.44	3.76	المجموعة الضابطة	
33	0.270	5.567	1.72	5.55	0.47	4.03	التجريبية الأولى (SQ3R)	التطبيقي
34	0.266	5.595	1.78	5.62	0.72	3.82	التجريبية الثانية (فكر-زواج-شارك)	
33	0.269	4.426	1.00	4.42	0.66	3.94	المجموعة الضابطة	
33	0.480	15.420	3.23	15.48	0.94	11.76	التجريبية الأولى (SQ3R)	الفهم القرائي الكلي
34	0.469	15.824	2.59	15.79	1.41	11.38	التجريبية الثانية (فكر-زواج-شارك)	
33	0.476	12.701	2.27	12.67	0.70	11.36	المجموعة الضابطة	

يتضح من الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الفهم القرائي، بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (التجريبية الأولى التي درست وفق SQ3R، والتجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية فكر-زواج-شارك، والضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب ((MANCOVA، والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

الجدول (5) تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب ((MANCOVA) لأثر طريقة التدريس على أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الفهم القرائي

مربع إيتا الجزئي	الدلالة الإحصائية	قيمة F))	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المهارة	مصدر التباين
	0.700	0.149	0.134	1	0.134	الحرفي	القياس القبلي (المصاحب)
	0.067	3.444	8.211	1	8.211	الاستنتاجي	
	0.402	0.710	1.690	1	1.690	التطبيقي	
	0.337	0.930	6.920	1	6.920	الفهم القرائي (الكلي)	
0.138	0.001	7.703	6.949	2	13.897	الحرفي	طريقة التدريس
0.089	0.011	4.689	11.179	2	22.358	الاستنتاجي	
0.114	0.003	6.194	14.749	2	29.497	التطبيقي	
0.211	0.000	12.821	95.383	2	190.765	الفهم القرائي (الكلي)	
			0.902	96	86.597	الحرفي	الخطأ
			2.384	96	228.876	الاستنتاجي	
			2.381	96	228.582	التطبيقي	
			7.440	96	714.215	الفهم القرائي (الكلي)	
				100	2189.000	الحرفي	الكلي
				100	2653.000	الاستنتاجي	
				100	2964.000	التطبيقي	
				100	22410.000	الفهم القرائي (الكلي)	
				99	100.510	الحرفي	الكلي المصحح
				99	261.790	الاستنتاجي	
				99	260.000	التطبيقي	
				99	918.440	الفهم القرائي (الكلي)	

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة في المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي درست وفق طريقة SQ3R، والتجريبية الثانية التي درست وفق فكر-زواج-شارك، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية) تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة لمهارة الفهم الحرفي (7.703) ولمهارة الفهم الاستنتاجي (4.689)، ولمهارة الفهم التطبيقي (6.194)، ولمهارات

الفهم القرائي على المستوى الكلي (12.821)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه، والجدول (11) يبين النتائج.

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة شففيه لأثر متغير طريقة التدريس

المهارة	المتوسط المعدل	الحسابي	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	فكر-زواج-شارك	الاعتيادية
الحرفي	4.705	SQ3R	.....	0.233-	*0.650	
	4.938	فكر-زواج-شارك	0.233	.....	*0.883	
	4.055	الاعتيادية	*0.650-	*-0.883	.....	
الاستنتاجي	5.228	SQ3R	.....	0.009	*1.013	
	5.218	فكر-زواج-شارك	0.009-	.....	*1.004	
	4.214	الاعتيادية	*1.013-	*1.004-	.....	
التطبيقي	5.567	SQ3R	.....	0.028-	*1.140	
	5.595	فكر-زواج-شارك	0.028	.....	*1.169	
	4.426	الاعتيادية	*1.140-	*-1.169	.....	
الفهم (الكلي)	15.420	SQ3R	.....	0.403-	*2.719	
	15.824	فكر-زواج-شارك	0.403	.....	*3.123	
	12.701	الاعتيادية	*-2.719	*-3.123	.....	

يلاحظ من الجدول (6) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية في بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة SQ3R والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي على المستوى الكلي وفي جميع المهارات الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة SQ3R.
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية SQ3R تبني خطواتها على أساس إدراك المتعلم للعلاقات بين الأفكار والتعميمات، مما يتطلب فهم المحتوى بصورة واضحة، ليتمكن من التفسير والتحليل وتمييز العلاقات بين الأفكار المختلفة، لذلك فهذه الاستراتيجية لها دور في تحقيق الفهم للمتعلم من خلال القراءة المفهومة والحرفية والتي تبرز مستوى فهم المتعلم للنص المقروء، واستنتاج الأفكار الواردة فيه، فهذه الاستراتيجية تضم مجموعة من الخطوات التدريسية القرائية المنظمة والمتتالية مستخدمة الأنشطة العقلية في فهم النصوص المختارة، فهي تتضمن خطوات متسلسلة بدء من التصفح، وطرح الأسئلة، والقراءة، والاسترجاع، والمراجعة.
- كما يمكن أن تعزى النتيجة أيضاً إلى أن استراتيجية SQ3R تسهل عملية استيعاب المقروء وتنشيطه في ذهن المتعلم؛ لأنها تجعل القراءة عملية نشطة للمتعلم مما يزيد مستوى انتباه القارئ وتشجيعه على المراجعة باستمرار لأنه يريد أن يتعمق في فهم النص والتوصل إلى المقصود منه أو المغزى منه، فهذه الاستراتيجية تمي

ميول المتعلم إلى القراءة بصفة مستمرة، وتدريب المتعلم على طرح الأسئلة حول الموضوع المقروء، لتساعده على البحث عن المعلومات الدقيقة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الحارثي، 2020) التي أظهرت فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة فكر-زواج-شارك والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار الفهم القرائي على المستوى الكلي وفي جميع المهارات الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة فكر-زواج-شارك. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ استراتيجية فكر-زواج-شارك من أهم استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي تسهم في استدعاء ما لدى الطلبة من خبرات سابقة للموقف التعليمي، وتعطي المتعلم فرصة للتأمل والتفكير، ثم يقوم كل زوج من الطلبة بمناقشة أفكارهما لحل مشكلة ما، ثم يشاركا زوج آخر من الطلبة لمناقشتهم حول نفس الفكرة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً ليمثل فكراً واحداً للمجموعة في حل المشكلة، مما يسهم في تبادل الخبرات بين الطلبة، وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة من خلال التباحث مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم بطريقة علمية مدروسة وهادفة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة بسبب أن هذه الاستراتيجية منحت كل طالب وقتاً للتفكير الصامت بمفرده، بعد طرح الأسئلة عليهم والتأمل فيها والتفكير ملياً من أجل ربط الأسئلة مع ما تم قراءته والربط بينهما، ثم بعد التفكير الصامت فتحت المجال للنقاش وتبادل الأفكار بين الطلبة بشكل زوجي وجماعي، وهذا أوجد نوعاً من التفاعل والحماس لدى الطلبة ليقارنوا بين أفكار بعضهم البعض، وما تم التوصل إليه وتصحيح ما اكتسبوا من أفكار بعد عرض أفكارهم على الآخرين والاستماع لأفكار الآخرين والمقارنة فيما بينها مما يعزز من مستوى الإيجابية بين الطلبة، ويرفع من مستوى نقاشهم بحيث يكون منصباً على النص المراد فهمه بصورة صحيحة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الازيرجاوي، 2014) التي أظهرت فاعلية استراتيجية (فكر-زواج-شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (عوض، 2016) التي أظهرت فاعلية استراتيجية (فكر-زواج-شارك) في تحصيل قواعد اللغة العربية وتحسين مهارات التواصل الشفوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة SQ3R ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة فكر-زواج-شارك في اختبار الفهم القرائي على المستوى الكلي وفي جميع المهارات؛ ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كلا الاستراتيجيتين عملت على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومنحت الفرصة للتعلم الجماعي والتعلم الفردي في ذات الوقت، وساهمت كلتا الاستراتيجيتين في تطوير مستوى الحوار والمناقشة والتعاون بين الطلبة الذي يكون بغرض الفهم والاستنتاج والتطبيق.

التوصيات: في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

1. تشجيع معلمات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى على استخدام استراتيجي (SQ3R)، وفكر-زواج-شارك) لما لها من أثر واضح في الفهم القرائي.

المراجع:

الازيرجاوي، شهلة حسن هادي (2014). اثر استراتيجية "فكر - زوج-شارك" في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (110)، 361-415. مسترجع

من <http://search.mandumah.com/record/1026589>

بن طريف، ايمان (2021). اثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج (سكمان) الاستقصائي لتحسين الفهم القرائي ومهارات الكتابة في مادة اللغة العربية والدافعية نحو تعليم طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة الكرك. اطروحة دكتوراه. جامعة مؤتة.

حافظ، وحيد (2008). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي وإستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية. القاهرة، *مجلة القراءة والمعرفة*. (74)، 285-300.

الحارثي، ايمان سعيد بن محمد (2020). فاعلية استراتيجية روبنسون SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الاساسي بسلطنة عمان، *المجلة الدولية للابحاث التربوية*، 44 (2)، 170-198. الحارثية، ايمان بنت سعيد (2018). فاعلية استراتيجية روبنسون SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الاساسي، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان

الحيلواني، ياسر (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الخوالدة، ناديا سليمان ابراهيم (2023). *اثر استخدام استراتيجيتي التعلم المتمايز وقراءة الشريك في تنميه المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف الثالث الاساسي في الأردن*. اطروحة دكتوراه، جامعة مؤتة، الأردن. الرشيد، فواز بن عبدالله بن عطالله (2016). *اثر استخدام (فكر-زوج-شارك) على تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم.

زاير، سعد علي؛ وعهود، سامي هاشم (2015). *كيف تصل إلى الفهم القرائي*. بغداد: كلية العلوم الإنسانية. شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. شريفة، دريبل (2021). *الفهم القرائي وعلاقته بالكف عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي دراسة ميدانية مقارنة*. *مجلة الممارسات اللغوية*. 1 (4)، 88-110.

الضامن، منذر (2007). *أساسيات البحث العلمي*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. عبد السلام، محمد (2014). *إستراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. عطية، محسن علي (2014). *استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. عوض، هند وجية محمود (2016). *فاعلية استراتيجية (فكر-زوج-شارك) في تحصيل قواعد اللغة العربية وتحسين مهارات التواصل الشفوي لدى طلبة السابع الاساسي في الأردن*، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

عيسوي، حنان صابر شعبان (2019). *تأثير استخدام استراتيجية فكر - زوج - شارك على تحصيل المعرفي وتعلم مهارة الدرجة الامامية في الجبراز للمرحلة الاعدادية في التعلم الاساسي*. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة* ٢٤ (9)، ١-23. مسترجع من <http://search.mandumah.com/record/1087651>

فضل الله، محمد (2001). *مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية)*. القاهرة، *مجلة القراءة والمعرفة* (7)، 98-131.

محمود، حسين اسماعيل، والطائي، رنا غانم حامد (2019). *اثر استراتيجية (SQ3R) في التتور الجغرافي لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الجغرافية، مجلة سري من رأى للدراسات الانسانية، جامعة سامراء، كلية التربية 17 (70)، 1735-1813.*

مذكور، علي (2010). *طرق تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.*
المعلوي، احمد محمد (2019). *فاعلية استخدام استراتيجية SQ3R في تدريس العلوم علي تحصيل وتنمية عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة البحوث والنشر العلمي، 35 (1).*
معاون، واثق (2015). *اثر إستراتيجية " فكر - راجح - شارك "المستندة إلى التعلّم النشط في تحصيل قواعد اللغة العربية وتحسين القدرة اللغوية الشفوية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.*

الناقة، محمود؛ وحافظ، وحيد (2004). *تعليم اللغة العربية (مداخله وفنياته). الطبعة الأولى. القاهرة: دار المصطفى للطباعة.*

الهاشمي، عبد الرحمن والغزاوي، فائزة (2005)، *تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، عمان: دار المناهج.*
يوسفاني، داليا فاروق (2021). *اثر استراتيجية SQ3R في تنمية ادارة الوقت واخذ الملاحظات لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الاساسية، مجلة نسق، جامعة الموصل، كلية التربية، (30).*

AL-Ebadi,QassimHammadi (2019).The Impact of Implementing Think Pair Share Strategy on Developing Iraqi EFLStudents Writing Skills.*Larq Journal for Philosophy,Linguistics and Social Sciences*,Vol4 Issue 35,p399-41

Andini,Dini (2022).IMPLEMENTATION SQ3R STRATEGY IN TEACHING READING COMPREHENSION IN MA AL-KHAIRIYAH WALANTAKA SERANG-BANTEN. *Journal of English Language Teaching and Literature (JELTL)*. 5: 117-128. <https://explor. Openaire. Eu/search/publ: cation>

Auburn university English (2002). WWW.northampton.edu/default/read_critically.

Pamangkas,Sedyo (2019).The Influence of Cooperative Integrative Reading and Co mposition (CIRC) and Survey , Question , Read , Recite , Review , (SQ3R) on Ability Reading Comprehension of Elementary School.KnE Social Sciences.11p546

Emotional Balance as Predictor of Professional self-efficacy among Educational Counselors in the capital Amman

هيا هلال محمد السعوة

أ.د. عبد الناصر موسى القرالة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية ومدى اسهام الاتزان الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى عينة من المرشدين التربويين في العاصمة عمان، ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الاتزان الانفعالي، مقياس الكفاءة الذاتية المهنية) بعد التأكد من صدقها وثباتها، على عينة من المرشدين التربويين في العاصمة عمان بلغ عددها (335) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المهنية والاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان ووجود أثر وقدرة تنبؤية ذو دلالة إحصائية للاتزان الانفعالي في الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان. وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: توجيه المرشدين التربويين للعمل تنمية الاتزان الانفعالي لديهم وأهميته في التأثير على الكفاءة الذاتية المهنية مما ينعكس ذلك على أداء جودة العمل والقدرة على تجاوز الصعوبات وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، الكفاءة الذاتية المهنية، المرشد التربوي

المقدمة:

يعد الارشاد التربوي ركن اساسي في العملية التربوية ويقع على المرشد الدور الاكبر في هذه العملية حيث يكمن دوره في التركيز على الطالب وتكامل نموه من الناحية النفسية والاجتماعية والعقلية ومساعدته الطلبة على حل مشكلاتهم ومواجهتها ومعرفة امكانياتهم وتحقيق ذواتهم ليصبح شخص مستقل وفعال في المجتمع لذلك على المرشد ان يمتلك مهارات وسمات شخصية تجعل منه شخص قادر على التأثير على الآخرين ومؤثر في نجاح العملية الارشادية ومن المؤشرات التي تدل على قدرة المرشد على فعالية دوره في عملية الارشاد هو الاتزان الانفعالي وقدرتهم على التأثير على جودة العمل والكفاية الذاتية لدى المرشدين التربويين.

والمرشد التربوي الناجح هو الذي يمتلك خصائص وسمات شخصية وكفايات مهنية تترك اثر نفسي إيجابي في نفوس المسترشدين وتعد هذه الخصائص والسمات والكفايات ركن أساسي في إعداد وتطوير المرشدين التربويين في العمل (كجوان، 2013).

ويعد الاتزان الانفعالي جانب مهم في تنمية شخصية الفرد، فالفرد المتزن انفعاليا لديه القدرة على تحمل الضغوطات وتأجيل اشباع الحاجات ولديه القدرة على ضبط انفعالاته والتأقلم مع الظروف ويتسم بالمرونة (الربيع وعطية، 2016).

ويرى (Eysenck, Arnold and milli, 1972) أن الشخصية المتزنة انفعالياً تتسم بقدرتها على اتخاذ القرارات وتقبل الذات والآخرين والقدرة على معالجة مشاكل الحياة بفعالية وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين. بينما يصف كريستال (Chrystal, 2012) أن الفرد المتزن انفعالياً يمتلك القدرة على الصبر والتساهل والتقاؤل على عكس الفرد الغير متزن الذي يتصف بالحساسية الزائدة والتشاؤم وعدم القدرة على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين.

ويعرف الانفعال كل ما يتعرض له المرشد التربوي في البيئة المدرسية، سواء كانت الانفعالات تتضمن استثارته وتهيج ذات مصادر داخلية أو خارجية، وبالتالي تؤدي إلى تغيرات فسيولوجية في الجسم تظراً على المشاعر والأحاسيس، مما يؤدي لارتفاع ضغط الدم وزيادة ضربات القلب، ويعرف الانفعال بأنه "أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد في مظهره الخارجي، وهو مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان، والمؤدية إلى تقاوم هذا الاختلال وخروج المرشد عن حدود النشاط المعدل" (القرعان والدحادحة، 4: 2022)، ولذلك سنتحدث في الدراسة عن الاتزان الانفعالي الذي له دور كبير بالتخلص من التوتر والخوف وعدم قدرة المرشد من ممارسة دوره ومهاراته المهنية في العمل (صالح، 2014: 1).

وتعتبر الانفعالات شيء أساسي في حياة المرشدين التربويين في المدارس لاعتبارها المسؤولة عن تحديد معالم شخصيته ومستويات قدراته وطاقاته، والأسلوب الذي يتبعه المرشد يبين مسار حياته من خلال الاتزان الانفعالي الذي يحدد القدرات في التعامل مع البيئة المحيطة وتخطي الصراعات، وللانفعالات أثر كبير في توافق المرشدين في البيئة المدرسية لاعتبارها تؤدي للانسجام والانتاج بشكل أوسع، وكما أن التحكم بالانفعالات يدفع لتفهم الطرف الآخر ومعرفة رعاية مشاعرهم مما ينعكس على استقرار الحياة المهنية للمرشدين (صالح، 2014: 2).

يعد مفهوم الاتزان المتعلق بالمرشد التربوي له علاقة بالانفعال، فالاتزان يعنى بقدرة السيطرة على القلق المتشكّل للمرشد نتيجة الصراعات والضغوطات المرافقة للعمل، إذ يعكس الاتزان ثبات السلوك وانتظامه، أما الانفعال يتمثل بالجانب الوجداني المتعلق بالمشاعر (رمضان، 2012).

وأشار صالح (2: 2014) للاتزان الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على فهم وإدراك مشاعره وتنظيمها وفهم إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين".

أما (Benson & Gloria, 2016) عرفه بأنه: "قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة وأن تكون لديه المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات".

وعرفه الحياي ومزيد (215: 2019) بأنه: "قدرة المرشد على ضبط انفعالاتها والتحكم بها، والتعامل مع ضغوط الحياة بشكل إيجابي، وعدم إفراطها في التقلبات الحادة في المزاج، وينتج عن هذا الرفاهية النفسية". والاتزان الانفعالي هو "حالة متعلمة في سبيل الخبرة المعاشة للفرد بفعل عمليات التدعيم أو التعزيز، ويحدث الاتزان الانفعالي بإدراك المرشدين للسلوكيات التي تؤدي لفعل غير متزن ومحاولة معالجة السلوكيات وتعزيز السلوك المرغوب" (محي وحافظ، 7: 2022).

ويتبين أن الاتزان الانفعالي يعبر عن قدرة المرشد على السيطرة والحفاظ على الاستقرار والهدوء للانفعالات المتشكّلة لديه نتيجة العمل والمواقف الضاغطة التي تسبب الإجهاد.

وأشار Alkhawaldeh (2021) أن الاتزان الانفعالي من أهم السمات الشخصية السوية للمرشد، فتدفعه للشجاعة والاستقلالية في المواجهة وتحدي المواقف وضبط الذات والسيطرة في التعبير عن الانفعالات، وكل ما ذكر يؤثر إما بالسلب أو الإيجاب على علاق المرشد مع الآخرين سواء الطلبة أو زملاء العمل أو المجتمع بشكل عام، وكما وضع الباحث أن الشخصية السوية الإيجابية تتسم بالصحة النفسية، وهذا ما رصدته دراسة Hasanabadi, (Mahdiyan & Eslami, 2023) الذي بين أن الاتزان الانفعالي يرتبط بالصحة النفسية، فالمرشد المتزن انفعالياً يستجيب للمواقف بمرونة وإيجابية مع المحافظة على مستويات التناول والاستقرار النفسي، والتخلص من المشاعر السلبية المتركة على القلق والتوتر والشعور بالوحدة والحاجة إلى العزلة، ونظراً لخبرة المرشد بما يتعلق بالاتزان

الانفعالي قد يواجه بعض الحالات للطلبة تعاني من انخفاض الاتزان الانفعالي لديهم، فيجدهم يتسمون بالبرود والبلادة وعدم الاهتمام بغض النظر عن المواقف التي تحدث أمامهم يتبين عدم ظهور انفعالات لديهم.

أهمية الاتزان الانفعالي

يتمثل بالمرشد المتزن انفعالياً أن تكون له رؤية موضوعية لذاته، ويشعر بالراحة في المواقف المختلفة، كما لا يتصف المرشد بالأنانية فلا ينعكس انفعالات حساسية زائدة تعرقل عمله، فالاتزان الانفعالي يعني التحكم والسيطرة على الذات (جبر وإبراهيم، 5: 2012).

ويشار إلى أهمية الاتزان الانفعالي للمرشدين التربويين بأنه من أهم العوامل التي تؤثر على السلوكيات، ويتصف المرشدين التربويين بالنضوج والتحكم بالشخصيات والسيطرة عليها، والاتزان المنخفض يؤدي لعدم التمييز بين المشاكل الشخصية ومشاكل العمل والميل لتفسير الأمور بشكل عاطفي، فالانفعالات تصبح عشوائية وغير مترتبة للمرشد (محي وحافظ، 3: 2022). ونعتقد أن المرشد من خلال ضبطه لانفعالاته يحقق التوازن النفسي لديه، وبالتالي يمكن التمييز بين المرشد الذي يستطيع ضبط انفعالاته والسيطرة عليها ومحاولة إخفائها سواء كانت مشاعر حزن أو غضب أو غيره وغيرها والمرشد الذي لديه انفعالات مضطربة تؤدي لسلوكيات سلبية، وهذا ما وضحته دراسة حسين (15: 2020) التي بينت العلاقة بين المرشد والتوازن الانفعالي لديه، فكلما كان المرشد أكثر اتزاناً كلما حقق أهدافه وغاياته بالوصول للصحة النفسية والتحرر من القلق والتوتر مما يؤثر على مستوى انسجام سلوكياته مع قواعد المجتمع والبيئة.

وتبرز أهمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشد كأحد الجوانب المهمة إلى جانب السمات الشخصية التي يمتلكها والتي تؤثر على اداءه الذاتي وجودة العمل الارشادي وتأديته على أفضل صوره (الدفاعي، 2010). كما تعد الكفاءة الذاتية المهنية محور هام من محاور علم النفس التربوي، وتؤثر على المرشد التربوي وعلى طبيعة عمله، ومن خلال الكفاءة الذاتية يقوم المرشد بتقويم مهاراته وامكانياته التي يستطيع القيام بها، وتحدد الكفاءة مقدار الجهد المبذول من قبل المرشد زدة مثابرته ومرونته في التعامل مع الأزمات والضغوطات، ومدى المقاومة لها، فإذا اعتقد المرشد أن مهنته ذات قيمة عالية ونتائج ايجابية ملموسة سيتشكل لديه دافع قوي للقيام بها، مما يحفز التفاؤل والاستمرارية فيها (عبد الله، 28: 2022).

مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية

الكفاءة الذاتية هي "قدرة الفرد وثقته في أداء المهام الموكلة إليه بشكل جيد، ويشار إليها بتقييم الفرد لقدرة على إجراء جلسات الإرشاد بشكل فعال (Mahomed, Johari & Mahmud, 2019)).

أما Manker (14: 2022) عرفها بأنها: "عنصر أساسي في التأثيرات والسلوكيات الجذابة والقوى البيئية لشخصية المرشد التربوي، والتي تمكنه من تحديد أحداث الحياة والمسار المرغوب التوجه إليه".

ويشير مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى "قدرات الموارد الفردية أو الشخصية التي تسمح للفرد أو الطالب بالتحكم المستمر في الظروف المتغيرة للبيئة الأكاديمية برؤية ناجحة" (الرشدي، 4: 2023).

وعرفها Gunduz (5: 2012) بأنها: "مستويات ثقة الأفراد في أنفسهم القدرة على تنفيذ مسارات عمل معينة، أو تحقيق النتيجة المرجوة".

وتبين أن الكفاءة الذاتية مرتبطة بقدرات المرشد للقيام بالمهام المطلوبة منه التي تقع ضمن قدرته الفعلية في مجال عمله، والتكيف مع البيئة المحيطة، مع إحكام السيطرة على التفاعلات.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة الحالية لتلقي الضوء على مدى اسهام (الاتزان الانفعالي) على التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في عمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أن الظروف التي تحيط بالإنسان من تغير اجتماعي وتغير سكاني ومعرفي وتقدم علمي وتكنولوجي وانتشار الكثير من الظروف والمشكلات الضاغطة والصادمة في المجتمعات برزت أهمية الحاجة إلى الإرشاد ووجود المرشد التربوي في المدرسة، والمرشد التربوي هو جزء مهم والاساس في العملية التربوية ويعد دوره الأكثر تأثيراً فهو يهتم بالطلبة من جميع الجوانب ويساعدهم على فهم مشكلاتهم ومواجهتها والتعرف على ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم واستعداداتهم مراعاة الفروق الفردية والتعرف على خصائص الطلبة ومساعدتهم لتخطيط لمستقبلهم والتنسيق بين جميع الجهات (المدرسة والأهل والجهات المختصة) وتهيئة جميع الظروف والإمكانات واستغلالها لمصلحة الطلبة وتحقيق اهداف الارشاد. وهذا يتطلب وجود أشخاص مؤهلين ومدربين ويمتلكون مهارات خصائص وسمات شخصية وإنسانية وقدرات ذاتية ومهنية تؤهلهم للقيام بمسؤولياتهم وبناء العلاقات إيجابية وذلك لأن نجاح أي عمل يتوقف على ما يمتلكه القائمين به من صفات وسمات شخصية وقدرات ومؤهلات ذاتية ومهنية وخبرات ورغبة وحسب للإنجاز، فنجاح الإرشاد في المدرسة يعتمد على المرشد التربوي بالدرجة الأولى وكفاءته وصحته النفسية لأنه العنصر الفعال في العملية الارشادية (نوري، 2019).

ويواجه المرشد النفسي خلال عمله الكثير من الصعوبات التي تمنعه من القيام بعمله بشكل ملائم تتعلق بالعلاقات مع الإدارة والمعلمين وأولياء وتشمل عدم فهم دور المرشد وطبيعة عمله وقناعتهم بأهمية دوره في العملية التربوية وجميع هذه الأمور تعيق المرشد في تحقيق اهداف الإرشاد في العمل (العزة، 2006). والمرشدون التربويين يمتلكون خصائص ومميزات تجعل لديهم القدرة على التعامل مع الآخرين والقدرة على التركيز على الرسائل اللفظية وغير اللفظية وعلى مشاعر المسترشد وانفعالاته وهذا يتطلب من المرشد أن يكون لديه نضج انفعالي والقدرة على التعامل مع انفعالاته والسيطرة عليها فلا تؤثر ذلك على تعامله مع المسترشد (أبو حماد، 2006).

لذلك على المرشد التربوي أن يمتلك مجموعة من الصفات الشخصية التي تعتبر معايير لأدائه في العمل مثل: الرفاهية النفسية والاتزان الانفعالي والإخلاص والقدرة على التعامل مع المشكلات والتواصل وبناء العلاقات التي تؤهله وتساعد على ممارسة دوره بفاعلية، كما أن لهذه الصفات دور واضح في التأثير على الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين. حيث تؤثر مشاعر المرشد على قدرته في التعامل مع المشكلات والضغوطات وتساعد على الابداع والشعور بالتفاؤل والثقة والتنظيم والسيطرة على انفعالاته والإيجابية (المحفوظ، 2018).

ويعد الاتزان الانفعالي من السمات المهمة في حياة الفرد، فالفرد المتزن انفعالياً قادر على ضبط دوافعه وحاجاته، كما ان الاتزان الانفعالي هو ما يميز بين الأفراد الأسوياء وغير الأسوياء، كما يساعد الفرد على مواجهة الضغوطات والقدرة على ضبط الذات والتكيف مع المواقف الصادمة وبهذا يحقق الفرد التوازن في شخصيته (إسكندر، أفرام، 2004). وتعتبر الكفاية الذاتية والمهنية هي أفكار الفرد ومعتقداته حول قدراته ومهاراته التي تدفعه نحو المبادرة والمثابرة لتحقيق الأهداف والتعامل مع التحديات والظروف المحيطة واحداث التغيير على المستوى الشخصي والمهني (Bandura, 1996) حيث تناولت الكثير من الدراسات أهمية الاتزان الانفعالي والكفاية الذاتية المهنية للمرشدين التربويين. كدراسة (رمضان، 2012) التي أشار فيها ان المرشد التربوي الفعال هو الذي يتحكم بانفعالاته ومشاعره ولا يعطي للغضب فرصة أن يمتلكه ويستطيع إدارة الموقف ولا يصدر احكام سريعة. وورد في (الزعبي، 2003) أن عملية الارشاد تتمثل في امتلاك المرشد التربوي مجموعة من الكفايات الذاتية والمهنية التي تساعد المرشد على النجاح والتطور في العمل وبناء العلاقات والقدرة على حل المشكلات وتقديم الخدمات التربوية

والاجتماعية والمهنية. وأكدت دراسة (الريدي، 2014) أهمية توفر كفايات ذاتية ومهنية لدى المرشد التربوي والتي تمكنه من القيام بمهامه الوظيفية بطريقه أكثر فعالية.

ومن خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية واحتكاكها بالمرشدين التربويين لاحظت ان المرشد التربوي يواجه في المؤسسات التربوية إلى الكثير من التغيرات في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية ونتيجة لهذا التغير تظهر الكثير من المشكلات لدى الطلبة التي على المرشد التعامل معها والمساعدة في حلها وهذا يتطلب من المرشد ان يمتلك مهارات وقدرات ارشادية وكفايات مهنية وسمات شخصية تزيد من قدرته وقابليته للتعامل مع هذه المشكلات والتغيرات بالبيئة المحيطة، حيث تلعب الحالة النفسية والانفعالية دور مهم في قدرة المرشد الذاتية والمهنية للتعامل مع هذه المشكلات.

جاءت هذه الدراسة للكشف عن الاتزان الانفعالي كمتنبئ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان.

وبناء عليه تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان؟
 2. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان؟
 3. ما مقدار ما يتنبأ به الاتزان الانفعالي بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان؟
- أهداف الدراسة:**

1. التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان.
2. الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان.
3. إمكانية التنبؤ تأثير الاتزان الانفعالي على الكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الفئة التي تستهدفها وطبيعة عملها وهم المرشدين التربويين، كما وتستمد الدراسة أهميتها من أهمية الاتزان الانفعالي وتأثيره على أداء وجودة العمل لدى المرشدين التربويين وأهمية امتلاك المرشدين لهذه السمة (الاتزان الانفعالي) وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والمهنية لديهم.

الأهمية التطبيقية:

يمكن ان يستفيد من هذه الدراسة المرشدين التربويين في تنمية الاتزان الانفعالي ودوره في رفع الدافعية للعمل وتحسين مستوى الأداء المهني.

تساعد الدراسة الحالية المسؤولين في المؤسسات التربوية الاهتمام بحاجات المرشدين التربويين ومساعدتهم على تجاوز الضغوطات لما لها دور في تحقيق اهداف الإرشاد من خلال عقد الورشات التدريبية.

يمكن ان تساعد هذه الدراسة الباحثين في إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أهمية المتغيرين في تحسين الكفاءة الذاتية والمهنية لدى المرشدين ودورها في نجاح العمل الارشادي في المؤسسات التعليمية.

كما يمكن ان يستفيد من هذه الدراسة أصحاب القرار في تحسين مستوى الخدمات الارشادية وتوفير جميع الإمكانيات والظروف التي تساعد في تطوير الكفاءة الذاتية والمهنية لدى المرشدين التربويين.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الاتزان الانفعالي (Emotion balance): هو سيطرة الفرد على انفعالاته والتحكم بها، وعدم إفراطه في التهيج الانفعالي، أو عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة والطارئة، وصولاً إلى التكيف الذاتي والاجتماعي دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً (Baumeister, 2007: 32)

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها عينة الدراسة من خلال الاستجابة على مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في الدراسة.

الكفاءة الذاتية المهنية (Professional self-efficacy): هي مجموعة متميزة من المعتقدات أو الإدراكات المرتبطة والمتداخلة والتي تؤثر على المرشدين وتساعد على مواجهة المشكلات والعقبات وهي معتقدات المرشد عن قدراته الشخصية والمهنية ومدى رضاه وقناعاته بدوره المهني ومن خلال قدرته على التأثير على الآخرين وحل مشكلاتهم (Cormier & Nurius, 2003).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها عينة الدراسة من خلال الاستجابة على مقياس الكفاءة الذاتية المهنية المستخدم في الدراسة.

المرشد التربوي (Educational Counselor): هو شخص متخصص مهني متفرغ يعمل على اكتشاف وفهم واستخدام قدراته وإمكاناته بالتعاون مع الأطراف الداعمة والمساندة (المدير، المعلم، المدرسة الأهل، المجتمع المحلي) ليقابل احتياجات الطلبة الإرشادية ويسعى لتحقيقها. (وزارة التربية والتعليم، 2018، 15)

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. **الحدود الزمنية:** تطبيق الدراسة خلال 2023م / 2024م.
2. **الحدود المكانية:** تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية التي يوجد فيها مرشدين تربويين في العاصمة عمان.
3. **الحدود البشرية:** عينة عشوائية من المرشدين التربويين من كلا الجنسين في المدارس الحكومية في العاصمة عمان.
4. **الحدود الموضوعية:** استخدام المقاييس (مقياس الاتزان الانفعالي / مقياس الكفاءة الذاتية المهنية) والتأكد من صدق وثبات الأدوات.
5. **منهجية الدراسة:** استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأغراض هذه
6. **الدراسة**
7. **مجتمع الدراسة:** المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بالعاصمة عمان وبلغ عددهم (2608) وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام 2024.
8. **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة بطريقة عشوائية من المرشدين التربويين في العاصمة عمان حيث بلغ حجم العينة (335)

عينة الدراسة:

جدول رقم (-)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة %	التكرار	الفئات	
43.9	147	ذكر	الجنس
56.1	188	أنثى	
29.0	97	اقل من ٥ سنوات	سنوات الخدمة
38.5	129	من ٥ - ١٠ سنوات	
32.5	109	اكثر من ١٠ سنوات	
79.7	267	بكالوريوس	المؤهل العلمي
20.3	68	دبلوم عالي فاكتر	
100.0%	335	المجموع	

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (غالباً , دائماً , احياناً , نادراً , لا تنطبق) وهي تمثل رقمياً (٥ , ٤ , ٣ , ٢ , ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠ - ٢,٣٣ منخفض

من ٢,٣٤ - ٣,٦٧ متوسط

من ٣,٦٨ - ٥,٠٠ مرتفع

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبة (٣)

$$1,33 = \frac{5-1}{3}$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

مقياس الكفاءة الذاتية المهنية

الصدق الظاهري للأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين البالغ عددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد طلب منهم ابداء رأيهم على فقرات الأداة من حيث: الصياغة، وتناسب مع البعد وانتماء الفقرات للمجال. وبناء على آرائهم واجراء التعديلات اللازمة تم اخراج المقياس بصورته النهائية.

صِدق البناء (مقياس الكفاءة الذاتية المهنية)

للتَّحَقُّق من صِدق البناء لأداة الدِّراسة فقد تمَّ تطبيقها على عَيِّنة استطلاعية مُكوَّنة من

(٣٠) شخص من مُجتمع الدِّراسة ومن خارج العَيِّنة، وذلك بهدف التَّحَقُّق من صِدق البناء الدَّاخلي

للأداة، من خلال حساب مُعاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة

، والجدول (-) يُبيِّن ذلك:

جدول (-)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية و المجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.694**	.619**	7	.748**	.698**	13	.766**	.747**
2	.725**	.731**	8	.802**	.709**	14	.854**	.756**
3	.749**	.759**	9	.804**	.794**	15	.651**	.624**
4	.714**	.717**	10	.817**	.705**	16	.827**	.589**
5	.784**	.699**	١١	.795**	.755**	17	.867**	.843**
6	.677**	.582**	١٢	.685**	.653**	١٨	.783**	.647**

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية ،

ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

مقياس الاتزان الانفعالي

الصدق الظاهري للأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاتزان الانفعالي حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين البالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد طلب منهم ابداء رأيهم على فقرات الأداة من حيث: الصياغة، وتناسب مع البعد وانتماء الفقرات للمجال. وبناء على آرائهم وإجراء التعديلات اللازمة تم اخراج المقياس بصورته النهائية.

صدق البناء (مقياس الاتزان الانفعالي)

للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) شخص من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وذلك بهدف التحقق من صدق البناء الداخلي للأداة، من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، والجدول (-) يبين ذلك:

جدول (-) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.632**	.436*	9	.803**	.729**	17	.648**	.616**
2	.598**	.649**	10	.656**	.664**	18	.704**	.382*
3	.594**	.412*	11	.698**	.548**	19	.877**	.496**
4	.737**	.485**	12	.502**	.497**	20	.789**	.395*
5	.664**	.520**	13	.824**	.706**	21	.837**	.575**
6	.648**	.603**	14	.418*	.378*	22	.803**	.386*
7	.790**	.734**	15	.569**	.573**	23	.877**	.400*
8	.806**	.643**	16	.836**	.823**	24	.872**	.456*

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات اداة الدراسة:

وهي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند تطبيقه في كل مرة. فالأداة المتذبذبة التي تعطي نتائج متفاوتة عند تطبيقها أكثر من مرة تكون مدعاة للقلق وعدم الثقة في نتائجها (القحطاني، 2015)، بحيث لو أعيد تطبيق الاستبانة عدة مرات على العينة نفسها، إلى أي مدى سيتم الحصول على النتائج ذاتها. وتم قياس الثبات الداخلي للاستبانة من خلال معامل (كرو نباخ ألفا) (Cronbach Alpha) والجدول أدناه يبين هذه المعاملات.

جدول (-) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

المجال/المقياس	كرو نباخ ألفا	عدد الفقرات
الانجاز في العمل	.813	6
تطوير الأداء	.799	4
التعامل مع المواقف الضاغطة	.780	4
التفاعل الاجتماعي	.772	4
مقياس الكفاءة الذاتية المهنية	.938	18
الضبط الانفعالي	.835	8
المواجهة الانفعالية	.842	9
التكيف الانفعالي	.920	7
مقياس الاتزان الانفعالي	.898	24

يتبين من الجدول ان هذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة حيث ان معامل كرو نباخ ألفا بين (1) و(0)، وبوجه عام إذا كانت ألفا أقل من (0.4) فإن الثبات ذات قيمة منخفضة، وتعد الفقرات ذات ثبات متوسط إذ بلغت قيمته بين (0.4-0.7)، في حين يعد الثبات مرتفعاً إذا بلغت قيمته أعلى من (0.7) (القحطاني، 2015).

عرض النتائج

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال: ما مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان، والجدول التالي توضح ذلك.
أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية المهنية

جدول (-) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	التفاعل الاجتماعي	4.20	.510	مرتفع
2	1	الانجاز في العمل	4.17	.505	مرتفع
3	2	تطوير الأداء	4.12	.622	مرتفع
4	3	التعامل مع المواقف الضاغطة	4.09	.591	مرتفع
		مقياس الكفاءة الذاتية المهنية	4.15	.483	مرتفع

يبين الجدول (-) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.09 - 4.20)، حيث جاء مجال التفاعل الاجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.20) وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال التعامل مع المواقف الضاغطة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.09) وبمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الكفاءة الذاتية المهنية ككل (4.15) وبمستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس الاتزان الانفعالي

جدول (-) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	المواجهة الانفعالية	3.80	.553	مرتفع
2	1	الضبط الانفعالي	3.67	.687	متوسط
3	3	التكيف الانفعالي	3.56	.579	متوسط
		مقياس الاتزان الانفعالي	3.69	.494	مرتفع

يبين الجدول (-) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.56 - 3.80)، حيث جاء مجال المواجهة الانفعالية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.80) وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال التكيف الانفعالي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الاتزان الانفعالي ككل (3.69) وبمستوى مرتفع.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان، والجدول (-) يوضح ذلك.

جدول (-) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الاتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان

المصدر	المعاملات	مقياس الاتزان الانفعالي
الانجاز في العمل	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.433** .000 335
تطوير الأداء	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.380** .000 335
التعامل مع المواقف الضاغطة	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.398** .000 335
التفاعل الاجتماعي	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.361** .000 335
مقياس الكفاءة الذاتية المهنية	معامل الارتباط الدلالة الإحصائية العدد	.452** .000 335

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (-) ما يلي:

- وجود علاقة ايجابية طردية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المهنية والالتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.452) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000).

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال: ما مقدار ما تتنبأ به الالتزان الانفعالي بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار للالتزان الانفعالي بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان، كما هو مبين في الجداول الآتية.

جدول (-) نتائج تحليل الانحدار لآثر الالتزان الانفعالي بالكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان

المتغير المستقل	R	R ²	معامل الانحدار		قيمة t	قيمة F	الدالة الإحصائية
			B	المعيارى			
الالتزان الانفعالي	.452	.205	.442	.048	9.257	85.688	.000

المتغير التابع: الكفاءة الذاتية المهنية

يتبين من الجدول ما يلي:

أولاً الالتزان الانفعالي ان هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الالتزان الانفعالي والكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان حيث بلغ معامل الارتباط (R) (0.452) أما معامل التحديد (R^2) فقد بلغ (0.205). مما يعني أن الالتزان الانفعالي فسر ما نسبته 20.5% من التباين الحاصل في الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان. وبلغت قيمة (F) (85.688) وبدلالة إحصائية (0.000). مما يشير إلى وجود أثر وقدرة تنبؤية ذو دلالة إحصائية للالتزان الانفعالي في الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان.

المراجع

- أبو حماد، ناصر الدين (2006) دليل المرشد التربوي الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، اربد -الأردن.
- إسكندر، أفرام (2009) مرض القاق من اليأس إلى مواجهة الواقع، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- الحيالي، بيداء ومزيد، زينب. (2019). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالكفاح المناسب لدى معلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، 25 (103)، 208: 256.
- القرعان، علاء والدحادحة، باسم. (2022). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 1 (4)، 520: 542.
- العزة، سعيد حسني (2006) دليل المرشد التربوي في المدرسة، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان -الأردن.
- الدفاعي، كاظم (2010). الارشاد النفسي. بغداد: دار الكتب والوثائق.
- الربيع، فيصل وعطية رمزي (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الربيدي، سفيان (2014). الكفايات المهنية الارشادية لدى المرشدين الطلابيين لمنطقة القصيم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، 25 (27)، 79-141
- الرشدي، نشمية. (2023). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات كلية التمريض بدولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، 1 (73)، 68: 94.
- الزعبي، احمد محمد (2003). التوجيه والإرشاد النفسي اسسه-ونظرياته-وطرائقه-مجالاته، برامجه، دمشق: توزيع دار الفكر
- جامعة اليرموك، مجلة دراسات للعلوم التربوية، 43 (3)، 1117-1137.
- القحطاني، سعد. (2015) الإحصاء التطبيقي المفاهيم الأساسية وأدوات التحليل الاحصائي الأكثر استخداماً في الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية باستخدام spss. مركز البحوث معهد الإدارة العامة، الرياض
- جبر، عدنان وإبراهيم، السيد. (2012). أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين، مجلة جامعة كربلاء العلمية، 10 (3)، 71: 99.
- رمضان، هادي. (2012) الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 1 (10)، 532-569.
- زهران، حامد محمد وزهران، حامد سناء (2013). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين في التدريس. مجلة الارشاد النفسي. (36). 313-319.
- صالح، أصاد. (2014). إدارة الانفعالات وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (43)، 149: 178.
- محي، محمد وحافظ، سلام. (2022). مستويات الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين، مجلة نسق، 35 (6)، 472: 499.
- نوري، نوري بدري (2019). تحليل عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (58) العدد (4)، جامعة بغداد 221-246
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2018). دليل المرشد التربوي، ط5

Alkhawaldeh, A. (2021). Emotional Organization Strategies for Educational Counselors in Government Schools and its Relationship to Some Variables.

Modern Applied Science, 15 (1), 1-63

Baumeister, R. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Journal of the Association for Psychological Science*.16,351-355.

Bandura, A. (1996). Enhancing Human Functioning the Social Cognitive Way International. **Journal OF Psychology**,31 (3), 4631-4635

Psychology ,Vol 2 ,Berne.

Chrystal, E. (2012). The Construction and Indigenous Emotional Stability Scale master Thiess, **Faculty of Humanities' of Johannesburg of Psychology**, 47 (1): 25-31.

Cormier, S., & Nurius, P., (2003) **Intervening and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions**. (5th ed). Thomson Brooks /Cole

Benson, S. & Gloria, M. (2016). Emotional stability and its relationship with educational adjustment among adolescent females. *Journal of Aids and clinical research*, 12 (17): 186-198

Eysenck, H.J. And Arnold, W. And Milli, R (1972). **Encyclopedia of**

Jones, N, Hill, C. & Henn, C. (2012). personality and job satisfaction: Their role in work-related psychological well-being. *Journal of psychology in Africa* ,25 (4) 297-304.

Hasanabadi, F. Mahdiyan, H. & Eslami, M. (2023). The effectiveness of Reality Therapy on Emotional Balance & Responsibility of adolescents. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 4 (1), 1-8.

Mahomed, N. Johari, K. & Mahmud, M. (2019). Coping strategies and psychological well-being of guidance and counselling teachers in schools. *Creative Education*, 10 (12), 30280.

Manker, E. (2022). The relationship between school counselor self-efficacy and burnout among professional school counselors (Doctoral dissertation).

Gunduz, B. (2012). Self-Efficacy and Burnout in Professional School Counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (3), 1761-1767.

مستوى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة

سوسن سعد محمود الضلاعين *

ايمان بهجت عبد الكريم البطوش *

* طالبة دكتوراة/ الإرشاد النفسي والتربوي/ جامعة مؤتة/ الأردن.

المُلخَص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة، وفيما إذا كان هناك اختلاف في العلاقة بينهما باختلاف الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد بجامعة مؤتة، وتم تطوير مقياسين هما: مقياس الكفاءة المهنية ومقياس المرونة النفسية، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية كان متوسطًا لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة. ووجود علاقة ايجابية دالة احصائيًا بين جميع مجالات الكفاءة المهنية والدرجة الكلية وجميع مجالات المرونة النفسية والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كلٍّ من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية تعزى للجنس. وبناءً على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها: ضرورة الإفادة من نتائج الدراسة من قبل الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم، من خلال نشر نتائجها، لرفع مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المهنية، المرونة النفسية، طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة.

The Level of Professional Competence and Its Relationship to Psychological Resilience Among Field Training Students in Counseling at Mu'tah University

PhD student/ psychological and educational counseling/ The Department of Counseling and Special Education/ Faculty of Educational Sciences/ Mu'tah University/ Jordan

Abstract

The study aimed to identify the level of professional competence and its relationship to psychological Resilience among field training students in counseling at Mu'tah University, and whether there is a difference in the relationship between them according to gender. To achieve the aims of the study, a sample of (30) male and female field training students at Mu'tah University was selected, the two scales were developed: The Professional Competence Scale and the Psychological Resilience Scale, their psychometric properties were verified. The results of the study concluded that there is average level of professional competence and psychological Resilience among Students in Counseling at Mu'tah University. There is a positive, statistically significant relationship between all dimensions of professional competence and the total score, and all dimensions of psychological Resilience and the total score. And There are no statistically significant differences between the average scores of professional competence and psychological Resilience due to gender. Based on the results of the study, some recommendations were made, including: the necessity of benefiting from the results of the study by Jordanian universities and the Ministry of Education, by publishing its results, to raise the level of professional competence and psychological Resilience among field training students in counseling.

Key words: Professional Competence, Psychological Resilience, Training Students in Counseling at Mu'tah University.

مقدمة:

تسعى الدول إلى تحقيق المطابقة بين الأفراد وبين ما يرغبون فيه من تخصصات دراسية ووظائف مهنية، من أجل تحقيق الرضا الدراسي والأكاديمي والمهني والوظيفي، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة الإنتاج والتحصيل، ويعود أساس المطابقة إلى الفروق فردية بين الأفراد في خصائص الشخصية، وميولهم المهنية، وقدراتهم الجسدية والذهنية والنفسية من جهة، ومن جهة أخرى بين الاختلاف في التخصصات الدراسية والمهن من حيث طبيعتها، وبيئاتها، ومتطلباتها.

أدى ذلك إلى تفضيل المؤسسات الأكاديمية والتربوية والخدمية والصناعية أن يكون المتقدمين للدراسة والعمل مؤهلين، ويمتلكون القدرة على التعامل مع متطلبات المقررات والمهام للتخصصات والمهن التي سيشغلونها في المستقبل، وهذا لا يتحقق دون توفر الكفاءة لدى المتعلمين، مما حدا بالمجتمعات والمنظمات المهنية في العقد الأخير إلى إيلاء الكفاءة المهنية للموظفين والمتعلمين أهمية بالغة، الأمر الذي أدى للمزيد من التعليم القائم على الكفاءة، مع زيادة التركيز على النتائج والتركيز على المتعلم، وقد دفع الانتقال إلى التعليم القائم على الكفاءة إلى تطوير طرق جديدة لتقييم الكفاءة لدى العاملين في القطاع التعليمي (مقداد وعبدالله، 2014).

يتجاوز مفهوم الكفاءة المهنية أي مفهوم متفرد، وله دور مهم في العديد من التخصصات المهنية، التي تتطلب مستوى مرتفع من السلوك المهني، لذلك تم تطبيقه في العديد من التخصصات المهنية، بما في ذلك الصحة، وإدارة الأعمال، ولكنها اتخذت أهمية بالغة في مجال التربية وعلم النفس، فمنذ الثمانينات من القرن الماضي قام العلماء بتطوير برامج التدريب القائم على الكفاءة في علم النفس الإكلينيكي والإرشادي، وكان هناك إجماع عام لدى الباحثين والخبراء على الكفاءات الأساسية التي تشمل الكفاءة المهنية في علم النفس، وتم وضع معايير سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها لتحقيق تلك الكفاءات، ويُمثل تنظيم الأنشطة التدريبية وأسس الاعتماد من أفضل الممارسات المهنية في علم النفس الإرشادي والعيادي (Yun et al., 2024).

يمكن تعريف الكفاءة المهنية حسب ما أشار إليه ماكلياند (McClelland, 1998) بأنها: المعرفة، والمهارات، والسمات، والمواقف، والمفاهيم الذاتية، والقيم، أو الدوافع المرتبطة مباشرة بالأداء الوظيفي، أو النتائج الحياتية المهمة والتي تظهر أنها تفرق بين أصحاب الأداء المتفوق والمتوسط. وعرفها بود ومولوي (Boud & Molloy, 2013: 253) بأنها "القدرة على التصرف بنجاح، من خلال الخبرة العملية والمهارات المعرفية، أثناء أداء المهام المتعلقة بالنشاط المهني". كما عرفها كورمير وآخرون (Cormier, et al., 2016) بأنها مجموعة من المعتقدات أو الإدراكات المتداخلة، والتي يرى المرشد أنها ستؤثر في المسترشدين، وتساعد على مواجهة المشكلات والعقبات. ويرتبط مفهوم الكفاءة المهنية بمفهوم الكفاءة الذاتية، باعتبار أن الكفاءة الذاتية تمثل سلوك المبادرة والمثابرة وبذل الجهد لتحقيق أنواع معينة من الأداء، وعلى هذا الأساس أشار باندورا إلى أن وعي المرشدين بفعاليتهم يرتبط بتقييمهم لقدرتهم على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، بالإضافة إلى قدرتهم على التحكم في الأحداث، ويؤثر الحكم على الكفاءة الذاتية على طبيعة الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه، ومقدار الجهد الذي يحتاجون إلى بذله، وممارستهم للتفكير، وهو ما ينعكس في النهاية على الكفاءة المهنية للمرشدين في أداء مهامهم الإرشادية (Wijaya et al., 2019).

يتميز الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة العالية بعدة صفات، حيث ذكر لوثنس وآخرون (Luthans et al., 2015) بأنهم يميلون للإختيار الذاتي في تولي المهمات الصعبة، والموجهة نحو الهدف، وتجربة المشاعر الأكثر إيجابية، أما الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الكفاءة فهم أكثر عرضة لتجربة المزيد من الاكتئاب والقلق والتوتر، وغالبًا ما يكون الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة منسجمين، ويؤمنون بقدراتهم على مواجهة الصعاب والظروف القاسية، مقارنة بالآخرين. كما ذكر كورنر (Corner, 2015) بأنهم يتمتعون بأهداف عالية المستوى، ويبحثون دومًا عن التحدي وإثبات الذات، ولديهم دافع ذاتي لمتابعة أهدافهم وتحقيقها، ويلتزمون بالوقت المحدد والسرعة في تحقيق الهدف. ويُشير باندورا وآخرون (Bandura et al., 2001) إلى الكفاءة بأنها معتقدات تتعلق بالذات، والتي يراها الفرد مناسبة، وتساعد على السيطرة على الأحداث المختلفة، أو القدرة المرتفعة على التعامل بفاعلية مع المواقف الصعبة التي يعيشها الفرد.

يتطلب تطوير الكفاءة سلسلة طويلة من العمل والتفكير، ضمن بيئة خاصة، وفي هذا السياق قدم دريفوس ودريفوس Dreyfus and Dreyfus عدة مستويات لتطوير الكفاءة المهنية وهي: المبتدئ، أي السلوك القائم على القواعد، والمستوى المحدود للغاية وغير المرن، ومستوى المبتدئ من ذوي الخبرة، الذي يدمج جوانب الموقف، ومستوى الممارس، الذي يتصرف بوعي بما يخص الأهداف والخطط طويلة المدى، وهناك مستوى الممارس المُطلع، والذي يرى الموقف ككل، ويتصرف من خلال قناعة شخصية، ومستوى الخبير، الذي يمتلك الفهم الحدسي للوضع، ويقترّب من الجوانب المركزية، والمبدع، بدرجة أعلى من الكفاءة، ويطور معايير، ويمتلك طريقة سهلة ومبتكرة للقيام بالأشياء، وأخيرًا مستوى المايسترو، الذي يمكنه تغيير التاريخ في مجاله من خلال اختراع وتقديم ابتكارات جذرية (Sharpless & Barber, 2009). وحسب باندورا وآخرون (Bandura et al., 2001) من الممكن تطوير معتقدات الفرد حول الكفاءة الذاتية من خلال أربعة مصادر أساسية، وهي: خبرات الإقناع، والتي تدعم نجاح الكفاءة، وخبرات الإنابة، والتي يستنتجها الفرد من نماذجها الاجتماعية المحيطة، ويزداد شعوره بالكفاءة، وكذلك من مصادر الكفاءة الإقناع الاجتماعي، الذي يُسهم في إقناع الفرد بأنه يمتلك قدرات تؤهله للنجاح، وأخيرًا الحالات الانفعالية والفسولوجية، حيث أن القلق والإكتئاب والتوتر من الحالات الانفعالية السلبية التي تؤثر في الكفاءة الذاتية.

ويُعد التدريب على الكفاءة المهنية من أهم أهداف برامج التدريب الإرشادي المدرسي، وحسب دوفرن وهندرسون (Dufrene & Henderson, 2009) تؤدي الكفاءة دور الحارس للمرشدين المتدربين باختلاف خلفياتهم الثقافية والعرقية، وتجاربهم الحياتية، واختلاف العمر والجنس، فالكفاءة القياسية والمتسقة تساعد في الحفاظ على نسق مهني واضح في المهنة. كما يُسهم تطوير الكفاءة المهنية لديهم في تغطية جوانب القصور لديهم، وتنمية كثير من مظاهر الصحة النفسية الإيجابية لدى المرشد، وتزيد من ثقته بنفسه وبقدراته الذاتية، ويساعده على النجاح والتميز في عمله، مما يزيد جودة الحياة المهنية لديه، وبالتالي فإن الكفاءات المهنية أمر ضروري بالنسبة للمرشدين المتدربين في المستقبل، كي يؤدي دورهم بكفاءة، لذلك يجب تطويرهم وتنميتهم مهنيًا (Bok et al., 2013).

وقد التزمت مجالس الترخيص في العديد من دول العالم، كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا بأطر الكفاءة التي تتماثل فيما بينها، وتم تطوير العديد من الأدوات لتقييم الكفاءة المهنية للتدريب في علم النفس، وذلك لجعل التدريب والتقييم القائمين على الكفاءة موضع التنفيذ (الجنديل، 2017). كما أولت مدونة القواعد الأخلاقية لجمعية الإرشاد الأمريكية (American School Counselor Association, 2022) الكفاءة المهنية

للمرشد أهمية بالغة، خصوصًا عند تطبيق العمل الإرشادي، إضافة إلى أن الكفاءة المهنية توجه ممارسة المرشدين فقط ضمن حدود اختصاصهم، بناءً على التعليم والتدريب والخبرة الخاضعة للإشراف، والشهادات المهنية الحكومية والوطنية، والخبرة المهنية المناسبة. وفي الأردن كان هناك اهتمام بالغ في تنمية الكفاءة المهنية في الإرشاد، فقد أولت وزارة التربية والتعليم إهتمامًا بالغًا في تطوير البرامج التدريبية والتطويرية المبنية على الكفاءة (وزارة التربية والتعليم، 2022).

ويعتمد الإحساس بالكفاءة المهنية لدى المرشد على الخبرات والتجارب الحياتية الناجحة، والتي تُساعد المرشد المتدرب في التغلب على المشكلات والصعوبات، إضافة إلى النماذج الإيجابية من المرشدين والمشرفين الذين يستشيرهم، إضافة إلى التدريب والتشجيع، والدعم المعنوي للمرشد تحت التدريب، كما يعتمد على التغذية الراجعة الإيجابية، التي تُعزّل ردود فعله السلبية، والتي تؤثر على أدائه، ويمكن إكتساب وتعلم الكفاءة المهنية لدى المرشدين من خلال الخبرات والتجارب الحياتية المختلفة، والدعم الاجتماعي من الآخرين، ويمكن توظيف المهارات والفنيات الإرشادية المختلفة أثناء العملية الإرشادية (الشريفين، 2015). من جانب آخر أشار لارسون المُشار له في براشير (Brashear, 2021) أن للكفاءة المهنية لدى المرشد عدة مجالات، وهي: استخدام المهارات الدقيقة، والإنتباه للعملية، والعمل مع سلوك المسترشد الصعب، والكفاءة الثقافية. وحسب الطراونة (2009) تتكون الكفاءة المهنية من عدة أبعاد، وهي: الكفاءة معرفية، والتي تركز على المعلومات والمهارات العقلية الضرورية للأداء في المجالات المختلفة، وكذلك الكفاءة الوجدانية أو العاطفية، التي تُعبر عن الاستعدادات والاتجاهات لدى الفرد بالإضافة إلى وميوله ومعتقداته وقيمه، وتشمل الكفاءة الوجدانية عدة جوانب، مثل: الحساسية، والثقة، وهناك أيضًا ما يسمى بكفاءة الأداء أو الإنجاز، والتي تُعبر عن كفاءات الأداء التي يكتسبها الفرد، مثل: المهارات النفس حركية، والقدرة على إظهار سلوك المواجهة في مختلف أشكال المشكلات، وغيرها، وأخيرًا هناك ما يسمى الكفاءة الإنتاجية، والتي تقيس أثر الكفاءات السابقة على أداء الفرد في الميدان.

من جهة أخرى قد يحتاج الفرد إلى مواجهة التحديات والصعوبات التي قد تؤثر على سير حياته، خصوصًا أثناء مواجهة ضغوط العمل والدراسة، ففي الواقع فإنه لا يمكن تصور حياة الفرد دون وجود العصاب والمتاعب، أو الضغوط والأزمات، وهذا يتطلب تنمية بعض مكامن القوة لشخصية والسمات الإيجابية، أي أن يدرك نقاط قوته بدلًا من التركيز على جوانب القصور فقط، وهذا ما يطلق عليه المرونة النفسية، بوصفها مكون محدد للبشر في مواجهة ضغوط الحياة وإزماتها، وتحقيق مستوى مقبول من جودة الحياة (Usman & Math, 2020). فالمرونة تمثل عامل وقائي في مواجهة حالات التوتر والقلق، وتطور إستراتيجيات تتعلق بالقدرة على التعامل مع الضغوط والصدمات، وبالتالي يرجح أن ينجح الأفراد الذين لديهم مستويات متوازنة من المرونة النفسية في توفير أساس للتطور الفردي في مواجهة الأحداث السلبية، لذلك يُنظر للمرونة كجزء لا يتجزأ من الصحة النفسية وفعالية السلوك (العثماني، 2016).

ظهر مفهوم المرونة النفسية نتيجة لمحاولات العلماء والباحثين في تفسير السلوك الإيجابي للفرد عندما يتعرض للضغوط، وتم الاستعانة بهذا المفهوم في العلوم النفسية في إطار تحليل وتفسير المصاعب الحياتية بشكل عام، وبالتالي يتم الحكم على مستوى مرونة الفرد في ضوء المخرجات التي تترتب على الخبرة الضاغطة سواء كانت سلبية أو إيجابية، وغالبًا ما يتم وصف المرونة النفسية، أو ما يطلق عليه التكيف الناجح مع الشدائد، بصفتها استجابة فردية للخبرات المُجهدة، فبعد حدوث تجربة الشدة أو الإجهاد يسعى الأفراد للعودة إلى مستوى معين من

حياتهم الطبيعية، لكن قدرتهم على ذلك تختلف من فرد لآخر بشكل كبير، ولكي نفهم هذا الاختلاف في مستوى استجابة الأفراد للشدائد والضغوط، لا بد أن ينظر للمرونة النفسية كعماية ذاتية، تحدث داخل الفرد، والخلل الذي يحدث في الاستجابة يعود لطرق تفسير الأفراد للشدائد والصعوبات، واستجاباتهم لها من خلال تواصلهم مع الآخرين، وقد ركزت أبحاث المرونة بوصفها أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي بشكل خاص على إزدهار الفرد، وعلى المشاعر الإيجابية والعلاقات الإيجابية، بعكس مجالات علم النفس الأخرى، التي تركز على استجابات البالغين للصدمات، كما هو الحال في علم النفس المرضي، أو على الاستجابة للشدائد عند الأطفال، كما عبر عنه علم النفس التنموي، أو على صناعة المعنى، والتي جاء به علم النفس الإنساني، إذن فالمرونة (Zautra et al., 2010).

يُنظر للمرونة النفسية كمفهوم من خلال منظورين، وهما: المرونة كسمة مقابل المرونة كعملية تنموية، حيث تُفهم المرونة النفسية عمومًا على أنها عملية، أي أنها أداة يطورها الفرد بمرور الوقت، أو أنها سمة شخصية للفرد، أي أنها تحدث نتيجة قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته، وهي إما أن تعزز الرفاهية أو تحميه من الآثار الكبيرة للمخاطر، ويؤكد هذا الرأي النموذج الذي يُنظر فيه إلى المرونة النفسية على أنها عملية وليست سمة، أي كشيء يجب تطويره أو متابعته، بدلاً من هبة ثابتة أو نقطة نهاية (Goldstein & Brooks, 2012).

ومن هذا المنطلق يُشير لوثنس (Luthans, 2002: 702) أن المرونة هي " القدرة على الإرتداد من الشدائد، وعدم اليقين والصراع، أو الفشل"، ويتوافق هذا الرأي مع فكرة نمو ما بعد الصدمة في المواقف الصعبة، التي تؤدي إلى مستوى محدد من النمو بدلاً من الضيق، ويرى لوثنس أن المرونة عملية تكيف إيجابي كثر من كونها سمة أو خاصية نفسية، لذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة الكافية على التكيف والإرتداد أثناء مواجهة المواقف المعاكسة يُظهرون قوتهم في وضع الخطط الواقعية واتخاذ الإجراءات اللازمة في مواجهة تلك المواقف، ويُرجح أن يكون لديهم صورة إيجابية ذاتية وأسلوب للتعامل مع المشكلات. ومن جهة أخرى يرى قدم بلوك وكريمين (Block & Kremen) المُشار إليه في (Prince-Embury, 2012) مفهوم مرونة الأنا باعتباره القدرة الديناميكية على تعديل مستوى التحكم في الأنا في أي من الاتجاهين، كدالة لخصائص الطلب في السياق البيئي.

على العكس من ذلك، تؤكد مجموعة أخرى من الباحثين أن المرونة هي عملية ديناميكية يتكيف من خلالها الأفراد بنجاح في سياق الشدائد، ومن خلال هذا الرأي، فإن المرونة قابلة للتغيير بمرور الوقت وتتأثر بعوامل، ووفقاً لكونر وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003) فإن المرونة النفسية تُشير إلى القدرة على التكيف مع الأحداث الصادمة والمحن، والمواقف الضاغطة، وهي عملية مستمرة يظهر الفرد من خلالها سلوك تكيفي إيجابي عند مواجهة المحن، والصدمات، ومصادر الضغوط النفسية، ووفقاً لذلك، فإن عوامل الحماية هي القدرات والمهارات (الكفاءات) اللازمة لبناء القدرة على التحمل. وقد حدد المؤلفون ثلاثة أنواع من الكفاءات: الفردية، والشخصية، والمألوفة، وبالتالي، توصف المرونة بأنها عملية تنموية تؤدي فيها البيئة دورًا حاسمًا في تحديد المرونة الشخصية (Brownlee et al., 2013).

تتجلى المرونة النفسية خلال مدى الحياة، وثبت أنها تمر بشكل مختلف وفقاً للجنس والعمر والثقافة، ففي مرحلة المراهقة والطفولة تعتمد على العمليات الأسرية وعوامل التنشئة المرتبطة بمهارات التكيف الفعالة، في وقت لاحق من مرحلة البلوغ يمكن أن تتأثر بأنماط التكيف الراسخة، واستجابات الإجهاد الفسيولوجي والعلاقات الاجتماعية الأخرى، ويمكن أن تزيد الشدائد السابقة من مرونة الأفراد ضد الصدمات اللاحقة عندما يطورون مواردهم وعلاقاتهم

ومهاراتهم التكيفية، وترتبط المرونة النفسية عادةً بالمزاج السهل، وحسن تقدير الذات، وبالبيئة الداعمة داخل الأسرة وخارجها، وبمهارات التخطيط، وهي لا تقتصر على الخروج من الموقف الصعب والمرهق بسهولة فقط، بل أنها تساهم في الخروج منه بكفاءة عالية (Fletcher & Sarkar, 2013). ومن جهة أخرى يرى فو وآخرين (Fu et al., 2021) أن المرونة النفسية تُسهم في تنمية قدرة الفرد على التكيف مع ظروف ومتغيرات الحياة، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على مواجهة التحديات والصعاب، يمتلكون قدرة عالية على التكيف، وتحويل الضغط النفسي السلبي إلى إيجابي، ويستثمرون هذا الضغط بطرق إيجابية تنعكس على حياتهم بشكل إيجابي. وحسب أبو حلاوة (2018) تُساعد المرونة على الثبات والحفاظ على الهدوء والإتزان الذاتي في حالات الضغط الشديد، فضلاً عن القدرة على التوافق الفعال والمواجهة الإيجابية لهذه الضغوط.

وحسب ويليامز (Williams, 2020) هناك مجموعة من العوامل التي تُسهم في تطوير المرونة، كالقدرة على اتخاذ الخطوات المنتسبة واتباعها بواقعية، وثقة الفرد بنقاط قوته، وامتلاك مهارات الاتصال وحل المشكلات، إضافة إلى القدرة على إدارة الدوافع والمشاعر القوية. وحسب جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2018) هناك عدة عوامل تُسهم في تكيف الأفراد مع الشدائد، وأهمها: الطرق التي ينظرون بها إلى العالم ويتفاعل معه، وتوفر الموارد الاجتماعية ونوعيتها، واستراتيجيات التكيف المحددة، وحسب جمعية علم النفس الأمريكية فإن الموارد والمهارات المرتبطة بالتكيف الأكثر إيجابية، أي زيادة المرونة، يمكن تمييزها وممارستها. وحسب كورنر ودفيدسون (Connor & Davidson, 2003) فإن للمرونة النفسية ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي: الصلابة Hardiness وتُشير إلى قدرة الفرد الذاتية على تحمّل الإحباط ومواجهة المصاعب، بالإضافة إلى إيمانه بقدراته الداخلية، والبُعد الثاني التفاؤل Optimism وهو النظرة الإيجابية للحياة، أما البُعد الثالث والأخير فهو تعدد المصادر Resourcefulness وتُشير إلى سيطرة الفرد على المواقف التي يواجهها، وشعوره بالسيطرة على تفاصيل حياته بشكل عام.

وفي المجال التربوي تؤدي المرونة دوراً أساسياً في تعزيز المهارات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، حيث يختبر المتعلمون العديد من الإنفعالات أثناء رحلة الدراسة، والتي قد تكون إيجابية، فتزيد من الأداء الإيجابي، أو تكون سلبية فتؤثر سلباً على الأداء، وتزداد تلك الإنفعالات في الجوانب العملية التي تحتاج إلى تنفيذ المهام الأكاديمية بشكل ميداني، حيث تمكّن الطلبة من التغلب على المواقف المعاكسة، وتُعد منبئاً لكفاءة الذات والكفاءة المهنية، ودرعاً حصيناً في مواجهة ضغوط الدارسة، وتسهم في الرضا عن الحياة (Lazos & Kredentser, 2021). ومن هذا المنطلق تتطوي المرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني على سماتهم الشخصية وحالتهم التكيفية، التي تتأثر بالعديد من المتغيرات الشخصية والمهنية، وتسمح لهم بتحمل التوتر، والاستمتاع بالعمل، والنمو المهني، ومن خلال ما سبق يمكن وصف المرونة كعامل وقائي في أوضاع التوتر والقلق، يؤدي إلى تطوير إستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصدمات أثناء العلاج، وبالتالي من المرجح أن ينجح الأفراد الذين يتمتعون بمستويات متوازنة من المرونة النفسية في تنمية أساساً للتطور الفردي لمواجهة الأحداث السلبية (Ochoa et al., 2017).

من جانب آخر تُعد مرحلة التعليم الجامعي أحد المراحل الأساسية في حياة الطلبة، حيث تقوم بصقل شخصية الطلبة، وتنمية قدراتهم، وتُحيلهم إلى سوق العمل، والحياة بشكل عام، وتؤدي الجامعات دوراً مهماً في توفير المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل، حيث تتميز بالتدريب الضروري لجميع الأفراد باختلاف تخصصاتهم،

وتمكنهم من التطوير وتحسين قدراتهم ومهاراتهم التحليلية، والتي من شأنها دفع عجلة الاقتصاد، ودعم المجتمع، وزيادة القدرة على اتخاذ قرارات ضرورية تؤثر على المجتمع بأكمله، وأنطلاقاً من أهمية مرحلة التعليم الجامعي في حياة الطلبة، باعتبار أن مخرجاتها غاية التنمية ووسيلتها، فإن من الضروري الاهتمام باعداد وتطوير كفاءة الطلبة، والتركيز على برامج تدريبهم بشكل يتميز بمستويات مناسبة ومعتدلة من الأفكار الإيجابية والصحة النفسية، ليتمكن الطلبة من القيام بأدوارهم في المجتمع لمواكبة مستجدات وتحديات العصر (عبدالواحد وحسانين، 2021). ونظراً لأهمية التدريب في الإرشاد، فإن تطوير البرامج الخاصة به ورعايتها يُعد من الأولويات، بما يناسب المشكلات التي يواجهها المرشد المتدرب، من أجل مساعده في تنمية قدراته التدريبية، ورفع مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لديه، كي يتمكن من تقديم تلك الخدمات لاحقاً أثناء الخدمة، فالمرشد المؤهل والكفؤ سينعكس أدائه على المسترشدين، ويكون قادراً على التعامل مع أية صعوبات ومشكلات تواجهه (العاسمي، 2015).

ويُعد التدريب الميداني من أهم الركائز التي تسهم في تطوير خبرات الطالب، وتُكسبه المهارات الأساسية في الإرشاد، وذلك تحت إشراف مشرفي التدريب الميداني الذين لديهم الخبرة المهنية في إعداد وتدريب الطلبة، وهو ترجمة عملية للمعارف النظرية، والمهارات التطبيقية التي يحتاج لها المرشد في المستقبل، ويمثل التدريب حجر الزاوية في العملية الإرشادية، لكون عملية الإعداد المسبق تزيد من فعالية الطالب المتدرب، ويُنظر للتدريب الميداني بكونه التطبيق العملي للمعلومات وللأطر النظرية التي درسها الطالب في مقرراته الجامعية، ويتوقع منه بعد أن يُنم عملية التدريب أن يمتلك مهارات الإرشادية الفردية والجماعية، وتطبيق فنيات الإرشاد التربوي والأسري والشخصي، وتطبيق فنيات المقابلة الإرشادية، كما أن للتدريب الميداني أهمية بالغة في عملية إعداد الطلبة، وتنمية كفاءتهم المهنية (فهمي، 2012).

كما يساعد التدريب الميداني في إتاحة الفرصة أمام الطلبة أن يكتسبوا ممارسات عملية وتطبيقية، واختبار المفاهيم النظرية في ضوء مواقف واقعية، ولأن يكتسبوا المهارات المهنية، مثل مهارة بناء العلاقة الاجتماعية مع المسترشدين، ومهارة تصميم البرنامج العلاجية، والإفدة من المواد المتاحة، واكتساب المهارات القيادية، كمهارة إدارة النقاشات الجماعية، ويهدف التدريب الميداني إلى اكساب الطلبة الاتجاهات الإيجابية اللازمة للعمل الإرشادي، كالجدية في العمل، وضبط مواعيد الجلسات الإرشادية، والصبر، ويكتسب الطلبة أثناء التدريب الميداني عادات العمل المهني، كتنظيم الوقت، وتحمل المسؤولية، واحترام وتقدير المسترشد، والمرونة في تقديم العمل الإرشادي، والاخلاص في العمل، والتواضع، واكتساب القيم الأخلاقية، كالنقل والسرية، وينمي قدرات المتدربين في تسجيل المقابلات الفردية والجماعية والتدريب عليها، وتسجيل الجتماعات، وإعداد التقارير الدورية، اختيار الاختبارات النفسية، وأخيراً يزوده بمهارات التقييم، والقياس والتشخيص (الأسمرى وآخرون، 2011).

يلاحظ أن البحث في مفهومي الكفاءة المهنية والمرونة النفسية قد نالا اهتمام الباحثين، حيث تناولت العديد من الدراسات السابقة هذين المفهومين، فقد جاءت دراسة فرانسيس (Francis, 2015) للتعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المرشدين المحترفين، ومعرفة الفروق في مستوى الكفاءة والرضا الوظيفي بين المرشدين المحترفين والمبتدئين. تكونت عينة الدراسة من (277) مرشداً مبتدئاً و(66) مرشداً محترفاً. استخدمت الدراسة مقياسي الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي. وأشارت النتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة المهنية مرتفع لدى المرشدين المحترفين مقارنة بالمبتدئين، ووجدت علاقة بين الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي.

كما بحثت دراسة ميلاد وآخرون (2019) في مستوى المرونة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، والتعرف الفروق في مستوى المرونة النفسية وفق متغير التخصص (هندسة مدنية وتربية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث). تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً وطالبة. وقد طبق على عينة الدراسة مقياس المرونة النفسية. وأظهرت النتائج أن مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة مرتفع، كما أظهرت وجود فروق في مستوى المرونة النفسية بين طلبة كلية التربية وكلية الهندسة المدنية، وذلك لصالح طلبة كلية التربية، ووجود فروق في مستوى المرونة النفسية وفق متغير الجنس، وذلك لصالح الذكور. وجاءت دراسة كان وواتسون (Can & Watson, 2019) للتعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والعافية والإرهاق من الرحمة. تكونت عينة الدراسة من (86) مرشداً تحت التدريب. واستخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس لتحقيق أهداف الدراسة. وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن مستوى المرونة النفسية والعافية جاء مرتفعاً لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن المرونة النفسية والعافية تتنبأان بإرهاق الرحمة.

في حين هدفت دراسة جروان والفريحات (Jarwan & Al-Frehat, 2020) للكشف عن مستوى الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية لدى المرشدين التربويين في محافظة عجلون بالأردن. ومعرفة الفروق في مستوى الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية باختلاف الجنس، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة. استخدمت الدراسة مقياسي الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة جاء مرتفعاً، في حين جاء مستوى الكفاءة الذاتية متوسطاً، ومن جهة أخرى أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس أو المرحلة الدراسية، وكذلك لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح المرشدين ذوي الخبرة من 10-19 سنة، وهناك علاقة إيجابية بين الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية. أما دراسة الخماسية (2021) فقد جاءت بهدف التعرف إلى مستوى المرونة النفسية وعلاقتها برتبة الميلاد لدى طلبة تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية الأميرة رحمة الجامعية، وتكونت العينة من (168) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس المرونة النفسية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى المرونة النفسية جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المرونة النفسية، وذلك لصالح الطلبة من رتبة الميلاد (المولود الأول).

من جهة أخرى جاءت دراسة القللي والعنتبلي (2022) بهدف التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى الطالبات الملمات في رياض الأطفال بكلية التربية جامعة دمياط، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية لدى طالبات ملمات رياض الأطفال من خلال المرونة النفسية. تكونت عينة الدراسة من (372) طالبة معلمة من قسم رياض الأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس المرونة النفسية، ومقياس الكفاءة المهنية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال أبعاد المرونة النفسية. وهدفت دراسة ديمير وآخرون (Demir et al., 2022) للكشف عن مستوى الكفاءة المهنية بطلبة الإرشاد المتدربين من خلال استراتيجيات الحل الخاصة بهم مقابل الحالات التي من المحتمل أن يواجهونها في حياتهم المهنية بعد التعليم الجامعي. تكونت عينة الدراسة من (129) طالباً متدرباً في الإرشاد التحقوا ببرنامجين مختلفين للتوجيه والإرشاد النفسي في تركيا. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة المهنية لدى الطلبة المرشدين المتدربين جاءت متوسطة.

في حين هدفت دراسة الكربي (2022) التعرف إلى مستوى المرونة النفسية والتسويق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، والعلاقة بينهما، إضافة إلى التعرف إلى الفروق في متوسطات درجات المرونة والتسويق الأكاديمي، وتكونت عنة الدراسة من (185) طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياس المرونة النفسية والتسويق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، وكذلك وجود علاقة سلبية بين المرونة النفسية والتسويق الأكاديمي، وهناك فروق في متوسطات درجات المرونة النفسية تعزى للجنس والتخصص العلمي. كما جاء دراسة الياسين والضلاعين (2023) بهدف التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة. تكونت عينة الدراسة من (170) مرشدًا ومرشدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين هما: مقياس الكفاءة المهنية المدركة، ومقياس جودة الحياة المهنية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى عينة الدراسة جاء مرتفعًا، ووجد علاقة إيجابية دالة احصائيًا بين الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها جاءت متنوعة من حيث الهدف والعينة والمنهجية والأدوات، فمن حيث الهدف نجد أن معظم الدراسات السابقة جاءت بهدف التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، مثل دراسة فرانسيس (Francis, 2015) ودراسة جروان والفريحات (Jarwan & Al-Frehat, 2020). وفي نفس الوقت تنوعت الدراسات في أهدافها بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية وبين متغيرات أخرى، كالتسويق الأكاديمي، في دراسة الكربي (2022) والعافية والإرهاق من الرحمة، في كان وواتسون (Can & Watson, 2019). ومن حيث العينة، نجد أن معظم الدراسات قد تناولت فئات مختلفة، كدراسة فرانسيس (Francis, 2015) التي تناولت فئة المرشدين، ودراسة دراسة القلبي والعنتلي (2022) التي تناولت فئة الطالبات الملمات في رياض الأطفال. إلا أنها لم تتطرق لفئة الطلبة المتدربين في الإرشاد. ومن حيث المنهجية يلاحظ أن الدراسات السابقة قد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة جروان والفريحات (Jarwan & Al-Frehat, 2020) ودراسة كان وواتسون (Can & Watson, 2019) في حين استخدمت الدراسات السابقة أدوات مختلفة، كمقياس الكفاءة والمرونة النفسية، مثل دراسة أما دراسة الخمايسة (2021) ودراسة القلبي والعنتلي (2022). ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها قد اتفقت مع الدراسة الحالية بأنها تهدف التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، كما أنها تتشابه مع الدراسة الحالية بكونها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتناولت فئة مرضى السرطان المختلفة. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت فئة طلبة التدريب الميداني، وهي من الفئات المهمة في المجتمع الجامعي، كما أن ما يميزها أنها جمعت بين متغيرات إيجابية مهمة وضرورية في حياة طلبة التدريب الميداني، وهما الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، حيث لم تجد الباحثة على حد علمها أية دراسات قد بحثت في تلك المتغيرات لدى فئة طلبة التدريب الميداني.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد التدريب الميداني مكونًا أساسيًا من مكونات العمل الإرشادي، حيث يُسهم في إعداد خريجين مؤهلين بشكل جيد، لديهم الخبرة والمهارة التي تؤهلهم أن يمارسوا العمل الإرشادي، كما أنه يُسهم بشكل إيجابي في تعزيز المشاعر الإيجابية، والرضا عن المهنة، وعلى الرغم من أهمية التدريب في إرشاد إلا أننا نجد العديد من الطلبة يواجهون ضعف في تطبيق مهارات التدريب، وما قد يبرر ذلك وجود العديد من الضغوطات التي تفرضها الحياة الجامعية، كونهم يجمعون بين التدريب العملي والدراسة النظرية في الجامعة، ما يزيد من الأعباء عليهم، لكن المشكلة

الأساسية التي قد يواجهها الطلبة ضعف المهارات التدريبية، التي يتلقونها، نتيجة لعدم وجود خطط تدريبية واضحة في برامج التدريب، وهذا قد يؤدي إلى انخفاض أدائهم في التدريب، مما ينعكس سلبًا على نتائجهم في التقييم.

ولذلك يعد التدريب في الإرشاد ضروري للطلبة، وحسب برادلي وآخرون (Bradley et al., 2010) فإن للتدريب في الإرشاد له أهمية بالغة في تطوير المهارات المتعلقة بالكفاءة المهنية لدى المرشدين المتدربين. وبالمثل يرى كونستانتن ولادني ((Constantine & Ladany, 2001 أن الكفاءة المهنية أحد أهم الوسائل المهنية التي تسهم في تمكين المرشد في التعامل بكفاءة مع المسترشدين. مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتلك الفئة من الطلبة، والتأكد من إمتلاكهم للكفاءات المهنية المناسبة، التي تزيد الثقة بقدرتهم على الدخول إلى العمل الإرشادي في المستقبل. وتؤكد نبيلة وآخرون (Nabilla et al., 2023) على ضرورة التأكد من أن المرشدين المتدربين يمتلكون الكفاءة المهنية في الإرشاد. وحسب ويلفيل وبترسون (Welfel & Patterson, 2005) فإن من أهم خصائص المرشد الفعال الإهتمام بالتطور المهني، والتكيف، وذكر كوري (Corey, 2013) أن من خصائص المرشد الفعال المرونة. وعلى الرغم من أهمية الكفاءة المهنية في تدريب المرشدين إلا أن هناك القليل من الأبحاث التي تناولت هذا المفهوم لدى طلبة التدريب الميداني.

لذلك جاءت الدراسة الحالية استكمالاً لنتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة يواجهون بعض التحديات والصعوبات أثناء ممارسة واجباتهم التدريبية، ولعل تلك الصعوبات تؤثر على تقدمهم العملي والنظري في الجامعة، ولاحقًا أثناء ممارسة العمل الإرشادي بشكل فعلي. وفي هذا السياق أشارت دراسة الحوارنة (2017) أن طلبة جامعة مؤتة يواجهون بعض الصعوبات في التدريب الميداني، ومن أهم تلك الصعوبات: تكليفهم بإشغال الحصص الشاغرة، وشعور الطلبة بعدم تمكنهم من أساليب الإرشاد الفرد، والتحيز وعدم الموضوعية في التقييم من قبل المشرف، بالإضافة إلى شعورهم بأن الإدارة المدرسية أشكل عبئًا عليهم. كما جاءت الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة واحتكاكها المباشر مع طلبة التدريب الميداني، حيث لاحظت أن برامج التدريب الميداني تعتمد على التدريب النظري أكثر من التدريب العملي المباشر، إضافة إلى الاختبارات التي تقيم أداء الطلبة، وهي مؤشرات تُعد على نطاق واسع بمثابة مؤشرات ضعيفة للتقييم الصحيح للكفاءة الفعلية. ومن هذا المنطلق وجدت الباحثة أن دراسة مستوى الكفاءة المهنية لدى طلبة التدريب الميداني ومدى ارتباطها بالمرونة النفسية قد يكون ذو أهمية في التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي تقديم بيانات واضحة قد تساعد في تطوير برامج التدريب الميداني.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة، والتعرف إلى العلاقة بينهما، وتحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. " ما مستوى الكفاءة المهنية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم
2. " ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟"

3. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟"

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات كُلٍّ من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة، والتعرف إلى العلاقة الارتباطية بينهما، ومدى اختلاف العلاقة باختلاف متغير (الجنس).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الأهمية النظرية :

تكمن أهمية الدراسة في متغيراتها، إذ أنها تناولت مفاهيم مهمين، وهما الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، كما تكتسب الدراسة أهميتها من الفئة المستهدفة، وهي فئة طلبة التدريب الميداني في الإرشاد، ويؤمل أن تُسهم هذه الدراسة في تقديم تفسير لتلك المفاهيم، كما يمكن أن تُساعد هذه الدراسة في توجيه المسؤولين إلى أهمية تلك المفاهيم في تنمية وتطوير برامج التدريب الميداني، كما قد توجه هذه الدراسة الإهتمام بمعرفة العلاقة بين المتغيرين، وانعكاساتها على جوانب حياة الطلبة الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية في توفير أداتين، تتمتعان بخصائص سيكومترية مقبولة، يمكن تطبيقهما في مجال قياس مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، واستخدامهما في دراسات لاحقة، كما تُعج هذه الدراسة إضافة للتراث النظري في المكتبة العربية التي تُعد لمثل تلك الدراسات، في حدود علم الباحثة، كما يمكن أن تقدم الدراسة بعض المعلومات والبيانات يستفيد منها المسؤولون، والمخططون، وصناع القرار، والقائمين على السياسات التربوية والنفسية، في تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، لدفعهم نحو توجيه جهودهم نحو تنمية الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، ويمكن لهذه الدراسة أن تُقدم ما من شأنه أن يكون سنداً للباحثين لإجراء دراسات جديدة مع فئات مماثلة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

احتوت الدراسة على مجموعة من التعريفات المفاهيمية وإجرائية كالآتي:

الكفاءة المهنية (professional competence): عرفها رودريغز (Rodriguez et al., 2002, p. 310) وآخرون بأنها "نمط قابل للقياس من المعرفة والمهارة والقدرات والسلوكيات وغيرها من الخصائص التي يحتاجها الفرد لأداء أوار العمل أو الوظائف المهنية بنجاح". وتُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

المرونة النفسية (Psychological Resilience): عرفتُها جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychiatric Association, 2013) أنها عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات النفسية والنكبات، من خلال المرونة النفسية والعاطفية والسلوكية، والتكيف مع المتطلبات الداخلية والخارجية. وتُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

طلبة التدريب الميداني في الإرشاد (field training students in counseling): يُشار لهم في الدراسة الحالية بأنهم: الطلبة المتدربين في برنامج التدريب الميداني خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2023 في جامعة مؤتة

حدود الدراسة: تحددت الدراسة بالآتي:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023

- الحدود المكانية: جامعة مؤتة.

- الحدود البشرية: عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد

- حدود موضوعية: تتحدد الدراسة بطبيعة الأدوات المستخدمة في الدراسة (مقياس الكفاءة المهنية، ومقياس المرونة النفسية) وما تتمتعان به من خصائص سيكومترية.

محددات الدراسة:

- تحددت بالقدرة على تعميم النتائج بما يعكس مدى استجابة أفراد العينة على فقرات الأدوات المعدتين لأغراض الدراسة وهما مقياسي (الكفاءة المهنية، المرونة النفسية).

- إنحصرت دلالات المفاهيم الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2023 والبالغ عددهم (70) طالباً منهم (25) طالباً، و(45) طالبة، حسب بيانات قسم الإرشاد والتربية الخاصة في جامعة مؤتة (2024).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة في الفصل الدراسي الثاني وعددهم (70) طالباً وطالبة، وقد شكلت ما نسبته (100%) من مجتمع الدراسة، وبعد استثناء عينة الثبات والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة، وبعد إدخال البيانات كانت جميع الاستبانات صالحة للتحليل، وبهذا تكونت عينة الدراسة النهائية من (40) طالباً وطالبة والجدول (1) يبين توزيعهم وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	15	45.0
	إناث	25	54.0
الكلي		40	100.0

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين، هما: مقياس الكفاءة المهنية، ومقياس المرونة النفسية.

أولاً: مقياس الكفاءة المهنية:

وصف المقياس بصورته الأولى:

تم تطوير مقياس الكفاءة المهنية بالإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، مثل: (قاسم والهران، 2015) و(الشريفيين، 2015) و(Powers, 2017) و(Goreczny, et al., 2015) و(Kozina, et al., 2010) حيث تكون من (29) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: الكفاءة الشخصية، وتقيسه الفقرات (1-7). ومجال الكفاءة المعرفية، وتقيسه الفقرات (8-14). ومجال الكفاءة الوجدانية "العاطفية"، وتقيسه الفقرات (15-21) ومجال الكفاءة الأدائية، وتقيسه الفقرات (22-29). وقد تدرجت الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي، وذلك وفق الترتيب الآتي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويأخذ الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس، تمّ اعتماد المؤشرات التالية:

1. الصدق الظاهري:

لإستخراج الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة درجة الدكتوراه في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح فقرات المقياس، وانتمائها للمجال الذي تندرج تحته، ومناسبتها للعينة، وإضافة ما يرونها مناسباً من تعديلات ومقترحات. حيث تم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن (80% واعي) للحكم على صلاحية الفقرة لتضمينها في المقياس، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إيجاد اتفاق بالنسبة المعتمدة على مدى مناسبة فقرات المقياس للعينة المستهدفة، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وتعديل (4) فقرات، وحذف (4) فقرات.

صدق البناء الداخلي:

لإستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (30) طالباً وطالبة من طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة، والجدول (2) يعرض النتائج:

جدول (2) نتائج معاملات ارتباط بيرسون ((Pearson Coefficients بين الفقرة والمجال والدرجة الكلية وبين المجال والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية

معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معاملات ارتباط الفقرة مع المجال	رقم الفقرة
الكفاءة الشخصية		
0.91**		
0.79**	0.91**	1
0.95**	0.90**	2
0.74**	0.88**	3
0.64**	0.77**	4
0.86**	0.91**	5
0.86**	0.88**	6
الكفاءة المعرفية		
0.93**		
0.72**	0.78**	7

	0.71**	0.77**	8
	0.73**	0.77**	9
	0.56**	0.74**	10
	0.66**	0.80**	11
	0.82**	0.84**	12
	0.65**	0.55**	13
0.72**	الكفاءة الوجدانية "العاطفية"		
	0.59**	0.80**	14
	0.49**	0.78**	15
	0.56**	0.75**	16
	0.47**	0.79**	17
	0.78**	0.91**	18
0.92**	الكفاءة الأدائية		
	0.87**	0.80**	19
	0.76**	0.88**	20
	0.68**	0.62**	21
	0.58**	0.51**	22
	0.47**	0.58**	23
	0.45*	0.66**	24
	0.79**	0.81**	25

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

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تُشير البيانات الواردة في الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرة مع المجالات تراوحت بين (-0.91-0.51)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية بين (0.45-0.95). ومعاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية (0.72-0.93)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا مؤشر على صدق الأداة.

ثبات مقياس الكفاءات المهنية:

تم التحقق من ثبات المقياس، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، تكونت من (30) طالباً وطالبة من طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، كما تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3) نتائج قيم معاملات الثبات الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Retest) والتجانس الداخلي (Cronbach Alpha) لمقياس الكفاءة المهنية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الاختبار - إعادة الاختبار	معامل كرونباخ ألفا
1	الكفاءة الشخصية	6	0.842	0.932
2	الكفاءة المعرفية	7	0.895	0.852
3	الكفاءة الوجدانية "العاطفية"	5	0.803	0.844
4	الكفاءة الأدائية	7	0.806	0.785
-	الدرجة الكلية/ الكفاءة المهنية	25	0.861	0.938

تُشير البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين تراوحت ما بين (0.803-0.895) وللدرجة الكلية (0.861)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). أما قيم ثبات كرونباخ ألفا للمجالات فقد تراوحت ما بين (0.785-0.932)، وللدرجة الكلية (0.938) وهي درجات مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، ومناسبته لإجراء الدراسة.

تصحيح مقياس الكفاءة المهنية وتفسيره:

تكون المقياس بصيغته النهائية من (25) فقرة توزعت على أربعة مجالات وهي: مجال الكفاءة الشخصية، ويقاس بالفقرات من (1-6)، ومجال الكفاءة المعرفية، ويقاس بالفقرات من (7-13)، ومجال الكفاءة الوجدانية "العاطفية"، ويقاس بالفقرات (14-18)، ومجال الكفاءة الأدائية، ويقاس ((19-25، وتتحدد الإجابة على فقرات المقياس تبعاً لتدرج ليكرت الخماسي، وتعطى بدائل الإجابة للفقرات الإيجابية الدرجات الآتية: دائماً وتأخذ (5) درجات، وغالباً وتأخذ (4) درجات، وأحياناً وتأخذ (3) درجات، ونادراً وتأخذ (2) درجتين، واطلاقاً، وتأخذ (1) درجة واحدة. وتعكس في حالة الفقرات السلبية الآتية (24، 20، 14، 9)، فأعلى درجة يحصل عليها المستجيب (125) واقل درجة (25) وبدرجة قطع (75)، ولغاية الدراسة الحالية فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية كميّار للحكم على مستوى الكفاءة المهنية للفقرات والمجالات والدرجة الكلية، حيث ان المدى للفقرات = (أعلى تدرج - أدنى تدرج) // عدد الفئات = $3/(5-1) = 1.33$ وعليه يكون:

المستوى المنخفض للكفاءات المهنية من 1 إلى 2.33

المستوى المتوسط للكفاءات المهنية من 2.34 إلى 3.67

المستوى المرتفع للكفاءات المهنية من 3.68 إلى 5.

ثانيًا: مقياس المرونة النفسية

تم تطوير مقياس المرونة النفسية بالإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، مثل: لكونور وديفيدسون (Davidson & Conner, 2003) الذي ترجمه رضوان والهاشمي Rudwan, & (Alhashimia, 2018)، ودراسة كل من (المهايرة وآخرون، 2015). حيث تكون المقياس بصورته الأولى من (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الإستبصار، وتمثله الفقرات (1-8)، ومجال وتعدد المصادر، وتمثله الفقرات (9-14)، ومجال التفاؤل، وتمثله الفقرات (15-23). وقد تدرجت الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي، وذلك وفق الترتيب الآتي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويأخذ الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس، تمّ اعتماد المؤشرات التالية:

1. الصدق الظاهري:

لإستخراج الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة درجة الدكتوراه في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح فقرات المقياس، وانتمائها للمجال الذي تندرج تحته، ومناسبتها للعينة، وإضافة ما يروونه مناسباً من تعديلات ومقترحات. حيث تم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن (80% وأعلى) للحكم على صلاحية الفقرة لتضمينها في المقياس، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إيجاد اتفاق بالنسبة المعتمدة على مدى مناسبة فقرات المقياس للعينة المستهدفة، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وتعديل (3) فقرات، وحذف (3) فقرات

صدق البناء الداخلي:

لإستخراج دلالات صدق البناء لمقياس المرونة النفسية، تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (30) طالباً وطالبة، والجدول (4) يعرض النتائج: **جدول (4) نتائج معاملات ارتباط بيرسون ((Pearson Coefficients بين الفقرة والمجال والدرجة الكلية وبين المجال والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية**

الارتباط بين المجال الدرجة الكلية		الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية		الارتباط بين الفقرة والبعد		رقم الفقرة
معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	
0.000	**0.95	المجال الأول: الصلابة				
		0.000	**0.64	0.000	**0.63	1
		0.000	**0.73	0.000	**0.68	2
		0.000	**0.70	0.000	**0.76	3
		0.000	**0.85	0.000	**0.86	4
		0.000	**0.68	0.000	**0.76	5
		0.000	**0.73	0.000	**0.78	6
		0.000	**0.81	0.000	**0.87	7
		0.000	**0.75	0.000	**0.84	8
0.000	**0.96	المجال الثاني: المصادر				
		0.000	**0.69	0.000	**0.73	9
		0.000	**0.77	0.000	**0.82	10
		0.000	**0.89	0.000	**0.90	11
		0.000	**0.84	0.000	**0.91	12
		0.000	**0.87	0.000	**0.86	13
		0.000	**0.82	0.000	**0.85	14
0.000	**0.92	المجال الثالث: التفاؤل				
		0.000	**0.79	0.000	**0.83	15
		0.000	**0.85	0.000	**0.87	16

17	**0.88	0.000	**0.80	0.000
18	**0.87	0.000	**0.82	0.000
19	**0.74	0.000	**0.71	0.000
20	**0.77	0.000	**0.60	0.001

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

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4)، أن معاملات الارتباط كانت على النحو الآتي: لمجال الصلابة فقد تراوحت ما بين القرة والمجال (0.63-0.87). وبين الفقرة والدرجة الكلية (0.64-0.85)، ولمجال المصادر فقد تراوحت ما بين القرة والمجال (0.73-0.87). وبين الفقرة والدرجة الكلية (0.69-0.89) ولمجال التفاؤل فقد تراوحت بين (0.74-0.88)، وبين الفقرة الدرجة الكلية (0.71-0.85)، وتراوحت معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية (0.92-0.96)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة

ثبات مقياس المرونة النفسية:

تم التحقق من ثبات المقياس، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، تكونت من (30) طالباً وطالبة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، كما أيضاً تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (5) نتائج قيم معاملات الثبات الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Retest) والتجانس الداخلي (Cronbach Alpha) لمقياس المرونة النفسية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	التطبيق - إعادة التطبيق		معامل كرونباخ ألفا
			معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	
1	الصلابة	8	**0.83	0.000	0.90
2	تعدد المصادر	6	**0.80	0.000	0.91
3	التفاؤل	6	**0.75	0.000	0.90
	الدرجة الكلية للمقياس	20	**0.87	0.000	0.96

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

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) بأن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين تراوحت ما بين (0.75-0.83) وبين الدرجة الكلية للتطبيقين (0.87)، أما قيم ثبات كرونباخ ألفا للمجالات فقد تراوحت ما بين (0.90-0.91)، وللدرجة الكلية (0.96)، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات أداة الدراسة.

تصحيح مقياس المرونة النفسية وتفسيره:

تكون مقياس المرونة النفسية بصيغته النهائية من (20) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: الصلابة، ويقاس بالفقرات من (1- 8)، والمصادر وتقاس بالفقرات من (9- 14)، والتفاؤل، ويقاس بالفقرات (16-20)، حيث تتحدد الإجابة على فقرات المقياس تبعاً لتدرج ليكرت الخماسي، وتعطى بدائل الإجابة للفقرات الإيجابية الدرجات الآتية: دائماً وتأخذ (5) درجات، وغالباً وتأخذ (4) درجات، وأحياناً وتأخذ (3) درجات، ونادراً وتأخذ (2) درجتين، ومطلقاً، وتأخذ (1) درجة واحدة. وتم صياغتها جميعاً بشكل إيجابي، فأعلى درجة يحصل عليها المستجيب (100) وأقل درجة (20) وبدرجة قطع (60) وكما هو موضح في الملحق (ز). وللحكم على مستوى المرونة النفسية في هذه الدراسة، فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية للفقرة والبعد والدرجة الكلية، كمعيار وعلى النحو الآتي، المدى = (أعلى تدرج - أدنى تدرج) / عدد الفئات = $3 / (5-1) = 1.33$. وعليه يكون:

المستوى المنخفض من 1 إلى أقل من 2.33

المستوى المتوسط من 2.33 إلى 3.66

المستوى المرتفع من 3.67 إلى 5.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، وقد تم عرضها ومناقشتها كالآتي:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص: "ما مستوى الكفاءة المهنية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة المهنية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة، والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الكفاءة المهنية لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	المستوى
4	الكفاءة الشخصية	3.67	0.997	1	مرتفع
1	الكفاءة المعرفية	3.59	0.821	2	متوسط
3	الكفاءة الوجدانية "العاطفية"	3.24	0.741	3	متوسط
2	الكفاءة الأدائية	3.20	0.767	4	متوسط
	الدرجة الكلية/ الكفاءة المهنية	3.42	0.715	-	متوسط

تظهر النتائج الواردة في الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة المهنية قد بلغ (3.42) بانحراف معياري (0.715)، وهذا يشير إلى مستوى متوسط، واحتل مجال الكفاءة الشخصية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.997) وبمستوى مرتفع، تلاه في المرتبة الثانية مجال الكفاءة المعرفية بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.821) وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الكفاءة الوجدانية "العاطفية"، بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.741) وبمستوى

متوسط، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال الكفاءة الأدائية بمتوسط حسابي قد بلغ ((3.20 وانحراف معياري ((0.767 وبمستوى متوسط.

تُشير نتائج السؤال الأول أن مستوى الكفاءة المهنية قد جاء متوسطاً لدى طلبة التدريب الميداني، وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تعد جيدة إلى حدٍ ما إلا أنها قد تعطي مؤشراً على انخفاض مستوى تدريب الطلبة على الكفاءات المختلفة، كون الكفاء المهنية تعد من أساسيات العمل الإرشادي، وهذا ما أشار إليه كوري (Corey, 2013) بأن من خصائص المرشد الفعال الكفاءة. كما أكده برادلي وآخرون (Bradley et al., 2010) حيثُ أن للتدريب في الإرشاد له أهمية بالغة في تطوير المهارات المتعلقة بالكفاءة المهنية لدى المرشدين المتدربين. وقد يعزى ارتفاع مستوى مجال الكفاءة الشخصية المرتبة نظراً لكون الطلبة يعتمدون على قدراتهم الذاتية في التعامل مع متطلبات الكفاءة، وقد يكونوا حصلوا على بعض الدورات والمعلومات من خلال دراستهم الجامعية، أما بخصوص نتيجة مجال الكفاءة الأدائية الذي جاء منخفضاً، فقد يعزى ذلك إلى ضعف الممارسة الفعلية لبرامج التدريب الميداني، وقد يعزى لطبيعة الخطط التدريبية التي يحصل عليها الطلبة.

وفي ضوء النتائج السابقة نجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة ديمير وآخرون (Demir et al., 2022) التي أشارت أن مستوى الكفاءة المهنية لدى الطلبة المرشدين المتدربين جاء متوسطاً. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة فرانسيس (Francis, 2015) ودراسة جروان والفريحات (Jarwan & Al-Frehat, 2020) ودراسة الياسين والضلاعين (2023) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع للكفاءة المهنية لدى فئة الدراسة. وقد يعود الاختلاف في النتائج يعود الاختلاف عينة الدراسة عن الدراسات السابقة، وكذلك لاختلاف خصائص مجتمع الدراسة والمنهجية والأدوات في الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: "ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة، والجدول (7) يوضح النتائج.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الصلابة	3.53	0.489	1	متوسط
3	تعدد المصادر	3.50	0.537	2	متوسط
2	التقاول	3.07	0.558	3	متوسط
	الدرجة الكلية/ المرونة النفسية	3.35	0.362	-	متوسط

تظهر النتائج الواردة في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى المرونة النفسية قد بلغ (3.35) بانحراف معياري (0.362)، وهذا يشير إلى مستوى متوسط، واحتل مجال الصلابة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.489) تلاه في المرتبة الثانية مجال تعدد المصادر بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.537) وبمستوى متوسط وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء مجال التقاول بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.558) وبمستوى من متوسط.

تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى أن مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة قد جاء متوسطاً، وأن مجال الصلابة قد جاء بالمرتبة الأولى، بينما مجال التفاؤل قد جاء بالمرتبة الأخيرة، وقد تكون هذه النتيجة جيدة بالنسبة للطلبة المتدربين، حي أن المرونة بهذا المستوى قد تساعدهم على التعامل مع ضغوط التدريب والدراسة، وقد يعزى امتلاك الطلبة للمرونة النفسية إلى تعرضهم للضغط النفسي في مراحل الدراسة المختلفة، والتي قد نمّت قواهم الداخلية، وبالتالي شكلت حصناً في وجه الضغوط التي تعصف بهم، كما قد يعزى أن الصلابة جاءت بالمرتبة الأولى، لكون الطلبة قد حصلوا على معلومات حول تلك المفاهيم خلال الدراسة، وكونهم يدرسون في تخصص الإرشاد والصحة النفسية، وهذا يزيد من خبرتهم حول المفاهيم التي تزيد من قوة الشخص الداخلية (Ochoa et al., 2017). بينما قد يعزى انخفاض مستوى مجال التفاؤل، لشعور الطلبة بالضغط، وهناك العديد منهم يجدون أن أهدافهم في العمل في المستقبل قد تكون قليلة، نظراً لوجود أعداد كبيرة منهم يدرسون في تخصص الإرشاد التربوي، كما قد يكون للإرهاق الذي يواجهونه في التنقل بين الجامعة والمدارس للتدريب دوراً في انخفاض مستوى التفاؤل لديهم.

وفي ضوء النتائج السابقة نجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة الخمايسة (2021) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة جاء متوسطاً. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة ميلاد وآخرون (2019) ودراسة الكربي (2022) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع للمرونة النفسية لدى فئة الدراسة. وقد يعود الاختلاف في النتائج يعود إلى اختلاف عينة الدراسة عن الدراسات السابقة، وكذلك لاختلاف خصائص مجتمع الدراسة والمنهجية والأدوات في الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون ((Pearson Coefficient) والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) مصفوفة معاملات الارتباط لبيان دلالة الارتباط بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة

المتغير	الكفاءة الشخصية	الكفاءة المعرفية	الكفاءة الوجدانية "العاطفية"	الكفاءة الأدائية	الكفاءة المهنية الدرجة الكلية
الصلابة	معامل الارتباط	**0.396	**0.462	**0.389	**0.411
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	150	150	150	150
تعدد المصادر	معامل الارتباط	**0.345	**0.325	**0.342	**0.347
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	150	150	150	150
	معامل الارتباط	**0.515	**0.532	**0.509	**0.593
					**0.609

التفاضل	الدالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.572**	0.578**	0.567**	0.612**	0.659**
المرونة النفسية	الدالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	150	150	150	150	150

** دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تُشير البيانات الواردة في الجدول (8) وجود علاقة دالة احصائية بين أبعاد الكفاءة المهنية والدرجة الكلية وبين أبعاد المرونة النفسية والدرجة الكلية، اعتمادًا على قيمة معاملات الارتباط المحسوبة، والظاهرة في الجدول (8)، ومستوى الدلالة المناظر لها والبالغ ((0.000، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث إلى وجود علاقة دالة احصائية بين أبعاد الكفاءة المهنية والدرجة الكلية وبين أبعاد المرونة النفسية والدرجة الكلية. وقد تكون تلك النتيجة طبيعية لكون الكفاءة المهنية تتنبأ بالمفاهيم الإيجابية لدى الطلبة كما ذكر لازوس وكردنستار (Lazos & Kredentser, 2021). وكلا المفهومين من المفاهيم الإيجابية في علم النفس (Zautra et al., 2010). وهذا ما أكدته كونر ودفيدسون (Connor & Davidson, 2003) بأن الكفاءة تعد أحد عوامل الحماية للفرد. وقد تعزى هذه النتيجة لكون الطلبة لديهم وعي بأهمية العلاقة بين المتغيرين، حيث أن ارتفاع أحدهما يزيد من احتمالية ارتفاع مستوى الآخر، وقد يعزى وعيهم أيضًا لكونهم قد استفادوا من المواد الدراسية في الجامعة، والتي تفسر لهم قيمة تلك المفاهيم، ومدى ارتباطهما ببعضهما البعض. وفي ضوء النتائج السابقة نجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة القللي والعنتيلي (2022) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية. ولم تختلف الدراسة مع أي من الدراسات السابقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات كل من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى عينة من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن الفرض فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الكفاءة المهنية والمرونة النفسية والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الكفاءة المهنية والمرونة النفسية تعزى للجنس

المتغيرات	الكفاءة المهنية	المرونة النفسية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي
		الانحراف المعياري
	انثى	المتوسط الحسابي
		الانحراف المعياري

تُشير البيانات الواردة في الجدول (15) وجود فروق ظاهرية في مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية تعزى للجنس، وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائياً تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (16) يوضح النتائج:

الجدول (16) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	مربع إيتا
الجنس	الكفاءة المهنية	1	.067	.132	.717	.001
	المرونة النفسية	1	.606	1.393	.239	.007
الخطأ	الكفاءة المهنية	201	.510			
	المرونة النفسية	201	.435			
المجموع	الكفاءة المهنية	204				
	المرونة النفسية	204				

يوضح الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات كل من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية تعزى للجنس، حيث كانت جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية أعلى من (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات كل من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية تعزى للجنس لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد في جامعة مؤتة.

تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الكفاءة المهنية والمرونة النفسية تعزى للجنس، وقد يؤشر ذلك إلى أن كلا الجنسين يقدرون قيمة تلك المفاهيم بشكل متساوي، وقد يعزى ذلك إلى كون فئة الدراسة هم طلبة الجامعة، ولديهم وعي كبير بالجوانب النفسية، خصوصاً أنهم جميعاً يدرسون تخصص الإرشاد النفسي، وهذا قد يبرر معرفتهم بتلك المفاهيم بشكل متساوي. وهذا ما أكدته دوفرن وهندرسون (Dufrene & Henderson, 2009) بأن الكفاءة المهنية تؤدي دور الحارس للمرشدين، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والعرقية، وتجاربهم الحياتية، واختلاف العمر والجنس. وفي ضوء النتائج السابقة نجد أن الدراسة الحالية قد اختلفت مع دراسة ميلاد وآخرون (2019) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى المرونة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما اختلفت مع دراسة دراسة الكربي (2022) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة المهنية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص العلمي. ولم تتفق مع أي من الدراسات السابقة، وقد يعود اختلاف الدراسة عن الدراسات السابقة على كونها قد اعتمدت على أطر نظرية ودراسات وأدوات تختلف عن الدراسة الحالية، كما قد يعود لاختلاف عينة الدراسة الحالية ومنهجيتها عن الدراسات السابقة.

التوصيات: في ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

1. ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم، من خلال نشر نتائجها، لرفع مستوى الكفاءة المهنية والمرونة النفسية لدى طلبة التدريب الميداني في الإرشاد.
2. الاهتمام بالعلاقة الارتباطية بين الكفاءة المهنية والمرونة النفسية، فإن رفع مستوى أحدهما يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى الآخر.
3. ضرورة تدريب طلبة التدريب الميداني على الكفاءة المهنية خصوصًا في مجال الكفاءة الأدائية
4. ضرورة تدريب طلبة التدريب الميداني على المرونة النفسية خصوصًا في مجال التفاوض.
3. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية، لدى فئات أخرى، للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميمها.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو حلاوة، محمد (2013). *المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية*. إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية، 2، 4-12.
- الأسمرى، مشبب والشهراني، عائض ومحمود، خالد (2011) دليل التدريب الميداني لطلاب وطالبات علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- الجنديل، هدى عبدالرزاق محمد (2017). *الإزعاجات اليومية وعلاقتها بالكفاية المهنية لدى المرشدين التربويين*. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 221، 267 - 292.
- الحوارنة، إباد نايف (2017). *الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم*. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32 (5)، 119-144.
- الخميسة، عمر سعود (2021). *المرونة النفسية لدى طلبة تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية الأميرة رحمة الجامعية وعلاقتها برتبة الميلاد لديهم*. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث-سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 5 (1)، 47-64.
- دمنهوري، رشد صالح بكر (2017). *دليل التدريب الميداني لطلاب وطالبات علم النفس*. 3ط، الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- الشريفين، أحمد عبدالله محمد (2015). *فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 9 (1)، 1-23.
- الطراونة، عبدالله (2009) *مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي*. ط1، درا يافا للنشر والتوزيع: عمان.
- العاسمي، نايل (2015). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة*. عمان: دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.
- عبدالواحد، إبراهيم سيد أحمد، وحسانين، السيد الشبراوي أحمد (2021). *التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من القلق الاجتماعي وإدمان الانترنت*. مجلة التربية، 189 (1)، 1-48.
- فهيمي، محمد (2012). *التدريب العملي والزيارات الميدانية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القللي، محمد محمد السيد، والعنتبلي، أحمد محمد السيد عبده (2022). *الكفاية المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال بكلية التربية جامعة دمياط*. مجلة بحوث التربية النوعية، 68، 353 - 388.
- الكربي، أسماء عمر (2022). *المرونة النفسية وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية*. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 85، 27-41.
- مقداد، محمد وعبدالله، كامل عبدالله (2014). *أنماط الشخصية وعلاقتها بالمبول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين*. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (14)، 211-224.
- منظمة اليونسكو (2021). *إحصائية التعليم العالي 2019 - التعليم ومحو الأمية-الأردن*.

المهارة، عبد الله، عبد اللات، بسام، الحويات، علا، الخوالده، مصطفى والنجادات، حسين (2018). مستوى الضغوط النفسية والمرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45 (1)، 233 - 248.

ميلاد، محمود محمد، كاسوحة، سليمان، وعيسى، ثائر (2019). المرونة النفسية وفق بعض المتغيرات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كليتي الهندسة المدنية والتربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 41 (3)، 187-199.

وزارة التربية والتعليم (2022). *مديرية الإرشاد والتوجيه*. تم الإطلاع عليه بتاريخ 2024/4/15.

الياسين، سليمان محمد والضلاعين، أنس صالح (2023). مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 2 (2)، 191-209.

المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- American Psychiatric Association. (2018). Resilience. Extracted on 3/1/2024 at the link: <https://dictionary.apa.org/resilience>.
- American School Counselor Association. (2020). *ASCA national model: The School Counselor's Role*. Alexandria, VA: Author. Accessed on 6/4/2022.
- Bakalim, O., & Taşdelen-Karçkay, A. (2016). Friendship quality and psychological well-being: the mediating role of perceived social support. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4).
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80 (1), 125.
- Bok, H. G., Teunissen, P. W., Favier, R. P., Rietbroek, N. J., Theyse, L. F., Brommer, H.,... & Jaarsma, D. A. (2013). Programmatic assessment of competency-based workplace learning: when theory meets practice. *BMC medical education*, 13 (1), 1-9.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Bradley, L. J., Ladany, N., Hendricks, B., Whiting, P. P., & Rhode, K. M. (2010). Overview of counseling supervision. In N. Ladany & L. J. Bradley (Eds.), *Counselor supervision* (4th ed.). Routledge.
- Brashear, C. A. (2021). *The Impact of Creative Online Group Supervision on Counselors-in-Training: A Single-Case Research Study* "Doctoral dissertation", Texas A&M University-Commerce.

- Brownlee, K., Rawana, J., Franks, J., Harper, J., Bajwa, J., O'Brien, E., & Clarkson, A. (2013). A systematic review of strengths and resilience outcome literature relevant to children and adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30, 435-459.
- Can, N., & Watson, J. C. (2019). Individual and Relational Predictors of Compassion Fatigue Among Counselors-in-Training. *Professional Counselor*, 9 (4), 285-297.
- Ciarrochi, J., Bilich, L., & Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, 2010, 51-75.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18 (2), 76-82.
- Constantine, M. G., & Ladany, N. (2001). New visions for defining and assessing multicultural counseling competence. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 482-498). Sage Publications, Inc.
- Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage learning.
- Cormier, L. S., & Hackney, H. (2016). *Counseling strategies and interventions for professional helpers*. Boston: Pearson.
- Corner, K. J. (2015). *Exploring the reliability and validity of research instruments to examine secondary school principals' authentic leadership behavior and psychological capital*. "Doctoral dissertation, The University of Arizona".
- Demir, S., Düşünceli, B., Ertuna, L., & Çolak, T. S. (2022). Determining the levels of Professional competence of counsellor candidates in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 44 (2), 356-372.
- Dufrene, R. L., & Henderson, K. L. (2009). A framework for remediation plans for counseling trainees. *Compelling counseling interventions: VISTAS*, 149-159.
- Engebretson, K., & Harris, H. L. (2019). Aspirational Ethics in Counseling: Expanding a Paradigm. *Handbook of Counseling and Counselor Education*.
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36 (3), 282-284.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European psychologist*.

- Francis, J. D. (2015). *The effects of competency on job satisfaction for professional counselors when providing court testimony* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Fu, J., Zhao, Y., Feng, X., Wang, Y., Yu, Z., Hua, L.,... & Li, J. (2021). How is fatalistic determinism linked to depression? The mediating role of self-control and resilience. *Personality and Individual Differences*, 180, 110992.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2012). Why study resilience? In *Handbook of resilience in children* (pp. 3-14). Boston, MA: Springer US.
- Hudyma, A. J. (2019). *The role of psychological flexibility in graduate student stress and well-being*. University of Denver.
- Jarwan, A. S., & Al-Frehat, B. M. (2020). Educational counselors' self-efficacy and professional competence. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (1), 169-177.
- Kapur, D., & Crowley, M. (2008). Beyond the ABCs: Higher education and developing countries. *Center for Global Development Working Paper*, (139).
- Knoema (2015). *Education Statistics-Jordan-Tertiary Education*.
- Lazos, G., & Kredentser, O. (2021). Resilience of Psychotherapists and the Relationship Between Their Personal and Professional Characteristics. *American Journal of Applied Psychology*, 10 (6), 162-172.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press, USA.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological science*, 9 (5), 331-339.
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in psychology*, 8, 298940.
- Nabilla, A. A., Anggita, I., Robiulkhair, I., Kaserero, S., & Rahman, D. H. (2023, February). Professional Competence of School Counselor in Providing Guidance and Counseling Service at School. In *International Conference on Educational Management and Technology (ICEMT 2022)* (pp. 206-211). Atlantis Press.
- Ochoa, C., Casellas-Grau, A., Vives, J., Font, A., & Borràs, J. M. (2017). Positive psychotherapy for distressed cancer survivors: Posttraumatic growth facilitation reduces posttraumatic stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 28-37.
- Prince-Embury, S. (2012). The ego-resiliency scale by Block and Kremen (1996) and trait ego-resiliency. In *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice* (pp. 135-138). New York, NY: Springer New York.

- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 41 (3), 309-324.
- Rudwan, S., & Alhashimia, S. (2018). The relationship between resilience & mental health among a sample of university of nizwa students-sultanate of oman. *European Scientific Journal*, 14 (2), 288-303.
- Sharpless, B. A., & Barber, J. P. (2009). A conceptual and empirical review of the meaning, measurement, development, and teaching of intervention competence in clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 29 (1), 47-56.
- Steinebach, C. (2021). Psychology in professional education and training. In *International Handbook of Psychology Learning and Teaching* (pp. 1-32). Cham: Springer International Publishing.
- Usman, B. K., & Math, R. (2020). Training of communication basic skill to develop professional competence of counseling and guidance teachers. *Scolae: Journal of Pedagogy*, 3 (1), 10-18.
- Vacha-Haase, T., Elman, N. S., Forrest, L., Kallaugher, J., Lease, S. H., Veilleux, J. C., & Kaslow, N. J. (2019). Remediation plans for trainees with problems of professional competence. *Training and Education in Professional Psychology*, 13 (4), 239.
- Welfel, E. R., & Patterson, L. E. (2005). *The counseling process: A multitheoretical integrative approach*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Wijaya, R. S., Husniah, W. D., Taherong, R., Nuryadin, C., Hanifa, L., & Ichsan, N. (2019, February). Professional competency levels teacher guidance and counseling/counselor school. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 235, No. 1, p. 012105). IOP Publishing.
- Williams R. (2020). *Building Resilience for Individuals and Organizations During a Crisis*. Retrieved 12/3/2024 from website <https://raywilliams.ca/building-resilience-individuals-organizations-crisis/>.
- Yun, L., Mengyun, L., Tianyi, G., & Xu, Z. (2024). Assessment of Professional Competence for Clinical and Counseling Psychology Professionals. *Journal of Psychological Science*, 47 (1), 237.
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010) Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. Reich, A. Zautra, & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 3-29). New York: Guilford.

تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان

الباحثة: صفاء ياسين اخو عميره

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان والتعرف على الفروقات في مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة الحالية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في محافظة معان والبالغ عددهم (648)، بحسب سجلات مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في محافظة معان (الحكومية، الخاصة، التطوعية). وتكونت عينة الدراسة من (103) زوج من أسر أطفال اضطراب التوحد، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وعني هذا المقياس في تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان، وتكون المقياس على أربعة ابعاد هي (بعد الصحة النفسية، بعد التفاعل الأسري، بعد الدعم المتعلق بالطفل ذوي اضطراب التوحد، بعد التفاعل الاجتماعي)، بواقع (24) فقرة لكل المقياس، كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، والمكون من خمسة إختيارات وهي: (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة). وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان جاء بدرجة (متوسطة)، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تعزى لمتغير كل من (المستوى التعليمي، دخل الأسرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة عقد اجتماعات ولقاءات تشاورية تشرف عليها جهات متخصصة لأسر الأطفال المصابين في اضطراب التوحد والمهتمين بهذا الموضوع؛ لتبادل الآراء والتصورات والمقترحات والخبرات والحلول حول الوصول إلى مستويات مناسبة في جودة الحياة الأسرية لديهم.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، أسر أطفال التوحد، محافظة معان.

Evaluating the level of quality of life among families of autistic children in Ma'an Governorate

Researcher: Safaa Yassin Akho Omira

Abstract

The study aimed to evaluate the level of quality of life among families of autistic children in Ma'an Governorate and to identify differences in the level of quality of life among families of autistic children in Ma'an Governorate, due to variables (gender, educational level, family income). The study used the descriptive analytical method, due to its suitability to the nature of the objectives of the current study. The study population consisted of all families of children with autism disorder in Ma'an Governorate, numbering (648), according to the records of special education institutions and centers in Ma'an Governorate (governmental, private, voluntary). The study sample consisted of (103) pairs from families of children with autism disorder who were selected by a simple random method. The researcher designed the study tool, and this scale was intended to evaluate the level of quality of life among families of autistic children in Ma'an Governorate. The scale consists of four dimensions: (the mental health dimension, the family interaction dimension, the support related to the child with autism disorder, and the social interaction dimension), according to (24) items for each scale, and a five-point Likert scale was relied upon, consisting of five options: (agree to a very great extent, agree to a great extent, agree to a moderate degree, disagree, and disagree to a great extent). The results of the study indicated that the level of assessment of the level of quality of life among families of autistic children in Ma'an Governorate was (medium), as well as the absence of statistically significant differences at the significance level ($0.05\alpha \leq$) in the responses of the study sample on the scale (quality of life among families of autistic children).) is attributed to the variable (educational level, family income), and there are statistically significant differences at the significance level ($0.05\alpha \leq$) in the responses of the study sample on the scale (quality of life among families of autistic children) due to the variable (sex) and in favor of females. In light of the results of the study, the researcher recommends the necessity of holding meetings and consultative meetings supervised by specialized bodies for families of children with autism disorder who are interested in this subject. To exchange opinions, perceptions, proposals, experiences and solutions about reaching appropriate levels of quality of family life.

Keywords: quality of life, families of autistic children, Ma'an Governorate.

مقدمة:

يعد اضطراب التوحد أحد الإعاقات النمائية التطورية التي تصيب الطفل في سن مبكرة ومصدراً لمعاناة الطفل مدى الحياة وتهديداً لاستقرار وأمن أسرته نظراً لما يحتاجه من رعاية خاصة ما لم يتم اكتشافه مبكراً، تبدأ ظهور أعراض التوحد لدى الطفل قبل سن الثالثة وتتمثل في صعوبات التواصل واللغة، وأوجه القصور في التفاعلات الاجتماعية، وردود الفعل العاطفية غير اللائقة، وسلوكيات النشاط الزائد، والسلوكيات المتكررة، والاهتمامات والأنشطة المقيدة (آل منصور ونوري، 2021). كما تبدأ الصعوبات الاجتماعية بالتطور بشكل متزايد ونجد الطفل يتجنب الاتصال بالعين مع من يحدثه، إضافة إلى ضعف الرغبة لديه في مشاركة من حوله اللعب، حيث يفرط الطفل في الانطواء والانعزال عن الآخرين والتقوقع داخل الذات، وعدم الارتباط بهم حتى مع أقرب الناس وهم والديه، ويكون انفعاله حاد لأي تغيير طفيف في البيئة من حوله مثل ترتيب الأثاث داخل المنزل (Bellini & Benner, 2017). تعتبر الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيراً في حياة الأفراد والجماعات وأنها الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع وتدعيم وحدته وتماسكه وتنظيم سلوك أفرادها بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية المختلفة وفقاً للنمط الحضاري العام، ونظراً لأن المجتمع يولي اهتماماً كبيراً للأسرة فإنه يتوقع منها أداء بعض الوظائف تجاه أفرادها مما يكون له أكبر الأثر على المجتمع (قوموي، 2022).

كما تشير بعض الدراسات إلى وجود ارتباط بين معلومات الوالدين عن المرض أو إعاقة الطفل بدنيا ومدى تقبلها له، والتعاون الجيد بين أفراد الأسرة، والمساندة الاجتماعية بأساليب المساندة، والمواجهة الأكثر استخداماً، كما

أشارت إلى ان هناك نسبة كبيرة من أسر الأطفال المرضى بأمراض مزمنة أو المعاقين بدنياً يعانون من مشكلات كثيرة لعل من أهمها المشكلات المتصلة بمستوى التوافق العام للأسرة ومنها التوافق بين الزوجين، وان هناك خمسة مجالات اختلفت فيها الأسر المتوافقة وغير المتوافقة، وهى (الخبرات الأولية للوالدين، السمات الشخصية، تأثير نوع مرض أو إعاقة الطفل على حياة الأسرة، المشاركة في الحياة اليومية، المساندة الاجتماعية. (Taanela, Syrjala & Jarvelin, 2016) وهذا يعني ان اكتشاف إعاقة الطفل التوحد يعد موقفاً وحدثاً ضاغظاً يؤدي إلى تغيير في الأدوار والتوقعات الأسرية. وما يصاحب ذلك من ردود فعل انفعالية لفقدان الوالدين لآمالهم وطموحاتهم المرتبطة بميلاد الطفل (Davis & Carter, 2008).

تعد جودة الحياة بأنها إدراك وتصور الأفراد لوضعهم وموقعهم في سياق نظم الثقافة والقيم التي يعيشون فيها وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واعتباراتهم، وهو مفهوم واسع النطاق يتأثر بالصحة الجسدية للشخص وحالته النفسية ومعتقداته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية (سليمان، 2017). وتبرز أهمية جودة الحياة الأسرية من أهمية الأسرة التي تعتبر وحدة المجتمع الأولى، وأهم العوامل المؤثرة في شخصية الفرد، وحلقة الوصل بينه وبين المجتمع؛ وعند وجود طفل معاق عقلياً داخل الأسرة فإن ذلك يؤدي إلى صعوبات وتحديات قد ينوء بها كاهلها بسبب الظروف الغير العادية التي تعيشها تلك الأسر، وبالتالي عدم الرضا عن الحياة، وتتلخص جودة الحياة في دورها الفعال في الحد من تأثير وجود طفل من ذوي اضطرابات التوحد والاستعداد للقبول والاندماج الاجتماعي من خلال العمل على إدخال تغييرات في المواقف السلوكية واتجاهات المواقف الاجتماعية حيث تتحمل الأسرة المسؤولية الأولى عن حاجات طفلها والتغلب على مشكلاته ومساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي (King, 2020). ومن هنا تسعى الباحثة من خلال دراستها الحالية إلى تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان، للوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات في نهاية الدراسة الحالية

مشكلة الدراسة:

إن الأسرة هي اللبنة الأساسية في المجتمع فمماؤها بشكل سليم ينظم حياة المجتمع ويدفع عجلة التقدم بجميع المجالات، أما إذا وجد داخل الأسرة فرد يعاني من اضطراب أو إعاقة فسوف يؤثر ويعوق حياتها وخاصة إذا لم تستطع الأسرة التعامل مع الاضطراب الذي يعاني منه الفرد في الأسرة بشكل سليم، وقد يؤدي وجود الطفل المصاب في التوحد داخل الأسرة إلى العديد من المشكلات الأسرية سوى الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية أو الاسرية والتي ترتبط جميعها في جودة الحياة.

إن الإحساس بجودة الحياة لدى أسر الأطفال من ذوي التوحد قد يكون ليس هو الحال كما عليه أسر الأطفال العاديين، ذلك أن وجود طفل من ذوي التوحد في الأسرة قد يكون سبباً لعدم الرضا، وتدني مستوى الإحساس بجودة الحياة، بل وإنه قد يشكل ضغوط نفسية جمة تختلف في شدتها استناداً إلى مدى وعي الأسرة، ومدى استعدادها للصمود النفسي ومستوى الشعور بالضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالتوحد. حيث أن الدراسة الحالية تنطلق من تصور نظري أوسع وأشمل يرى أن جودة الحياة ليست فقط مجرد غياب الجوانب السلبية مثل الضغوط النفسية، لكنها تشمل جوانب إيجابية متعددة، وفقاً للتصورات النظرية الحديثة، كما نفترض أن جودة الحياة الأسرية تتأثر بكل من الخصائص الشخصية والمتغيرات البيئية والمساندة الاجتماعية، مما يجعلها جديرة بالدراسة، حيث يمكن أن يؤدي تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان، بهذه العوامل التي سوف يتم تناولها في مقياس الدراسة الحالية إلى توجيه التدخلات المصممة والبرامج الإرشادية والتوعوية والعلاجية لتحسين جودة الحياة الأسرية، وصولاً إلى رعاية سليمة من قبل مؤسسات متخصصة تعمل إلى التخفيف من حدة هذه المشكلات التي تواجه أسر أطفال التوحد في محافظة معان.

أسئلة الدراسة:

1. ما تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على ما يلي:

1. تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان.
2. التعرف على الفروقات في مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان، تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة).

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية فيما سوف تضيفه هذه الدراسة من معرفة جديدة تتعلق في معرفة مستوى دودة الحياة الأسرية لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان. وكذلك الدراسات الحديثة التي تقدمها الباحثة وتمثل ذلك إضافة إلى المعرفة التربوية في هذا الجانب المهم الذي يتم تناوله في المملكة الأردنية الهاشمية.

ب. الأهمية التطبيقية:

قد تقيد هذه الدراسة الجهات المختصة في تقديم تقرير عن وضع جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد، من خلال الاهتمام أكثر بهم وتقديم التوعية والإرشاد واعداد البرامج الإرشادية التي تسهم في رفع مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان، كما تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية استفادة المتخصصين الباحثين والدراسيين والممارسين للعمل الإرشادي من تصميم البرنامج الإرشادية بناء على نتائج وتوصيات الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

التوحد: هو اضطراب نمائي عصبي ذو تأثير شامل على كافة جوانب النمو يظهر في الطفولة المبكرة فيؤدي إلى اضطراب في الجوانب الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي وفي الجانب السلوكي والأنشطة والاهتمامات المحددة (American Psychiatric Association, 2013).

جودة الحياة: شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على اشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن ادارته للوقت والاستفادة منه (Sirwan, 2014).

المشكلات الأسرية لذوي أطفال التوحد: وهي المشكلات الناتجة من صعوبات في العلاقات والتفاعل مع الآخرين من حولهم قد تؤدي هذه المشكلة إلى التهميش أو العزلة الاجتماعية بسبب وجود طفل توحدي، والتي تترتب عليها مشكلات جمة في العديد من جوانب النمو الأخرى، وفي غيرها من المهارات المختلفة التي تعد ضرورية كي يتمكن الطفل من العيش أو التعايش مع الآخرين، وتحقيق التوافق معهم، والتكيف مع البيئة المحيطة (الخميس، 2011).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: أشتمل موضوع الدراسة على تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان
- الحدود المكانية: اشتملت هذه الدراسة على جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة معان (الحكومية، الخاصة، التطوعية).
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من (103) زوج من أسر أطفال اضطراب التوحد.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة من العام 2024م.

الإطار النظري:

اضطراب التوحد :

يعرف (Lindholm, 2019) التوحد بأنه قصور في النمو ويحدث قبل ثلاث سنوات في الأطفال الصغار، ويتميز الأطفال ذوو اضطراب التوحد بعدم الإستجابة للآخرين والقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي وقصور في التفاعل الإجتماعي، ولديهم سلوك نمطي وتكرار السلوك والإهتزاز بإستمرار لديهم، والأطفال ذوو اضطراب التوحد تظهر لديهم سلوكيات متعددة تؤثر على أفراد آخرين من أسرهم، كأنماط النوم غير المنتظمة، واضطراب الأكل، وردود فعل مكثفة أو سلبية وعدم الإستجابة للوالدين أو لمقدمي الرعاية.

وأشار (Kose, 2017) إلى أن التوحد اضطرابات نمائي عصبي وله تأثير على مجالات النمو المتعددة، والأطفال ذوو اضطراب التوحد لديهم مشكلات تتعلق بالصحة النفسية والإجتماعية والعاطفية تظهر في قصور المهارات الإجتماعية والتواصل والسلوكيات النمطية والعنوانية تجاه الآخرين وتؤدي إلى قصور التكيف الإجتماعي وتظهر لديهم معدلات أكبر من الإكتئاب والإجهاد والقلق وضعف الصحة البدنية واضطراب النوم ومشكلات الجهاز الهضمي والحساسية.

جودة الحياة :

عرف (Bayat, 2015) أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى رفاية الأسرة وقدرتها على تلبية احتياجات أفرادها والتمتع بالحياة، ويتضمن المفهوم النفسي والإجتماعي والعاطفي والصحي ويشير إلى الرفاهية البدنية والنفسية والعاطفية والإجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة.

وتعرف منظمة الصحة العالمية نوعية الحياة على أنه مصطلح متعدد الأبعاد يشير إلى المدى الذي تتم فيه تلبية الاحتياجات المختلفة للأسرة الطبيعية، والاستمتاع بالحياة الإجتماعية الكاملة بما يتناسب مع تصوراتهم وأهدافهم في الحياة ويدمج بطريقة معقدة مع الصحة الجسمية والنفسية ومستوى الاستقلالية والعلاقات الإجتماعية والمعتقدات الشخصية وتأثيرات البيئة التي تعيش فيها الأسرة (رزقات والخمرة، 2019) .

وجودة الحياة مفهوم ذو أبعاد عديدة تمثل في مجموعها جودة الحياة حيث أشار كل من (Alamuddin, 2017) & Ayyash إلى أن جودة الحياة تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة هي: ارتفاع مستوى الانفعالات الايجابية، وانخفاض مستوى الانفعالات السلبية، وتوفير أحكام معرفية كلية تشير الإيجابية حياة الفرد.

مهارات جودة الحياة لأسر الأطفال التوحديين: (Shahbour, Qafai & Gamari, 2013)

- مهارة حل المشكلات الأسرية: ويقصد بها: قدرة الوالدين على استنباط حلول مبتكرة للمشكلات الأسرية، وتمكنهما من مساعدة الآخرين على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلاتهم.

- مهارة مواجهة الضغوط ويقصد بها: قدرة الوالدين على مواجهة الضغوط المرتبطة بدور كل من الأب والأم لقيامهما بدورهما الوالدي في تنشئة أبنائهما.
- مهارة الحوار الأسري: ويقصد بها قدرة الوالدين على التعامل مع أطفالهما، ومشاركة معلومات واتجاهات الوالدين مع بعضهما.
- مهارة القيام بالأدوار الأسرية: ويقصد بها: قدرة الوالدين على أداء وظائفهما وحاجتهما الأسرية، والمحافظة على النسق الأسري، وتوزيع الأدوار.
- مهارة ضبط السلوك: ويقصد بها: قدرة الوالدين على تعديل سلوكيات طفلهما المعاق، وذلك باستخدام وسائل عديدة كالنمذجة والإقناع وتقديم المكافآت والعقاب.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجانب عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، العربية منها والأجنبية، وهي كما يلي. دراسة المرسي (2022) وهدفت إلى تحديد العلاقة بين المشكلات الاجتماعية وقلق المستقبل لدى أسر أطفال طيف التوحد، وتم اختيار عينة عمدية قوامها (100) أسرة طفل توحدي مقيد في المراكز الأهلية بمدينة القاهرة، بواقع (40) من الآباء، (60) من الأمهات كما تم استخدام مقياسان (مقياس المشكلات الاجتماعية - مقياس قلق المستقبل) كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات الاجتماعية وقلق المستقبل لدى أسر أطفال طيف التوحد وذلك عند مستوى معنوية 0.05.

دراسة بو عامر وعبدالرحمن (2021) وهدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المصابين بالتوحد في ضوء بعض المتغيرات الوسيطة: المستوى التعليمي للأم، المستوى الاقتصادي للأسرة، درجة إصابة الطفل بالتوحد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، بحيث تكونت عينة الدراسة من (50) أم لطفل مصاب بالتوحد، واعتمدنا على مقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية: أن مستوى جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المصابين بالتوحد يتسم بالانخفاض. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير درجة إصابة الطفل بالتوحد. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

دراسة شليبوسك (schlebusc, 2020) وهدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جنوب أفريقيا، حيث تكونت الدراسة من (180) من أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة لدى أسر الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت بين منخفض إلى متوسط. أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى أسر الطلبة ذوي اضطراب تعزى إلى متغير المستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي للأسرة.

دراسة سيتلي (Settle, 2019) وهدفت إلى التحقق من جودة الحياة الأسرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، من خلال قياس جودة الحياة الأسرية والترفيه الأسري، وسعت الدراسة إلى وصف الترفيه الأسري للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتحقق من خصائص الطفل المرتبطة بالتسلية الأسرية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والمقارنة بين الترفيه العائلي لأسرة الطفل التوحدي وأسرة الطفل العادي، وتم استخدام مجموعتين الأولى: مجموعة من آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددهم (73) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (2-7 سنوات)، المجموعة

الثانية من الآباء والأمهات للأطفال العاديين وبلغ عددهم (121 مشاركاً) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد التي تشارك في الترفيه أقل بكثير من أسر الأطفال العاديين، وأن أولياء الأمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد أقل رضا عن مشاركتهم، وتم التوصل إلي وجود علاقة بين التوتر العائلي ورضا الآباء وذلك بسبب السلوكيات المضطربة لأطفالهم وتردد الآباء في المشاركة في الأنشطة الترفيهية وقياس جودة الحياة لأسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال الترفيه العائلي.

دراسة بينجا (Yinga, 2018) وهدفت إلى تقييم جودة حياة للأسر الصينية الذين لديها طفل ذي اضطراب التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة وارتباطها بقصور التفاعل الاجتماعي وعبء رعاية الطفل، وشملت عينة الدراسة (406) من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد و(513) من أسر الأطفال العاديين، وأشارت النتائج إلي أن جودة الحياة لأسرة الطفل التوحد أقل من جودة حياة أسرة الطفل العادي وأن انخفاض جودة الحياة ارتبط بقصور التفاعل الاجتماعي للأطفال، كما أن مشكلة عبء رعاية الطفل يتأثر بقصور التفاعل الاجتماعي لدى الطفل ويؤثر على جودة حياة الأمهات في حين أنه لا يؤثر على الآباء، وهذا يشير إلى أن القصور الاجتماعي لدى الأطفال يؤثر على جودة الحياة للأسرة بطرائق مختلفة.

مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والأبحاث السابقة بمثابة خبرات علمية وتجريبية فتحت المجال أمام الباحثة أثناء خطوات دراستها، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات ما يأتي:

- تحديد عنوان الدراسة ومشكلتها.
 - تحديد الخطوات المتبعة في إجراءات الدراسة، ووضع الخطوط العريضة للدراسة.
 - صياغة أهداف وتساؤلات الدراسة بما يتناسب مع العنوان وطبيعة الدراسة.
 - التعرف على المشكلات التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيقها للدراسة وكيفية التغلب عليها.
 - كيفية اختيار الطريقة المناسبة لاختيار منهج وعينة الدراسة وأدوات الدراسة.
 - اختيار المتغيرات الملائمة والمناسبة لهذه الدراسة.
- وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تعتبر هذه الدراسة وبحسب علم الباحثة بأنها الدراسة الوحيدة على مستوى الأردن حول تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان. كذلك تصميمها لمقياس جديد حول موضوع جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد في محافظة معان والبالغ عددهم (648)، بحسب سجلات مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في محافظة معان (الحكومية، الخاصة، التطوعية)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (103) زوج من أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول رقم (1) يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (1) الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (ن: 103)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	42	33.0
	أنثى	61	48.0
المستوى التعليمي	توجيهي ودون	29	22.8
	بكالوريوس / دراسات عليا	74	58.2
دخل الأسرة	أقل من 300 دينار	27	21.2
	من 300 - 500 دينار	43	33.8
	500 دينار سنوات فاكتر	33	25.9

أداة الدراسة:

قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية لبناء أدوات الدراسة الحالية:

1. الاطلاع على الدراسات والابحاث السابقة المرتبطة بموضوع (جودة الحياة) و(أسر أطفال التوحد)، لكل من: (عياش، 2021)، (رزقات، والخمرة، 2019)، (Settle, 2019)، (سليمان، 2017)، (Lindholm 2012).
2. تمت مراجعة أدوات الدراسة المستخدمة في جميع البيانات في الدراسات والابحاث السابقة، وتم تصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية.
3. تم عرض أدوات الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (8)، محكمين من اصحاب الاختصاص.
4. تم استرجاع الاستبانات من السادة المحكمين، وبعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم الهامة وتم وضع أدوات الدراسة بصورتها النهائية لاستخدامها في الدراسة، وهي وعلى النحو الاتي:
 - أ. الجزء الأول. المتغيرات الديموغرافية: واشتملت على متغير (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة).
 - ب. الجزء الثاني. مقياس جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد.

عني هذا المقياس في تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان قياس حيث تكون المقياس بصورته النهائية على أربعة ابعاد هي (بعد الصحة النفسية، بعد التفاعل الأسري، بعد الدعم المتعلق بالطفل ذوي اضطراب التوحد، بعد التفاعل الاجتماعي)، بواقع (24) فقرة لكل المقياس، كما تم الإعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في تصميم هذا المقياس، والمكون من خمسة إختيارات وهي: (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة).

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

أولاً. صدق مقاييس الدراسة:

للتعرف إلى صدق مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) استخدمت المؤشرات الآتية للكشف عن صدق مقياس الدراسة، وهي على النحو الآتي:

أ) صدق المحكمين: للتحقق من صدق مقياس الدراسة ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم عرضه بصورتها الأولية، على مجموعة المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية، من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تدرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً، حيث تم الاعتماد على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (86%) فما فوق لإبقاء الفقرة وإقل من ذلك لحذفها أو تعديلها، وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، للوصول في أدوات الدراسة بصورتها النهائية.

ب) صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من تجانس أداة الدراسة داخلياً باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين ((Construct Validity، حيث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له وكذلك معامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تدرج تحته للمقاييس التي تضمنت أبعاد، والجداول رقم (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية والبعد الذي تدرج تحته لمقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد)

الابعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الابعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد
البعد الأول (الصحة النفسية)	1	*0.80	*0.68	البعد الثاني (الصحة النفسية)	13	*0.68	*0.51
	2	*0.64	*0.67		14	*0.78	0.55
	3	*0.82	*0.62		15	*0.70	*0.51
	4	*0.70	*0.69		16	*0.74	*0.50
	5	*0.68	*0.81		17	*0.81	*0.69
	6	*0.73	*0.71		18	*0.77	*0.58
البعد الثاني (التفاعل الأسري)	7	*0.69	*0.75	البعد الثالث (التفاعل الاجتماعي)	19	*0.64	*0.63
	8	*0.49	*0.68		20	*0.79	*0.44
	9	*0.67	*0.70		21	*0.68	*0.39
	10	*0.53	*0.64		22	*0.74	*0.48
	11	*0.72	*0.59		23	*0.70	*0.43
	12	*0.57	*0.63		24	*0.69	*0.70

*دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مقياس جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد، كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات أدوات الدراسة:

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) على (16) فرداً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية نفسها، وذلك بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، كما تم التحقق أيضاً من الثبات الأدوات الدراسة عن طريق معامل كرونباخ ألفا ((Cronbach' s Alpha للتسق الداخلي، والجدول رقم (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (3) معاملات ثبات أدوات الدراسة

المقياس	الابعاد	Test-Re Test	كرونباخ ألفا
جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد	بعد الصحة النفسية	0.90	0.86
	بعد التفاعل الأسري	0.84	0.91
	بعد الدعم المتعلق بالطفل ذوي اضطراب التوحد	0.91	0.92
	بعد التفاعل الاجتماعي	0.83	0.89
	الكلية	0.87	0.89

تظهر النتائج في الجدول (3) أن معاملات ثبات مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق للاختبار قد تراوحت للأبعاد بين (0.83 - 0.91) وللأداة ككل (0.87). وبطريقة كرونباخ ألفا فقد تراوحت للأبعاد بين (0.86 - 0.92) وللأداة ككل (0.89)، وتعدّ مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح المقاييس:

تم تطبيق الأداة بالطلب من المشرفين أن يجيبوا على الأداة بطريقة فردية، وفق تدرج ليكرت الخماسي، بحيث يختار خياراً من خمسة وهي (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة) وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، ويتم الحكم على المستوى في أداة الدراسة بالاعتماد على المعادلة التالية:

أعلى قيمة - أقل قيمة / المستويات

$$= 5 - 1 / 3 = 3 / 4 = 1.33$$

وبالتالي فإن معيار الحكم كما يلي في الجدول التالي رقم (4):

الجدول رقم (4) طريقة الحكم وتصحيح مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد)

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1-2.33	منخفض
3.67 -2.34	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

الدراسة الاستطلاعية:

- قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (16) فرداً من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التعرف إلى:
- مدى صلاحية أداة الدراسة ووضوح عبارات المقياس.
 - اكتشاف المعوقات المحتملة التي قد تواجه الباحثة أثناء تطبيق الدراسة.
 - التعرف على التحليل الإحصائي المناسب لمقاييس الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

- أ. **المتغير المستقل:** مستوى جودة الحياة.
- ب. **المتغيرات التابعة:** ردود استجابات عينة أسر أطفال التوحد، تبعاً إلى:
 - الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
 - المستوى التعليمي: وله ثلاثة مستويات (توجيهي ودون، بكالوريوس / دراسات عليا).
 - دخل الأسرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 300 دينار، من 300 - 500 دينار، 500 دينار سنوات فاكتر).

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام أساليب الإحصائية التالية: (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، تحليل التباين المتعدد (Multiple Anova)، معامل ارتباط بيرسون.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد، والجدول رقم (5) يبين ذلك:

الجدول رقم (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس (مستوى جودة الحياة) (ن=103)

الرتبة	المستوى بالنسبة للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
3	متوسطة	0.73	2.65	بعد الصحة النفسية
1	متوسطة	0.80	2.82	بعد التفاعل الأسري
4	متوسطة	0.92	2.51	بعد الدعم المتعلق بالطفل ذوي اضطراب التوحد
2	متوسطة	0.69	2.71	بعد التفاعل الاجتماعي
-	متوسطة	0.79	2.68	المقياس ككل

يوضح الجدول رقم (7) أن مستوى تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان جاء بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد (2.68) وانحراف معياري بلغ (0.79). وعلى مستويات الأبعاد فقد جاء بعد (التفاعل الأسري) في المرتبة الأولى بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.82)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد (بعد التفاعل الاجتماعي) بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.71)، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (الصحة النفسية) بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (2.65)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بعد (الدعم المتعلق بالطفل ذوي اضطراب التوحد)، بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (2.51). وتغزو الباحثة التي أشارت أن مستوى تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان جاء بدرجة متوسطة، إلى أن جودة الحياة التي ترتبط بالحالة النفسية للوالدين تؤثر على قدرة الأسرة على التكيف مع وجود إعاقة فترية طفل ذو اضطراب التوحد تكون مهمة صعبة لوجود مجموعة من التحديات أثناء التشخيص والتدخل وتقديم الخدمات المناسبة للطفل، وآباء وأمهات الأفراد لديهم مستوى مرتفع من الضغوط العصبية والنفسية ويصعب عليهم الرضا عن حياتهم ويحاولون الشعور بجودة حياة صحية وعقلية، كما أن أسر أطفال التوحد في محافظة أصبحت تعاني من مشكلات وأزمات تتشكل في جوانب عدة منها اجتماعي وتربوي وعلى مستوى الثقافة أيضاً، ذلك يسبب انعكاس على استقرار الأسرة وجودة الحياة لديها.

التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان تعزى إلى متغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة). للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير كل من (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة). والجدول رقم (6) (7) توضح ذلك.

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لمتغير كل من (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة) (ن=103)

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	42	0.38
	أنثى	61	0.32
المستوى التعليمي	توجيهي ودون	29	0.47
	بكالوريوس / دراسات عليا	74	0.36
دخل الأسرة	أقل من 300 دينار	27	0.43
	من 300 - 500 دينار	43	0.31
	500 دينار سنوات فاكتر	33	0.23

جدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق أبعاد (مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تبعاً لمتغير كل من (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة)

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس	الصحة النفسية	.146	1	.146	1.155	.285
	التفاعل الأسري	.154	1	.154	.766	.384
	الدعم المتعلق بالطفل	.299	1	.299	1.037	.311
	التفاعل الاجتماعي	.043	1	.043	.250	.618
المستوى التعليمي	الصحة النفسية	.029	1	.015	.115	.892
	التفاعل الأسري	.141	1	.070	.350	.706
	الدعم المتعلق بالطفل	.227	1	.114	.394	.675
	التفاعل الاجتماعي	.071	1	.035	.204	.816
دخل الأسرة	الصحة النفسية	.522	2	.261	3.323	.040
	التفاعل الأسري	.491	2	.245	1.221	.299
	الدعم المتعلق بالطفل	.764	2	.382	1.326	.270
	التفاعل الاجتماعي	1.982	2	.991	5.720	.004
الخطأ	الصحة النفسية	7.615	97	.079		
	التفاعل الأسري	19.501	97	.201		
	الدعم المتعلق بالطفل	27.952	97	.288		
	التفاعل الاجتماعي	16.804	97	.173		
المجموع	الصحة النفسية	1127.861	103			
	التفاعل الأسري	1205.480	103			
	الدعم المتعلق بالطفل	1237.440	103			
	التفاعل الاجتماعي	1227.280	103			

نلاحظ من الجدول رقم (6) و(7) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وللتعرف على هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد ((Multiple Anova، والجدول رقم (8) و(9) توضح نتائج ذلك.

جدول (8) نتائج اختبارات هوتلينج ويلكس لامدا، وبيلاس، ورويز لارجيست

التأثير	الاختبار	القيمة	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس	هوتلينج	.019	.444	.776
المستوى التعليمي	هوتلينج	.028	.327	.955
دخل الأسرة	لامدا ويلكس	.833	2.253	.025

جدول (9) نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تبعاً لمتغير كل من (الجنس، المستوى التعليمي، دخل الأسرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	.158	1	.151	4.357	*.003
المستوى التعليمي	.180	1	.090	2.561	.086
دخل الأسرة	.035	2	.017	.494	.359
الخطأ	32.406	100	.047		
المجموع	1563.626	103			

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

تشير نتائج البيانات في الجدول رقم (8) و(9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تُعزى لمتغير كل من (المستوى التعليمي، دخل الأسرة). كما تشير نتائج البيانات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تُعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث.

وقامت الباحثة لمعرفة لصالح من الفروق بين مجموعات متغير الجنس قامت الباحثة باستخدام إختبار (t)، في الجدول رقم (10) كما يلي:

جدول (10) نتائج إختبار (t) لتحديد الفروق في متغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكر	42	2.41	0.38	4.002	0.000
أنثى	61	2.26	0.32		

تشير البيانات الواردة في الجدول (10) إلى أن الفروق بين مجموعات متغير الجنس جاءت لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في متغير (المستوى التعليمي، دخل الأسرة)، إلى عدة أمور باعتقادها منها انه كلى أسر أطفال التوحد باختلاف مستوياتهم التعليمية، لديهم اطلاع وثقافة على مفهوم التوحد لدى أطفالهم، ولديهم مستوى مناسب من القدرات على التعامل مع هذه الحالة لديهم، كم مستوى الدخل لدى أسر أطفال التوحد لم يكن له أي تأثير وذلك لان أطفال التوحد يتم معاملتهم نوعاً ما كباقي الأطفال داخل الأسرة، وربما يعود ذلك إلى عدم توفير احتياجات ومستلزمات أطفال التوحد لديهم والاكتفاء بمعاملتهم كباقي أفراد الأسرة، مما لم تحدث هذه المتغيرات أي فروقات تبعاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد).

وتعزو الباحثة وجود فروق تُعزى لمتغير (الجنس)، إلى ولصالح الإناث، إلى تحمل المرأة داخل الأسرة أغلب الاعباء التي تقوم بها من رعاية ومتابعة أثر من الرجل، كذلك قد تكون طبيعة الخصائص النفسية لديهم والامومة، التي تفرض القيام بواجب الاهتمام والرعاية لطفلها المصاب في التوحد أكثر من الرجل، مما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

النتائج:

- أن مستوى تقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد في محافظة معان جاء بدرجة (متوسطة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تُعزى لمتغير كل من (المستوى التعليمي، دخل الأسرة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة على مقياس (جودة الحياة لدى أسر أطفال التوحد) تُعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث.

التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات منها مايلي:
- ضرورة عقد اجتماعات ولقاءات تشاورية تشرف عليها جهات متخصصة لأسر الأطفال المصابين في اضطراب التوحد والمهتمين بهذا الموضوع ؛ لتبادل الآراء والتصورات والمقترحات والخبرات والحلول حول الوصول إلى مستويات مناسبة في جودة الحياة الأسرية لديهم.
 - ضرورة العمل على تكوين مجموعات دعم أسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في كافة مناطق محافظة معان لدعم جودة الحياة لديهم.
 - بناء برامج ارشادية وتدريبية لأسر أطفال اضطراب التوحد لمواجهة المشكلات والصعوبات التي تحد من خفض مستوى جودة الحياة لديهم.

قائمة المراجع:

أولاً. المراجع العربية

- آل منصور، حمد حشان و نوري، محمد عثمان (2021). الآثار الاجتماعية لأسر أطفال التوحد: دراسة ميدانية على عينة من أسر الأطفال التوحديين بمنطقة نجران، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 18 (2)، 88-115.
- بو عامر، نعيمة وعبدالرحمن، أمال (2021). مستوى جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المصابين بالتوحد في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية بولاية الأغواط"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 14 (1)، 1473-1449.
- الخميس، نجلاء ابراهيم (2011). المشكلات الاجتماعية لأسر أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية ومواجهتها، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
- رزقات، ضرار محمود الخمرة، حاتم أنس (2019). القدرة التنبؤية لعوامل الضغط النفسي والاكتئاب في نوعية الحياة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (628)، 770 - 790.
- سليمان، سيد (2017) برنامج تدخل مبكر مقترح لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في إطار الدمج. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعي، (91)، 187-228.
- قوماوي، مريم عبدالرحمن (2022). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي لدى الأسر بفئة الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13 (47)، 114-147.
- المريسي، أحمد وجيه (2022). المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أسر أطفال طيف التوحد، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، 8 (2)، 2-37.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorder. 5th edition. Washington, DC.
- Ayyash H; Alamuddin R. (2017). Predictions of Subjective well Being Among College youth in Lebanon. The Journal of Social Psychology. 147 (3), 265-284.
- Bayat, Mojdeh (2015). How family members perceptions of influences and causes of autism may predict asseament of their family quality of life. PHD. The Faculty of the Graduate School in Candidacy. Loyola University Chicago.
- Bellini S, Peters JK, & Benner L, (2017): A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders , Journal of Remedial and Special Education , vol (28), no (3), 153-162.
- Davis, n. & carter, a. (2008): Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: associations with child characteristics. Journal of autism and developmental disorders, 38, 1278-1291.
- King, A. (2020). Family Quality of Life and Coping in Families of Children with an ASD (Publishing No.28153883) [Doctoral dissertation.Colorado State University]. ProQuest Dissertations and theses global.
- Kose, Sezen (2017).Health Related Quality of Life in children with Autism Spectrum Disorders: The clinical and demographic related factors in Turkey. Research in Autism Spectrum Disorders. Vol. 7, pp. 213-220.

- Lindholm, Michelle Marie (2019). Stress, coping and quality of life in families raising children with autism. PHD. the Faculty of the California School of Professional Psychology Alliant International University.
- Schlebusc, L. (2020). Families raising a child with autism spectrum disorder: determining the relationship between family routines and family quality of life [master's thesis, the University of Pretoria]. the University of Pretoria Digital archive. L Schlebusch PhD Thesis FINAL pdf July 2020.
- Settle, Theresa Anne (2019). Measuring family quality of life for children with autism. PHD. the Graduate School of The Ohio State University.
- Shahbour F., Qafai O., & Gamari H. (2013). Determinate the effectiveness cognitive behavioral intervention on mental health and life quality of mothers of children with autism. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, (2)5, 260-264.
- Sirwan, A (2014). Quality of Life for Parents with Children who have Autism in Erbil Iraq. *Arab Journal of Psychiatry*, 25 (2), 101-131.
- Taanila, A., ; Syrjala, L. & Jarvelin (2016): Coping of Parents With Physically and / Or intellectually Disabled Children, *Child: Care Health & Development*, V. 28, N. 1, pp.73 - 86.
- Yinga, Wang (2018). Social impairment of children with autism spectrum disorder affects parental quality of life in different ways. *Psychiatry Research*. 266.168–174.

(أداة الدراسة)

الرقم	الفقرة	وافق بدرجة كبيرة	وافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
بعد الصحة النفسية					
1	أشعر بالقلق على مستقبل ابني / بنتي، ذوي اضطراب التوحد				
2	انتقل ظروف ابني / بنتي، ذوي اضطراب التوحد				
3	أمر بضغوط نفسية متعددة				
4	يمكنني ضبط انفعالات أثناء تعامل مع ابني / بنتي، ذوي اضطراب التوحد				
5	أشعر بالحزن لأن ابني / بنتي، من ذوي اضطراب التوحد				
6	أشعر بالأمان في حياتي				
بعد التفاعل الأسري					
7	يحب أفراد أسرتي قضاء الوقت مع بعضهم البعض				
8	يدعم أفراد أسرتي بعضهم البعض لتحقيق أهدافهم				
9	يتحدث أفراد أسرتي بصراحة مع بعضهم البعض				
10	يساعد أفراد الأسرة الأطفال على تعلم الاستقلالية				
11	يساعد أفراد الأسرة الأطفال في الأعمال والأنشطة اليومية				
12	أسرتي قادرة على التعامل مع التغيرات التي تحدث في الحياة				
بعد الدعم المتعلق بالطفل ذوي اضطراب التوحد					
13	يتلقى أفراد الأسرة من ذوي الاحتياجات الخاصة دعم لكسب الأصدقاء				
14	يتلقى أفراد الأسرة من ذوي الاحتياجات الخاصة دعم لإحراز تقدم في المنزل				
15	علاقة أسرتي مع مقدمي الخدمات لأفراد أسرتنا المصابين في التوحد جيدة.				
16	تحصل الأسرة على الدعم لخفض حدة التوتر				
17	لا يهين ما أصرفه من مال تي تتحسن حالة أبنائي المصاب في التوحد				
18	يقلقني ارتفاع التكاليف المادية لتأهيل طفلي المصاب في التوحد				
بعد التفاعل الاجتماعي					
19	أشعر أنني قادر على التوافق مع الظروف الأسرية في ظل وجود طفلي المصاب في التوحد				
20	اتحمل مسؤولية تربية ورعاية طفلي التوحد				
21	اناقش ابنائي حول ما يزعجهم من تعاملهم مع اخيهم التوحد				
22	اشجع طفلي التوحد على التعامل مع أطفال الحي العاديين				
23	اعتقد ان المشكلات الناتجة في الأسرة سببها طفلي التوحد				
24	أستمتع بقضاء بعض الوقت مع طفلي				

مستوى الممارسات الإرشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

رزان أكرم الطراونة

الأستاذ الدكتور أحمد أبو أسعد

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على واقع الممارسات الإرشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي الذي يعتمد دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر، وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من عدة مدارس من الإناث في محافظة الكرك - لواء المزار الجنوبي-، ويقدر حجم العينة المطلوبة (385) طالباً، وتوصلت نتائج البحث أن مستوى التمكين المعرفي كان بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية والأبعاد، كما توصلت نتائج البحث على أهمية الممارسات الإرشادية في تمكين المعرفة لدى الطلبة مما يساعدهم على استنباط واستخراج المعلومات الصحيحة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الإرشادية، التمكين المعرفي.

المقدمة

تعاني العديد من المؤسسات التربوية مشاكل عدة في مجالاتها التعليمية والتربوية والتي تتفاقم يوماً بعد يوم، لهذا سعى المسؤولون عن العملية التعليمية في المنظومة التربوية إلى إشراك المرشد التربوي في العملية التربوية في المدارس، بهدف المساعدة على تحديد مجمل الأسباب والعوامل المؤدية لظهور المشكلات التربوية من خلال بناء علاقات اجتماعية تفاعلية مبنية على الثقة بين المرشد والطالب؛ فالممارسة الإرشادية أصبحت أحد متطلبات المساهمة في تفعيل المجال التربوي من خلال أهميتها وأهدافها التي تسهم في تشكيل هوية الطالب خارج وداخل المجال المدرسي وعلى هذا الأساس تعد الحاجة لمثل هذه العناصر مكسباً تربوياً يعمل على تفعيل قيم المدرسة (كزيز وحملوي، 2019).

وتتم الممارسات الإرشادية من قبل المرشد التربوي لمساعدة الطلبة في اختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم، ومساعدتهم في تحقيق النجاح وعلاج المشكلات التربوية، بما يحقق توافقه الدراسي بصفة عامة، حيث يدرس المرشد التربوي استعدادات وقدرات وإمكانات وميول وحاجات كل طالب ويهيئ الفرصة المناسبة لأحسن قدر من الاستفادة من الخبرات التربوية، ونظراً لأهمية الممارسات الإرشادية في المؤسسات التربوية فإن فوائدها تعود على المتعلم والعملية التربوية ككل، ولذا فإنه ينبغي أن تكون ممارسات مهنية قائمة على قواعد أخلاقية (الأسود، 2019).

فالممارسة الإرشادية جزء بارز من المنظومة التعليمية التي تضم في مجملها مجموعة من الأهداف المشتركة من خلالها تسعى إلى تحسين المستوى التعليمي والاختياري لطالب على مستوى حياته العلمية والعملية والمهنية، وعلى مستوى تشكيل هويته الاجتماعية التي تمكنهم من التعرف على العديد من المجالات الاجتماعية وتحفيزهم على تحديد هدفهم من الحياة العلمية كنتيجة للممارسة الإرشادية الناجحة التي تسعى إلى تفعيل الرأسمال البشري في خدمة ذواتهم وخدمة المجتمع (التميمي، 2022).

كما تعتبر الممارسات الإرشادية التي يؤديها المرشد التربوي من أهم وسائل التربية المتطورة، وهي وسيلة فعالة ومهمة في المؤسسات التربوية، في عصر تتغير فيه الاحتياجات بتسارع مذهل، وتتصاعد فيه المشكلات التربوية، حيث تلعب الممارسات الإرشادية دوراً تربوياً يُسهم بشكل كبير في تحقيق النمو السوي للطلبة، وفقاً لميوله وقدراته واستعداداته، بهدف مساعدته على حل مشكلاته، وتكمن أهمية الممارسات الإرشادية في إحداث التغير الإيجابي في سلوك الطلبة وتقديم مختلف المعلومات المتكاملة، والتي من أبرزها تمكين الطلبة بالمعلومات التربوية (الأسود، 2019).

ويُعد التمكين ثقافة سائدة ووسيلة مهمة وعنصر أساسي لنجاح المؤسسات التربوية، والتي يتم من خلالها تعزيز المشاركة النشطة للطلبة في اتخاذ القرارات، من خلال تعزيز قدراتهم وزيادة الفرص والخيارات المتاحة لهم، فالشيء الواضح من خلال مصطلح التمكين هو سعي المؤسسات التربوية لتحسين أدائها، وحصول الطلبة على المعلومات والمعرفة التي يحتاجونها، من أجل الاستجابة للمتغيرات المختلفة والسريعة، ومن الجدير بالذكر إلى أن المؤسسات التربوية تسعى إلى تطبيق استراتيجية التمكين بأنواعه المختلفة وخاصة التمكين المعرفي (بن رحمة وطباخي، 2020).

ويُمثل التمكين المعرفي المؤشر الأساسي لقياس تقدم أي مجتمع من المجتمعات في هذا العصر، الذي يعتمد اعتماداً كلياً على المعلومات في تسيير الجوانب المختلفة للحياة العامة، كما أن تفعيل التمكين المعرفي في المجتمع ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لإعداد جيل مثقف معلوماتياً قادراً على تحقيق التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية، ويسعى التمكين المعرفي إلى اكتساب الأفراد المعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من إنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط وخاصة النشاط التربوية (الميهي، 2016). كما يركز التمكين المعرفي على عدة ركائز والتي تساعد على زيادة الخبرة، والمهارات في اكتساب المعرفة، ومن هذه الركائز العلم والمعرفة والمهارة، حيث كلما زادت خبرة الفرد ومهاراته المعرفية زادت قدرته على تأدية مهامه بكفاءة وفعالية (عبد ومجيد، 2021). ويتكون التمكين المعرفي من توافر مجموعة من الظروف مثل (التوجهات والادراكات والقدرات والمعارف والمهارات والمعلومات)، داخل بيئة مانحة للتمكين (Caldwell,et al.,2018).

مشكلة البحث

يعد مجتمع المدرسة إحدى المؤسسات التربوية والمكان الأساسي الذي يقوم بعملية التربية والتعليم والتي تتحمل العبء الأكبر في عملية التنشئة الاجتماعية والتنشئة السليمة لشخصية الطلبة وإعدادهم للحياة المستقبلية، لذلك تعتبر العنصر الهام في تقدم المجتمع وتطوره سواء من الناحية الثقافية أو العقلية أو غير ذلك، وهي التي تزود الطلبة بالخبرات والمعارف المتنوعة وتعددهم لاكتساب مهارات أساسية في الحياة، وقد أصبحت للمدرسة أهمية في مواجهة المشكلات في مجتمعنا المعاصر، وأصبحت أكثر تبايناً واتساعاً من البيئة المنزلية، لما لها أهمية في تكوين شخصية الطالب وغرس حب المعرفة والتعلم لدى الطلبة مع مراعاة اهتماماتهم وميولهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، فالمدرسة مدعوة لتهيئة الجو المناسب لإشباع حاجات الطلبة من خلال عملية الإرشاد خاصة في المرحلة الأساسية العليا.

حيث تعتبر فئة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا من الفئات التي ينبغي الاهتمام بها ودراساتها نظراً للتغيرات التي تطرأ على الطلبة في هذه المرحلة من تغيرات جسمية وعقلية ومعرفية، كما أنهم يواجهون الكثير من التحديات والصعوبات التي تسبب لديهم صراع داخلي أو خارجي في حياتهم، ولعل من أهم هذه المشاكل: المشاكل المعرفية، والتي تتمثل في صعوبة التفكير الناقد وتقييم المعلومات بشكل صحيح، وقد يؤدي ذلك إلى اتخاذ قرارات خاطئة،

وايضاً صعوبات في التعلم التي يمكن أن يواجهها الطلبة في فهم المفاهيم الجديدة، مما يتسبب لديهم قلق وتوتر بشأن مستقبلهم والتحديات التي تواجههم.

بالإضافة إلى تذبذب الحياة الدينية بوجهة نظر محددة التي تتتاب لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا ثورة من الشك، فهو يميل بعقله النامي لمناقشة وتحليل وفهم الأمور والتوجهات الدينية فهماً منطقياً، وقد يتعرض للصراع، والحيرة، والتردد في مناقشة مثل هذه الأمور، بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بالتغيرات الهرمونية في هذه المرحلة التي تؤدي إلى مشاكل عديدة قد تؤثر سلباً على الطلبة.

ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي للتعرف على مستوى الممارسات الإرشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وعليه تحددت مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الممارسات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة؟

2- ما مستوى التمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة؟

3- ما القدرة التنبؤية لتمكين المعرفي للممارسات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- التعرف على مستوى الممارسات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة.

2- التعرف على مستوى تنمية التمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة.

3- التعرف على القدرة التنبؤية للتمكين المعرفي على الممارسات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

أهمية البحث

تكتسب أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو مستوى الممارسات الإرشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وعليها تحددت أهمية الدراسة كما يلي:

الأهمية النظرية:

يسهم البحث الحالي في التركيز على فئة مهمة في المدارس وهي فئة المرحلة الأساسية العليا، وتتبع أهمية البحث من خلال تناولها لأهم المواضيع والتي تركز على الممارسات الإرشادية، وطرق تنمية التمكين المعرفي لدى فئة من طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذا البحث في الاستفادة من نتائجها على النحو التالي:

- توجيه الطلبة لكيفية التحري من المعلومات ومصادقيتها.

- تطبيق مقاييس البحث وهي التمكين المعرفي والممارسات الإرشادية على فئة الدراسة.

- كما يمكن لنتائج البحث الحالي أن تثير اهتمام المرشدين والباحثين للاستفادة من متغيرات البحث وإجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تنمية التمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

مصطلحات البحث:

يتضمن هذا البحث بعض المصطلحات المفاهيمية والإجرائية لعنوان البحث، وفيما يلي بعض المفاهيم لمتغيرات البحث:

التمكين المعرفي: اكتساب الأفراد المعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من إنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، والتعليمية والثقافية والاقتصادية والصناعية والاجتماعية والسياسية (الميهي، 2016).

إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التمكين المعرفي المطور في هذه البحث.

الممارسات الإرشادية: هي مجموعة من الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الارشاد والذين يستخدمون مبادئ ومناهج وإجراءات لتيسير السلوك الفعال للإنسان على امتداد حياته كلها، بهدف مساعدة الأشخاص على اكتساب أو تغيير المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة (سليمان، 1986).

إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الممارسات الإرشادية المطور في هذه البحث.

حدود البحث ومحدداتها:

الحدود الموضوعية:

تحدد البحث الحالي بالموضوع الذي تناولته، وهو مستوى الممارسات الإرشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، بتطبيق مقياس التمكين المعرفي ومقياس الممارسات الإرشادية.

الحدود الزمانية:

أجري هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023-2024

الحدود المكانية:

تحدد نتائج هذا البحث في محافظة الكرك - لواء المزار الجنوبي - في عدة مدارس والتي تشمل على صفوف المرحلة الأساسية العليا.

الحدود البشرية:

اقتصر هذا البحث على طلبة المرحلة الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع)، في محافظة الكرك.

محددات البحث: تحدد نتائج البحث بأداة البحث ودلالات صدقها وثباتها، ومجتمعها وعينتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

منهجية البحث

انطلاقاً من اهتمام هذه البحث لمعرفة مستوى الممارسات الإرشادية وعلاقتها بالتمكين المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، فقد تم استخدام في البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي الذي يعتمد دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع الطالبات في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية والبالغ عددهم (2701) طالبة حسب آخر إحصائيات الموارد البشرية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك - لواء المزار الجنوبي-، والملتحقين بالدراسة في العام الدراسي 2023-2024، في المملكة الأردنية الهاشمية.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من عدة مدارس من الإناث في محافظة الكرك - لواء المزار الجنوبي-، ويقرر حجم العينة المطلوبة (385) طالباً، بناءً على حجم مجتمع البحث المتكون من (2701) من طالبات المدارس في المرحلة الأساسية العليا للصفوف (السابع والثامن والتاسع) من عمر 13-15 سنة.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الممارسات الإرشادية

وصف المقياس بصورته الأولى:

تم تطوير مقياس الممارسات الإرشادية والذي يهدف إلى مساعدة الطلبة في تفهم ومواجهة المشكلات التي تواجههم بغية إرشادهم إلى الطريق الصحيح لاتخاذ القرارات السليمة نحو المواقف والقضايا التي تواجههم من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي، اعتماداً على الأدب النظري الذي تناول موضوع الممارسات الإرشادية، وما أجري من دراسات سابقة، واعداده من مقاييس، مثل دراسة (الكيالي والعامري، 2022) ودراسة (الخرزالي، 2020) ودراسة (كزيز وحملاوي، 2019)، حيث تكون هذا المقياس من (18) فقرة، وهي تعني مجموعة الإجراءات التي تتضمن علاقات إنسانية سليمة بين الطالب والمرشد بهدف مساعدة الطالب في تفهم ومواجهة المشكلات التي تواجهه بغية إرشاده إلى الطريق الصحيح نحو اتخاذ القرارات السليمة، وقد تم صياغتها باتجاه ايجابي وسلبي.

وبناء على ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، وتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمسة التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وللتحقق من مناسبة المقياس للدراسة الحالية تم التأكد من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام:

الصدق الظاهري للأداة

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الممارسات الإرشادية، تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (10) محكماً من ذوي الاختصاص، وقد طلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث: الوضوح، سلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال التي صُنفت تحته، وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، تم إخراج مقياس الدراسة بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة من إضافة أو حذف أو تعديل أو دمج فقرات، والجدول (1) يبين الفقرات التي تم تعديلها:

الجدول (1): الفقرات المُعدلة في مقياس الممارسات الإرشادية

الرقم	الإجراء	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	تعديل	يقوم المرشد بإجراء مقابلات فردية مع الطلبة ذوي الحاجة	يقوم المرشد بإجراء مقابلات مع الطلبة ذوي الحاجة
9	تعديل	يعرف المرشد عن طبقة عمله ومهامه للطلبة ليتعرفوا على آلية مراجعته	يعرف المرشد عن طبقة عمله ومهامه للطلبة لكي يتمكنوا من مراجعته عند الحاجة

صدق البناء الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الممارسات الإرشادية مع الدرجة الكلية الذي تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وقد تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) والجدول (2) يبين النتائج

جدول (2) قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الممارسات الإرشادية مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.68	10	**0.70
2	*0.48	11	**0.54
3	**0.70	12	**0.61
4	**0.52	13	**0.62
5	**0.64	14	**0.57
6	**0.59	15	*0.45
7	**0.58	16	**0.66
8	**0.73	17	*0.48
9	**0.59	18	**0.68

دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) **

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

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وقد تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين الفقرة والدرجة الكلية (*0.45 - **0.73)، وهذا يدل على أن مقياس الممارسات الإرشادية يمتلك صدق البناء الداخلي.

ثبات مقياس الممارسات الإرشادية:

1- الثبات بطريقة الإعادة للمقياس

تم التحقق من ثبات المقياس، باستخدام الثبات بطريقة الإعادة من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبة من مجتمع دراسة البحث ومن خارج عينة البحث، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين، والجدول (5) يبين النتائج.

2- الثبات بطريقة الإتساق الداخلي

للتأكد من ثبات أداة البحث، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاختبار الإتساق الداخلي لأداة البحث ومجالاتها، كما هو مبين من الجدول (3)

الجدول (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الممارسات الإرشادية من خلال ثبات إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي

رقم المقياس	اسم المقياس	عدد الفقرات	الفقرات الإيجابية	الثبات من خلال الإعادة	الثبات من خلال طريقة الاتساق الداخلي
الثاني	الدرجة الكلية- لمقياس الممارسات الإرشادية	18	18-1 جميع الفقرات ايجابية	0.81**	0.85

دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) **

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

يتبين من خلال الجدول (3) أن قيمة معاملات الثبات بطريقة الإعادة للممارسات الإرشادية كأداة كانت الدرجة الكلية (0.81) وهي قيمة مناسبة، أما ثبات الإتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا فقد كانت الدرجة الكلية (0.85)، وهذا يدل على مستوى مرتفع من الإتساق الداخلي.

تصميم مقياس الممارسات الإرشادية وتفسيره:

تم تصميم الإجابة على فقرات مقياس الممارسات الإرشادية والمكون من (18) فقرة، مصاغه باتجاه ايجابي، بحيث تكون الإجابة على فقرات المقياس باتجاه إيجابي، وفق مقياس ليكرت الخماسي باستخدام (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وقد أعطيت خمس درجات للإجابة " دائماً"، وأربع درجات للإجابة على " غالباً"، وثلاثة درجات للإجابة على " أحياناً"، ودرجتين للإجابة على " نادراً"، ودرجة للإجابة على " إطلاقاً".

واعتماداً على ذلك ولغاية الدراسة الحالية فقد تم حساب قيمة المتوسطات الحسابية والتي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي وفقاً للمعادلات التالية لمقياس الممارسات الإرشادية والدرجة الكلية وهي على النحو التالي:

القيمة العليا- القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$1.33 = 3/(1-5) \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وعليه يكون:}$$

1- 2.33 تدل على مستوى منخفض للممارسات الإرشادية.

2.34- 3.67 تدل على مستوى متوسط للممارسات الإرشادية.

3.68- 5 تدل على مستوى مرتفع للممارسات الإرشادية.

ثانياً: مقياس التمكين المعرفي

وصف المقياس بصورته الأولى:

تم تطوير مقياس التمكين المعرفي والذي يهدف إلى تزايد كمية المعلومات المتاحة في العصر الحالي نتيجة للتطورات التكنولوجية الحاصلة والتي تتطلب من الطلبة أن يكونوا قادرين على تحليل وتصفية المعلومات وتخزينها بطريقة تسهل الوصول إليها واستخدامها عند الحاجة بشكل مناسب، اعتماداً على الأدب النظري الذي تناول موضوع التمكين المعرفي، وما أجري من دراسات سابقة، واعداً من مقاييس، مثل: دراسة (مبارك وسارة، 2017) ودراسة (زينب وكريم، 2018)، ودراسة (عبد ومجيد، 2021) ودراسة (ياسمينه وسناء، 2020) حيث تكون هذا المقياس من (30) فقرة موزعة على بعدين، ومنها:

البعد الأول: **ايجاد المعلومات والاستفادة منها**: ويقصد بها عملية جمع وتنظيم وتخزين المعلومات بطريقة تسهل الوصول إليها واستخدامها وتحديثها عند الحاجة، وتكون من 14 فقرة، ومصاغه باتجاه ايجابي.

والبعد الثاني: **إدارة المعلومات**: ويشير إلى استخدام المعلومات بشكل واسع في العديد من النواحي منها التعلم والتثقيف في مختلف المجالات واستخدام المعلومات في التواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات بشكل مناسب، وتكون 16 فقرة، مصاغه باتجاه ايجابي،

وبناء على ذلك تم التحقق من الخصائص السيكمترية له من صدق وثبات، وتم الإجابة على فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمسة التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وللتحقق من مناسبة المقياس للدراسة الحالية تم التأكد من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام:

الصدق الظاهري للأداة

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التمكين المعرفي، قامت الباحثة بعرض أداة البحث بصورتها الأولى على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (10) محكماً من ذوي الاختصاص، وقد طلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث: الوضوح، سلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال التي صنفت تحته، وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم، والجدول (4) يبين الفقرات التي تم تعديلها وإضافته:

الجدول رقم (4): الفقرات المعدلة والمضافة في مقياس التمكين المعرفي

الرقم	الإجراء	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
البعد الأول: إدارة المعلومات			
1	تعديل	أستطيع ترتيب معلوماتي التي أحصل عليها	أستطيع ترتيب معلوماتي التي أحصل عليها بطريقة مناسبة
4	تعديل	أقارن بين معارفي القديمة مع المعارف الحديثة	أقارن بين معارفي القديمة مع معارفي الحديثة التي أحصل عليها
9	تعديل	أناقش المعلومات مع أشخاص آخرين لكي أتأكد منها	أناقش المعلومات مع أشخاص آخرين لكي أتأكد من صحتها
15	تعديل	أنظم المعلومات التي أحصل عليها بطريقة تفيدني في عمل خطة حياتي	أنظم المعلومات التي أحصل عليها بطريقة تفيدني في خطة حياتي
البعد الثاني: إيجاد المعلومات والاستفادة منها			
10	إضافة	أعمل على إيجاد أفكار جديدة من المعلومات التي أحصل عليها	

تم إخراج مقياس البحث بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة من إضافة أو حذف أو تعديل أو دمج فقرات، حيث تم تعديل (4) فقرات في البعد الأول للمقياس، كما تم إجراء تعديلات على البعد الثاني للمقياس، حيث تم إضافة فقرة (1) للبعد.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس التمكين المعرفي مع الدرجة الكلية الذي تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وقد ($\alpha \leq 0.05$) تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية والجدول رقم (7) يبين النتائج.

جدول (5) قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات التمكين المعرفي مع الدرجة الكلية والبعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع البعد
إدارة المعلومات					
1	0.51**	0.61**	16	0.37*	0.55**
2	0.54**	0.64**	البعد مع الدرجة الكلية		
3	0.68**	0.78**	إيجاد المعلومات والاستفادة منها		
4	0.69**	0.75**	17	0.46*	0.56**
5	0.73**	0.78**	18	0.64**	0.78**
6	0.70**	0.74**	19	0.42*	0.40*
7	0.41*	0.37*	20	0.64**	0.75**
			21	0.40*	0.61**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	معامل الارتباط مع البعد
8	0.56**	0.56**	22	0.50*	0.46*
9	0.52**	0.58**	23	0.62*	0.75**
10	0.49**	0.57**	24	0.39*	0.61**
11	0.51**	0.54**	25	0.60**	0.81**
12	0.38*	0.40*	26	0.55**	0.64**
13	0.36*	0.37*	27	0.53**	0.63**
14	0.52**	0.39*	28	0.65**	0.79**
15	0.43*	0.38*	29	0.46*	0.37*
			30	0.35*	0.41*
البعد مع الدرجة الكلية 0.83**					

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وقد تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (0.35-0.73**) بين الفقرة والدرجة الكلية، كما وتراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (0.37-0.81**) بين الفقرة والبعد، وهذا يدل على أن مقياس التمكين المعرفي يمتلك صدق الاتساق الداخلي.

ثبات مقياس التمكين المعرفي:

1- الثبات بطريقة الإعادة للمقياس

تم التحقق من ثبات المقياس، باستخدام الثبات بطريقة الإعادة من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبة من مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين، والجدول (8) يبين النتائج.

2- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاختبار الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها، كما هو مبين من الجدول (6)

الجدول (6) معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التمكين المعرفي من خلال الإعادة ومعادلة كرونباخ ألفا

رقم المقياس	اسم المقياس	الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية	الثبات من خلال الإعادة	الثبات من خلال كرونباخ ألفا
الثاني	مقياس التمكين المعرفي	إيجاد والاستفادة منها	14	14-1 جميع الفقرات ايجابية		0.80**	0.91
		إدارة المعلومات	16	30-15 جميع الفقرات ايجابية		0.81**	0.89
الدرجة الكلية - التمكين المعرفي							0.85
							0.91

يبين الجدول (6) أن قيمة معاملات الثبات بطريقة الإعادة للتمكن المعرفي للأبعاد كأداة بين (0.80^{**}) - (0.81^{**}) وللدرجة الكلية للتطبيقين (0.85^{**}) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أما الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فقد كانت الدرجة الكلية (0.91) وتراوحت معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد بين ($0.89 - 0.91$) وهذا يدل على مستوى عالي من ثبات الاتساق الداخلي.

تصميم مقياس التمكن المعرفي وتفسيره:

تم تصميم الإجابة على فقرات مقياس التمكن المعرفي والمكون من (30) فقرة، موزعة على بعدين:

1_ البعد الأول: إدارة المعلومات وتمثلت في (16) فقرة، مصاغه باتجاه إيجابي.

2_ البعد الثاني: ايجاد المعلومات والاستفادة منها، وتمثلت في (14) فقرة، مصاغه باتجاه إيجابي.

بحيث تكون الإجابة على فقرات المقياس باتجاه إيجابي، وفق مقياس ليكرت الخماسي باستخدام (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وقد أعطيت خمس درجات للإجابة "دائماً"، وأربع درجات للإجابة على "غالباً"، وثلاثة درجات للإجابة على "أحياناً"، ودرجتين للإجابة على "نادراً"، ودرجة للإجابة على "إطلاقاً".

واعتماداً على ذلك ولغاية الدراسة الحالية فقد تم حساب قيمة المتوسطات الحسابية والتي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي وفقاً للمعادلات التالية لمقياس التمكن المعرفي والأبعاد والدرجة الكلية وهي على النحو التالي:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$1.33 = 3/(1-5) \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وعليه يكون:}$$

1- 2.33 تدل على مستوى منخفض للتمكن المعرفي.

2.34 - 3.67 تدل على مستوى متوسط للتمكن المعرفي.

3.68 - 5 تدل على مستوى مرتفع للتمكن المعرفي.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على:

ما مستوى الممارسات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد والفقرات لمتغير الممارسات الإرشادية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، وعلى النحو الآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للدرجة الكلية والفقرات للممارسات الإرشادية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يقوم المرشد بإجراء مقابلات مع الطلبة ذوي الحاجة	2.52	1.227	8	متوسط
2	يجري المرشد حصص إرشادية تساعد في تقديم معلومات مناسبة	2.40	1.098	12	متوسط
3	يناقش المرشد معنا نشرات إرشادية تناول معلومات تخصصنا	2.93	1.227	2	متوسط
4	يقوم المرشد بالسؤال عن حاجتنا الإرشادية في بداية السنة	2.40	1.098	12	متوسط
5	يجري المرشد دراسة ميدانية حول مواضيع تهم الطلبة	2.78	1.214	5	متوسط
6	يتابع المرشد الطلبة في الطابور الصباحي	2.51	1.128	9	متوسط
7	يهتم المرشد التربوي بقاء أولياء الأمور عند الحاجة	2.89	1.260	3	متوسط
8	يجري المرشد لقاءات جماعية مع الطلبة الذين يعانون من مشكلاتهم لتزويدهم بمعلومات تفيدهم	2.33	1.183	16	متوسط
9	يُعرف المرشد عن طبقة عمله ومهامه للطلبة لكي يتمكنوا من مراجعته عند الحاجة	2.45	1.156	11	متوسط
10	يشارك المرشد الطلبة في الزيارات والرحلات العلمية	2.34	1.223	15	متوسط
11	يزور المرشد بعض بيوت الطلبة بالتعاون مع المعلمين لمتابعة مشكلات الطلبة	2.75	1.191	6	متوسط
12	يهتم المرشد بتطوير مهارات الطلبة خلال تعامله معهم من خلال مهارات حل المشكلات والتواصل	2.38	1.200	14	متوسط
13	يتابعنا المرشد في بداية العام الدراسي لتحديد الطلبة من المتكفين ومساعدتهم	2.39	1.194	13	متوسط
14	يشارك المرشد بتقديم كلمات إذاعية تزودنا بمعلومات مناسبة لحياتنا	2.84	1.140	4	متوسط
15	يتابع المرشد الطلبة المتفوقين دراسياً لتزويدهم بمعلومات تطور من مستواهم	3.18	1.351	1	متوسط
16	يتابع المرشد الطلبة المتأخرين دراسياً لتزويدهم بطرق ومهارات تُثمي دراستهم	2.59	1.234	7	متوسط
17	يتواصل المرشد هاتفياً مع أولياء أمور الطلبة لمتابعة مشكلاتهم	2.51	1.232	9	متوسط
18	يناقش المرشد مشكلات بعض الطلبة بالتعاون مع المعلمين المعنيين للعمل على المساعدة في علاجها	2.49	1.227	10	متوسط
الدرجة الكلية - الممارسات الإرشادية		2.74	0.635	متوسط	

تظهر النتائج الواردة في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات الإرشادية، قد بلغ (2.39) بانحراف معياري (0.535)، وهذا يشير إلى مستوى متوسط، واحتلت الفقرة رقم (15) التي نصها " يتابع المرشد الطلبة المتفوقين دراسياً لتزويدهم بمعلومات تطور من مستواهم " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.351) وبمستوى متوسط، تليها بقية الفقرات بمستوى متوسط.

وأشارت النتائج أن مستوى الممارسات الإرشادية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا كان متوسطاً على الدرجة الكلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الممارسات الإرشادية أصبحت أحد متطلبات الخدمات التربوية المساهمة في تفعيل المجال التربوي في المدارس لمساعدة الطلبة في التعرف على امكانياتهم وميولهم وحسن اختيار الاهداف المستقبلية وفهم طبيعة الظروف المحيطة، مما يساعد على استنباط واستخراج المعلومات وإيجاد حلول جديدة ومبتكرة تتفق مع حاجات الطلبة، وهذا ما أشاره إليه أبو اسعد (2011) في الأدب النظري. ويرى عزيز (2022) أن للمرشد التربوي دور كبير وحاسماً في المدرسة نحو تحقيق أهداف الارشاد ومساعدة الطلبة في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها في مراحل حياتهم، وأن الممارسات الإرشادية الفعالة من أهم متطلبات إنجاح الأهداف

التربوية والتعليمية لمخرجات المؤسسات التعليمية وتقادي الوقوع في العديد من المشاكل التربوية أو حتى التعليمية والتي تكسب الطلبة خبرة في التعامل وحسن اختيار الأهداف المستقبلية.

كما أشارت النتائج أهمية دور المرشد التربوي في ميدان الإرشاد النفسي والذي يعكس تطور ملموس بما يتضمنه من أسس يركز عليها وأهداف يسعى إلى تحقيقها ومصادر يبني عليها، هذا ما زاد من قدراته في تقديم العمل الإرشادي وفق منظومة متكاملة وعمل مؤسس يدعم الحاجة الماسة إلى خدمات الإرشاد النفسي في المدارس، وبما أن المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة المرحلة الأساسية العليا، وما يحتاجه من مطالب النمو إلى جانب التأكيد على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي ووجود فئة من الطلبة يحتاجوا إلى تقديم الخدمات الإرشادية الأمر الذي يساعد في فهم معايير السلوك السوي في داخل المدرسة وخارجها

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كزيز وحملوي (2019)، ودراسة الخزاعلي (2020) ودراسة قوارح وحمامي (2017)، التي أكدت جميعها على دور الممارسات الارشادية في مساعدة الطلبة نحو حل مشكلاتهم واستنباط المعلومات الصحيحة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

ما مستوى التمكن المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد والفقرات لمتغير التمكن المعرفي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، وكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مستوى التمكن المعرفي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لأبعاد التمكن المعرفي مرتبة تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	إدارة المعلومات	2.41	0.474	2	متوسط
2	ايجاد المعلومات والاستفادة منها	2.80	0.692	1	متوسط

تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا للتمكن المعرفي وحسب الأبعاد على النحو التالي: احتل ايجاد المعلومات والاستفادة منها المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.692) وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية إدارة المعلومات بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.474) وبمستوى متوسط.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للدرجة الكلية والفقرات لمتغير التمكين المعرفي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
البعد الأول: إدارة المعلومات					
1	أستطيع ترتيب معلوماتي التي أحصل عليها بطريقة مناسبة	3.26	1.310	2	متوسط
2	أصنف المعلومات من حيث ملاءمتها لي	3.23	1.235	5	متوسط
3	أشتق الأفكار المناسبة من المعلومات التي أحصل عليها	2.34	1.047	3	متوسط
4	أقارن بين معارفي القديمة مع معارفي الحديثة التي أحصل عليها	3.49	1.218	1	متوسط
5	أرتب معلوماتي بما يتناسب مع حاجتي	3.24	1.154	4	متوسط
6	أربط بين المعلومات التي لدي مع المعلومات التي أحصل عليها من المدرسة	2.57	1.192	16	متوسط
7	أحاول إيجاد طريقة مناسبة للاستفادة من المعلومات النظرية التي أحصل عليها	2.81	1.928	13	متوسط
8	أسعى لتحويل المعلومات لدي إلى مهارات مفيدة لحياتي	2.90	1.009	11	متوسط
9	أناقش المعلومات مع أشخاص آخرين لكي أتحقق من صحتها	2.40	1.001	19	متوسط
10	أرسم خريطة مفاهيمية لتنظيم المعلومات التي أحصل عليها	2.62	1.104	15	متوسط
11	أحرص على حماية معلوماتي من خلال عدم البوح بها للآخرين	2.92	1.007	9	متوسط
12	أرتب المعلومات حسب ورودها إلى ذاكرتي	2.93	1.006	8	متوسط
13	لدي مرونة في التعامل مع المعلومات التي أحصل عليها	2.35	1.011	24	متوسط
14	أقسم المعلومات إلى أجزاء لسهولة تنظيمها	2.37	1.991	22	متوسط
15	أنظم المعلومات التي أحصل عليها بطريقة تفيدني في خطة حياتي	2.40	1.021	19	متوسط
16	أعمل على إدارة ذاتي من خلال المعلومات التي أمتلكها	2.50	1.106	18	متوسط
البعد الثاني: إيجاد المعلومات والاستفادة منها					
17	أمتلك معلومات مناسبة تساعدني في حياتي	2.36	1.020	23	متوسط
18	أحدث معلوماتي باستمرار	2.38	1.166	21	متوسط
19	أستنتج معلومات جديدة من المعلومات التي أحصل عليها	2.39	1.017	20	متوسط
20	أطور من أفكاري عند امتلاك المعلومات	2.45	1.991	19	متوسط
21	أعمل على إيجاد أفكار جديدة من المعلومات التي أحصل عليها	2.61	1.039	16	متوسط
22	أرى أن المعلومة طريق للإبداع في الحياة عند استغلالها	2.36	1.986	23	متوسط
23	أتحاور مع الآخرين في المعلومات التي لدي	2.91	1.034	10	متوسط
24	أسعى لإفادة الآخرين في المعلومات التي أمتلكها	2.85	1.995	12	متوسط
25	أبتعد عن المعلومات الجدلية عند تعاملي مع الآخرين	2.98	1.921	7	متوسط
26	أبحث عن المعلومة الواضحة في كلام الآخرين	2.99	1.010	6	متوسط
27	أستفيد من معلومات الآخرين في تطور حياتي الشخصية	2.56	1.999	17	متوسط
28	أنتبه إلى كم المعلومات الكبير الذي يذكره الآخرون لكي ينعكس ذلك على حياتي	2.90	1.946	11	متوسط
29	أبتعد عن المعلومات التي لا تناسب حياتي الشخصية بعمري الحالي	2.61	1.030	16	متوسط
30	أتساءل عن المعلومة الغامضة لكي أستخدمها في حياتي الشخصية	2.80	1.990	14	متوسط
الدرجة الكلية - التمكين المعرفي		2.72	0.535		متوسط

تظهر النتائج الواردة في الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة للتمكين المعرفي، قد بلغ (2.72) بانحراف معياري (0.535)، وهذا يشير إلى مستوى متوسط، واحتلت الفقرة رقم(4) التي نصها " أقارن بين معارفي القديمة مع معارفي الحديثة التي أحصل عليها " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.218) وبمستوى متوسط، تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) التي نصها " أستطيع ترتيب معلوماتي التي أحصل عليها بطريقة مناسبة" بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.310) وبمستوى متوسط، ثم تليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) التي نصها " أشتق الأفكار المناسبة من المعلومات التي أحصل عليها " بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (1.047) وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (13) التي نصها " لدي مرونة في التعامل مع المعلومات التي أحصل عليها " بمتوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (1.011) وبمستوى متوسط، وكان مستوى بقية الفقرات متوسطاً.

أظهرت النتائج أن مستوى التمكين المعرفي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في محافظه الكرك - لواء المزار الجنوبي- كان متوسطاً على الدرجة الكلية والأبعاد، ويمكن تفسير هذه النتيجة بناء على الإدارة الذاتية لدى الطالبات نحو إدارة المعارف والقدرات والمهارات والتوجه نحو النمو المستمر في تطبيق المعرفة في الوقت المناسب، والتي تؤدي إلى ابتكار معرفة جديدة تساهم في اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف والفهم العميق نحو تمكين المعرفة لدى الطالبات، ويرى كحلات (2013) إلى أن الإسهام في تمكين المعرفة تقف أمامه عقبات كثيرة أهمها عدم وجود ثقافة معرفية إضافة إلى ضعف المستوى العلمي والمعرفي لدى الطالبات.

كما أشارت النتائج إلى أهمية إدارة المعرفة لدى الطالبات التي فسرت هذا المستوى المتوسط من التمكين المعرفي والقدرة على اكتساب مهارات جديدة تؤدي إلى زيادة فعالية وقدرات الطالبات وتحفيز المشاركة على اتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي زينب وفروق (2018)، ودراسة (Bahavan et al,2018) التي أظهرت وجود علاقه ارتباطية ايجابية بين التعليم ومهارات التمكين المعرفي وعمليات ادارة المعرفة في ايجاد المعرفة والاستفادة منها وتطبيقها، وتختلف مع نتيجة دراسة جوهري وقشيري (2014) ودراسة الشمري وكاطع (2018) التي أشارت إلى أهميه التواصل الرقمي بمستوى مرتفع في دعم مفهوم التمكين المعرفي كأهم مصدر معلوماتي وأن الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من التمكين المعرفي للمعلومات

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على:

ما القدرة التنبؤية لمستوى التمكين المعرفي للممارسات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Linear Regression Multiple) لبيان درجة القدرة التنبؤية للمتغير التمكين المعرفي على الممارسات الإرشادية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (10) نتائج تحليل الانحدار المتعددEnter

المتغير	معامل	الانحدار	معامل الانحدار المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ثابت الانحدار	R قيمة	R مربع
التمكين المعرفي	.685	.493	10.612	.000	0.928	489.	239.	

تظهر نتائج الجدول (10) وجود أثر دال للممارسات الإرشادية في مستوى التمكين المعرفي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، بدلالة ارتفاع قيمة (ت) ومعامل الانحدار المعياري ($\alpha \leq 0.05$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

بينما يتبين من الجدول (10) عدم وجود أثر دال للممارسات الإرشادية في مستوى الوباء المعلوماتي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، بدلالة انخفاض قيمة (ت) ومعامل الانحدار ($\alpha \leq 0.05$) المعياري، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة

وبالتالي فإن معادلة الانحدار كالاتي:

$$\text{التمكين المعرفي} = 0.928 \text{ (ثابت الانحدار)} + 0.685 \text{ (معامل الانحدار العادي)}$$

يتبين من الجدول (10) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد بين مستوى التمكين المعرفي كان يساوي (0.928) وهي قيمة موجبة ومرفوعة، وأن نسبة التباين الذي فسرتة مستوى التمكين المعرفي في الممارسات الإرشادية كانت تساوي (23.9%)، وهي قيمة مقبولة، وكان مستوى التمكين المعرفي له دلالة إحصائية.

وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للممارسات الإرشادية في مستوى التمكين المعرفي وأن درجة القدرة التنبؤية للممارسات الإرشادية في تفسير التمكين المعرفي قد بلغت (23.4%) وهي نسبه مقبولة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال دور الممارسات الإرشادية في مساعده الطلبة على التعرف على ميولهم وتقادي الوقوع في العديد من المشاكل التربوية أو حتى التعليمية، كما أن القدرة على تحقيق مهارات ارشادية للطلبة تساعدهم على استنباط واستخراج المعلومات والقدرة على استخدام المعرفة بنظريات السلوك والحديث عن الموضوعات الحساسة بطريقة داعمة ومشجعة دون الشعور بالخوف والارباك.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى التمكين المعرفي في الممارسات الإرشادية، قد يكون هو تطبيق للمعرفة المتاحة للطلبة واستخدامها في الوقت المناسب هو أساس عملية التمكين في إدارة وتحديد وتخطيط المعرفة، وهذه النتيجة تؤكدتها دراسة زينب وقرووف (2018) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تمكين الطلبة وعمليات إدارة المعرفة.

التي أشارت إلى وجود علاقه ايجابيه بين التعليم ومهارات (Baharvan,et,al,2018) ودراسة التمكين المعرفي، وأظهرت النتائج أهمية الاستفادة من المعلومات في دعم متطلبات إدارة المعرفة.

المراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد والخاتنة، سامي (2012). علم نفس النمو. عمان: دار ديبونو
- الأسود، الزهرة (2019). مساهمة الممارسات الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي في احداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ. تقرت: مركز التوجيه المدرسي والمهني
- بركاتي، حسين (2015). واقع إدارة المعرفة وتنمية الموارد البشرية في المؤسسات الجزائرية في ظل التحولات نحو الاقتصاد المعرفي. مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة محمد بوضياف المسيلة- الجزائر، (13)، ص.18
- بن رحمة، ياسمين وطباخي، سناء (2020). أثر التمكين في دعم متطلبات إدارة المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، الجزائر.
- جوهري، عزة فاروق وقشقر، سارة عبد الرحيم (2014). دور التواصل الرقمي في دعم مفهوم التمكين المعرفي للمرأة السعودية. مجلة كلية الآداب، (32).
- داود، السيد و خليل، محمد (2021). دور التعليم الهجين في التمكين المعرفي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة سواهج لشباب الباحثين، 1، 373-388
- الزيادي، حسام عبد الحمزة لعبيبي وزامل، عبد جبر. (2020). وسائل التواصل الاجتماعي والتفوق الدراسي: دراسة تحليلية سوسيولوجية. مجلة كلية التربية للبنات، 31 (3)، 114 - 125
- السكرانة، بلال خلف (2010). القيادة الإدارية الفعالة. عمان: دار المسيرة.
- شحاتة، خفاجة وآخرون (2023). سلوك التعامل مع المعلومات الخاطئة على منصات التواصل الاجتماعي لدى المجتمع العماني خلال أزمة كورونا. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، 4 (1).
- صباح، داندون (2022). استخدام تطبيقات الإعلام الجديد في العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التعليم الابتدائي، جامعة احمد دراية أدرار: الجزائر
- العادلي، علي ستار عبد الرضا (2022). دور المرشد النفسي في خفض السلوك المتطرف لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة نسق، 35 (2)، ص78-80
- عبد، نجلاء دنيف ومجيد، سحر حر (2021). واقع التمكين المعرفي لمدرسي لتربية الرياضة في محافظة بغداد. مجلة الرياضة، (4)، 247-254
- القرني، محمد بن عائض. (2021) الوباء المعلوماتي لجائحة كوفيد (19): دراسة استكشافية. الإدارة العامة، 61، 549 - 592

محبس، نداء شاكر (2022). دور المرشد التربوي في رعاية الطلبة الأيتام في المرحلة الإعدادية. مجلة نسق، 33 (4)، 249-256

منظمة الصحة العالمية: إدارة الوباء المعلوماتي بشأن كوفيد 19: تعزيز السلوكيات الصحية وتخفيف الآثار الضارة للمعلومات الخاطئة والمضللة.

مهران، أسماء جابر علي (2021). استخدام تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي عبر الهواتف الذكية في تداول الوباء المعلوماتي وعلاقتها بالذعر الأخلاقي لدى طلاب جامعة أسيوط: دراسة سوسيولوجية لوباء كورونا. مجلة البحث العلمي في الآداب، 8 (22)، 1-95

الميهي، رجب (2016). تصورات خبراء البيولوجي لتعليم مفاهيم النانو بيولوجي لطلبة التعليم الثانوي العام كمدخل للتمكين المعرفي وتأسيس مجتمع المعرفة. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 22 (3)، 15-36

الوريكات، أسماء. (2021). الأمية المعلوماتية والوباء المعلوماتي في ظل جائحة كورونا: الأسباب وطرق كبح هذا الوباء. مجلة حوليات آداب عين شمس، 49، 110 - 118

المراجع الأجنبية

- Adebimpe, W. O., Adeyemi, D. H., Faremi, A., Ojo, J. O., & Efuntoye, A. E. (2015). The relevance of the social networking media in Ebola virus disease prevention and control in Southwestern Nigeria. *The Pan African Medical Journal*, 22 (Suppl 1).
- Baharvand, F., Aminosharieh, S., Bahmani, K., Alipoor, H., & Mowlaie, S. Relationship Between Psychological Characteristics on Entrepreneurs with Cognitive Empowerment in Small and Medium Enterprises (SMEs) of North Khorasan province.
- Cinelli, M., Quattrocioni, W., Galeazzi, A., Valensise, C. M., Brugnoli, E., Schmidt, A. L.,... & Scala, A. (2020). The COVID-19 social media infodemic. *Scientific reports*, 10 (1), 1-10.
- Ding, K., Shu, K., Li, Y., Bhattacharjee, A., & Liu, H. (2020). Challenges in combating COVID-19 infodemic--data, tools, and ethics. *arXiv preprint arXiv: 2005.13691*.
- Kim, H. K., Ahn, J., Atkinson, L., & Kahlor, L. A. (2020). Effects of COVID-19 misinformation on information seeking, avoidance, and processing: A multicountry comparative study. *Science Communication*, 42 (5), 586-615.
- Koffman, J., Gross, J., Etkind, S. N., & Selman, L. (2020). Uncertainty and COVID-19: how are we to respond?. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 113 (6), 211-216.
- Osharive, P. (2015). Social media and academic performance of students. *Research project submitted to Department of Educational Administration*, 100302125.
- Pulido, C. M., Villarejo-Carballido, B., Redondo-Sama, G., & Gómez, A. (2020). COVID-19 infodemic: More retweets for science-based information on coronavirus than for false information. *International sociology*, 35 (4), 377-392.
- Rahmawati, R. (2016). COGNITIVE EMPOWERMENT MODEL DEVELOPMENT IN IMPROVING THE PERFORMANCE OF NURSES AT RSUD IBNU

- SINA GRESIK (Doctoral dissertation, Fakultas Keperawatan Universitas Airlangga).
- Rahmawati, R. (2016). COGNITIVE EMPOWERMENT MODEL DEVELOPMENT IN IMPROVING THE PERFORMANCE OF NURSES AT RSUD IBNU SINA GRESIK (Doctoral dissertation, Fakultas Keperawatan Universitas Airlangga).
- Rathore, F. A., & Farooq, F. (2020). Information overload and infodemic in the COVID-19 pandemic. *J Pak Med Assoc*, 70 (5), 162-65.

رياض الفساطلة

المقدمة

تمثل الثورة المعلوماتية سمة أساسية من سمات العصر الحالي ولاسيما بعد ظهور شبكة المعلومات العنكبوتية أو شبكة الإنترنت والتي بدأ استخدامها في عام 1995 لنعيش معها عصر عولمة الإعلام بمعطياته التي لا تعرف حدود الطوفان المعلومات التي تبثها الرسائل الإعلامية المختلفة. وقد أتاحت الإنترنت التقارب بين كل من الاتصال الشخصي والجماعي فمن خلال البريد الإلكتروني يمكن الاتصال من فرد إلى فرد آخر ومن خلال مجموعات النقاش يجري الحوار من مصدر واحد إلى مجموعة مستخدمين ومن خلال التصفح يمكن أن يتم الاتصال من مصادر عديدة لجمهور عريض، ورغم الحجم الكبير في الجوانب الإيجابية والمزايا والفوائد التي وفرتها شبكة الإنترنت، من حيث الكم الهائل من المعلومات في مختلف المجالات والأنشطة، والسرعة الكبيرة التي يتم بها نقل المعلومات وسهولة تداولها بشكل تفاعلي بين قطاعات المجتمع المختلفة، والتفاعلية التي يمكن بها الانتقال من دور المستقبل إلى دور المرسل، وطبيعة الخصوصية التي تصاحب الإنترنت مقارنة بالوسائل الاتصالية الأخرى (الشنقاوي، 2009)

إن إدمان استهلاك المواد الإباحية بات من أكثر أشكال الإدمان انتشارا لسهولة وصول المدمن للمواد الإباحية عبر الشبكة العنكبوتية ولمجانيته، ومن آثار إدمان استهلاك المواد الإباحية تفتك بالفرد على صعيد صحته الجسدية والنفسية وحتى الاجتماعية. كما يُقابل انتشار هذا الإدمان وخطورته، ضعف البرامج العلاجية النفسية المتكاملة والمُناسبة للبيئة العربية (حريري، 2023)

الإنترنت هو وسيلة عالمية بامتياز، توفر الوصول إلى المعلومات وتسهل الاتصالات، ولكنها كذلك منفذا للولوج إلى محتويات غير ملائمة وضارة. فالمواد الإباحية التي تستعمل الأطفال لم تصبح صناعة مربحة فحسب، بل أدت أيضا إلى الاستغلال والاعتداء الجنسي على القصر، وتعريضهم لمشاهدة مضامين إباحية تضر بنموهم النفسي. وعليه، يمكن إثارة إشكالية إيجاد توازن بين عدة مصالح: حقوق الخصوصية وحرية التعبير من جهة، وحماية الأطفال وحقوقهم من جهة أخرى. وهذا ما يطمح إليه هذا المقال، الذي يتناول طبيعة الجرائم الجنسية التي يتعرض لها الأطفال عند تصفحهم للإنترنت، بالإضافة إلى مختلف التدابير المطبقة في الجزائر، ودول أخرى من أجل حماية الأطفال على شبكة الإنترنت. وفي الأخير، تمت مناقشة الخيارات المطروحة للتعامل مع هذه المشكلة، والتي تدور عموما حول تنفيذ مجموعة من التدابير القانونية، وأخرى تقنية. وقد توصلنا من خلال هذا المقال إلى عدة نتائج، لعل أهمها: ضرورة تحسيس الجمهور؛ وخاصة الأولياء والتلاميذ من مخاطر الإنترنت وتكوينهم في كفايات استعماله، وكذا تعزيز التحكم في نشر المعلومات الشخصية عن الأطفال على الإنترنت، وتكوين المحققين والقضاة حول تقنيات، وإجراءات البحث عن الجرائم على الإنترنت (بوصفصاف، 2021).

لقد كان للإنترنت تأثير على سلوكيات الأفراد وتغيير البني التحتية من خلال معايير وقيم وأخلاق المستخدمين لها والباحثين عن المعرفة، خاصة إذا عرفنا أنها تمثل شريحة واسعة من فئة المراهقين والصغار الغائبين عن الرقابة وتوجيه بحثهم ومعرفتهم، ما أدى لخلق ثقافة انحرافيه جديدة متعددة التسميات أبرزها جرائم الأنترنت التي سرعت

من انتشار سلوكيات إجرامية وانحرافيه لدى المراهقين برغم صغر سنهم. وما ساعد على ذلك انتشار مواقع إلكترونية وسهولة تصفحها من طرف جميع الشرائح دون الأخذ بعين الاعتبار ما يمكن أن تعرضه هذه المواقع والتأثير الذي تشكله على هذه الفئات. وتحاول هذه الدراسة البحث في التأثير السلبي الذي شكلته تكنولوجيا الإنترنت على فئة المراهقين وأهم السلوكيات الانحرافية التي ظهرت بظهور هذه التكنولوجيا الجديدة على المجتمعات العربية (بلغول، 2016)

تعريف المواقع الإباحية على الإنترنت :

يقصد بها المواقع التي تبيح نشر رسائل منافية للأخلاق أو أفكار سلبية أو خلق حالة من التطرف أو نشر الجريمة أو صناعة الإرهاب مما يصبح له آثار سلبية على الشباب بما تروج له من أفكار ضارة بالقيم الأخلاقية وبسلامة الفرد والمجتمع وأمنه. وهذه المواقع تكون إما مواقع جنسية تقوم بعرض الفيديوهات والصور الثابتة والنصوص التي تدعو إلى الرذيلة والفحشاء أو مواقع معادية للإسلام تعمل على تقويض أركانه وزعزعة العقيدة في نفوس الشباب من خلال الترويج لأفكار معادية لوسطية الإسلام بهدف إثارة الفتنة وتضليل المسلمين (الشنقاوي، 2009)

وإدمان المواد الإباحية هو سلوك مفرط وقهري يقوم فيه الشخص المدمن بمشاهدة المواد الإباحية مثل أفلام الفيديو والصور ومواقع الإنترنت، وهي حالة لها آثار سلبية كبيرة بدءاً بالتأثير في السلوك الجنسي المعتاد للشخص وتغييره، وانتهاء بإحداث مشاكل في علاقته مع شريك الحياة، كما يؤثر على وضعه المادي والوظيفي، بعض أسباب انتشار الإباحية: (الزواوي، 2019).

- لجوء كثير من مواقع الشبكة المتخفية غير القانونية إلى استخدام عالم رقمي في الترويج لتجارة سلعتها الجنسية النساء والبنات والصبية وعوداً على بدء، فإن إخفاء الهوية على شبكة الإنترنت يؤدي دوراً حاسماً في هذه القضية: إذ تتيح للتجار والمشتريين عقد الأعمال التجارية عبر شبكة الإنترنت بالحد الأدنى من مخاطرة الكشف عن هوياتهم.
- انتشار شبكات الإنترنت التي اقترنت بمخاطر الإنترنت، والتي تمثلت في نشر المواقع الإباحية.
- الترويج للإباحية من قبل شركات ومراكز متخصصة لأغراض الكسب المادي، وكذلك لغرض آخر هو التأثير السلبي على شخصيات الشباب المتدينين.
- ارتباط استهلاك المواد الإباحية بانخفاض نتائج الرضا بين الأشخاص في الاستطلاعات الشاملة.

بعض الآثار المترتبة على الإباحية: (الزواوي، 2019)

- يمكن للأشياء الإباحية، كالكلام، أن تبني حقائق ويمكن أن تكون الحقائق المبنية كاذبة.
- انحطاط القيم: إن الذين ينخرطون في الإباحية غالباً ما يؤثر ذلك في سلوكهم من زيادة العنف، وعدم الاكتراث لمصائب الآخر حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تعرض المراهقين للأفلام السينمائية (ذات المشاهد الإباحية)، وتبنيهم لأنماط من السلوك الاجتماعي غير المقبول.
- احتمالية ارتكاب جرائم الاغتصاب: إذ أن تعرض بعض المغتصبين والساديين لكم هائل من المواد الإباحية الصريحة، وفي حالات معينة توجب بعض المواد دون شك خيالهم وتشكل سلوكهم.

- وجود علاقة سببية بين حياة المواد الإباحية المتعلقة بالأطفال وبين ارتكاب الاعتداء الجنسي على الأطفال.
- الربط بين استخدام المواد الإباحية وغيرها من أشكال الاعتداء الجنسي.
- للمواد الإباحية التأثير على أفكار الناس وانعكاسهم وسلوكهم الجنسي.
- إن استخدام المواد الإباحية يمكن أن تضيف إلى المشاكل في علاقات الشخص

أعراض الإدمان على مشاهدة الأفلام الإباحية

عند وصول الشخص إلى مرحلة البحث عن علاج إدمان مشاهدة الأفلام الإباحية تظهر عليه العديد من الأعراض مثل :

هناك علامات تدل على الإدمان على المواقع الإباحية (الحريري، 2023).

- نمط من السلوك الخارج عن السيطرة
- عواقب وخيمة بسبب السلوك الجنسي
- عدم القدرة على التوقف رغم العواقب الوخيمة
- السعي المستمر للسلوك المدمر للذات أو السلوك عالي الخطورة
- الرغبة أو الجهد المستمر للحد من السلوك الجنسي
- الهوس الجنسي والخيال كاستراتيجية تكيف أولية
- زيادة كمية الخبرة الجنسية بسبب المستوى الحالي من النشاط لم يعد كافياً
- تغيرات مزاجية حادة حول النشاط الجنسي
- مقدار مفرط من الوقت الذي يقضيه في ممارسة الجنس
- إهمال الأنشطة الاجتماعية أو المهنية أو الترفيهية الهامة بسبب السلوك الجنسي

لقد أصبح الإنترنت وسيلة لتنفيذ جرائم تهدد المجتمعات بالانحلال الأخلاقي، وخاصة أن أخطرها على الإطلاق هي تلك الجرائم الإباحية التي تطال القصر. وقد حاول المشرع أسوة بتشريعات أخرى التصدي لهذه الجرائم باستحداثه نص المادة 333 مكرر 1 من قانون العقوبات، إذ جرم فيها كل الأشكال الممكنة للإباحية ورصد لها أقصى العقوبات، كما عزز حمايته للقاصر بالمصادقة على الاتفاقية العربية المتعلقة بمكافحة جرائم تقنية المعلومات (سلاف، 2017)

مراحل الإدمان وفقدان الأمل

إن مقدار المخاطرة التي تنطوي عليها الأنشطة الجنسية الخاصة على الإنترنت إذا واصلت عرض الصور الإباحية على الرغم من أنها قد تضر علاقاتك مع من تحب قد تشير إلى مرحلة من الإدمان، وفي هذا المجال يشير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-V) إلى مجموعة من السلوكيات التي من شأنها أن تؤهل الفرد أن يكون ممن يعانون اضطراب الإفراط الجنسي (Hypersexual disorder)^[7] في الأساس، يشير الدليل أنه - وفقاً للخبراء - إذا وُجد ما يلي :

- استخدام المواد الإباحية يؤثر على الوقت الذي كان ينفق عادة على الأنشطة الهامة مثل الهوايات، والرياضة، والواجبات المنزلية، والوقت مع الأصدقاء أو العائلة، إلخ.

- تستخدم المواد الإباحية بشدة عند الشعور بالحزن، القلق، الملل، أو الغضب.
- استخدام المواد الإباحية وسيلة لإدارة وتخفيف الضغط العصبي.
- المحاولة المستمرة والفشل في إيقاف استخدام المواد الإباحية.
- الإصرار على الاستمرار في استخدام المواد الإباحية حتى عند التأكد من أنه قد يؤدي الشخص نفسه أو الآخرين (وفقدان فرص العمل، والسلوكيات الجنسية الخطرة، إلخ).
- استخدامك للمواد الإباحية يسبب الضيق لنفسك أو الآخرين (Hyman, 2009) .

المراحل العلاجية في البرنامج العلاجي التكاملي (الحري، 2023)

أولاً: مرحلة التهيئة والاستعداد وتعد من أكثر التحديات كيفية المحاولة لإيقاف هذا الإدمان هو كثرة الانتكاسات وقصر فترة التعافي من الإدمان وهنا تستخدم عدة استراتيجيات منها رسم خارطة طريق استكشافية وتقييمية في ذات الوقت واكتشاف العوامل الداخلية والخارجية المساعدة في التعافي

ثانياً: مرحلة البصيرة المعرفية وهنا يتطلب إعادة الهيكلة المعرفية للإنسان حول أنماط إدمانه والتمارين السلوكية والعلاجية بهدف ربط آثار الفكرة على المشاعر والقرارات السلوكية بما يساعد الفرد في التعاون الفعال في الإقلاع عن هذا الإدمان ويتطلب زيادة الوعي تجاه جذور استهلاك المواد الإباحية من الناحية الفكرية والمعرفية وتحليل المعتقدات المكتسبة غير الصحية تجاه الذات والآخرين

ثالثاً: مرحلة البصيرة العاطفية وهي تتطلب معرفة الأنماط الانفعالية العاطفية كالقلق والاكتئاب والشعور بالذنب لرفع إدراك وبصيرة المدمن تجاه مسببات وآثار الإدمان وتتطلب هذه المرحلة العمل على تلبية الاحتياجات العاطفية بطرق صحية دون الحاجة إلى استهلاك المواد الإباحية

رابعاً: مرحلة خلق التوازن والاستمرارية وهي تتطلب التركيز والجهد على التغيرات التي يعمل عليها المدمن بداخله سواء من أفكار وقناعات ومشاعر أو احتياجات عاطفية ومعرفة مدى ارتباطها باستهلاكه للمواد الإباحية وهنا سينقل المدمن من عالمه الداخلي إلى عالمه الخارجي وهو التركيز على السلوكيات وأنماط الحياة التي تعكس عالمه الداخلي الذي عمل على فحصه وتحليله وتعديله في المراحل السابقة وتتطلب هذه المرحلة معرفة التصرفات الصحية التي تقلل من الإدمان والابتعاد عن المثيرات وتوقع الانتكاسة والتعامل معها بطريقة إيجابية للاستمرار في التعافي

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (Ran Wei et al., 2010) إلى التعرف على استخدام المراهقين التاييلانديين للمواد الإباحية على شبكة الإنترنت، وعلاقة هذا الاستخدام باتجاهاتهم وسلوكهم الجنسي، واعتمد الباحثون على عينة عنقودية متعددة المراحل تم اختيارها عشوائياً من 15 منطقة تعليمية بالتطبيق على 67 مدرسة ثانوية في مدينة تايبيه Taipei بتيوان، وقام الباحثون بتوزيع الاستبانة داخل الفصول الدراسية على 1688 مفردة منها 49.9% من الذكور و51.1% من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: تتعرض نسبة 96.1% للإنترنت، ويقضون ما معدله 141.29 دقيقة يومياً على الشبكة تتراوح ما بين صفر إلى 720 دقيقة يومياً، وأفادت نسبة 42.4% بأنهم يتجولون داخل المواقع الإباحية أثناء تصفحهم لشبكة الإنترنت، وتنوع هذا التجول ما بين النقر

واختيار الموقع بنسبة 63.3%، التحميل 47.9%، إرسال عناوين المواقع للأصدقاء 15.5%، لعب ألعاب رياضية إباحية بنسبة 15.2%، وكشفت الدراسة أن التفاعلية على المواقع الإباحية تلعب دوراً كبيراً في العلاقة بين تعرض المراهقين للمواد الإباحية واتجاهاتهم وسلوكهم الجنسي، حيث تمثل التفاعلية وسيلة جنسية تمكن المراهقين من البحث وتحميل العديد من المواد للمشاهدة أو مشاركة الآخرين بها.

هدفت دراسة (Ven- hwei Lo et al, 2010) إلى اختبار العلاقة بين الذاتية والجماعية "العلاقات التي تسود في المجتمع بين الفرد والمجتمع" والتعرض للمواد الإباحية على شبكة الإنترنت، بالتطبيق على عينة قوامها 3588 في مدن شنغهاي (876، 24.2) وهونج كونج (1573، 43.8%)، وتايبيه (114، 32%)، وقام الباحثون بتطبيق دراستهم على الأعمار من 20 - 64 عاماً من الذكور (1341، 37.6%) والإناث (2225، 62.4%)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: أن الأفراد من ذوي التوجهات الاجتماعية العالية، أقل احتمالاً لقبول ممارسة الجنس قبل الزواج أو خارج إطار الزواج بالمقارنة بالأفراد من ذوي التوجهات الفردية العالية فهم أكثر قبولاً لإباحية الإنترنت، وممارسة الجنس قبل الزواج، كما كشفت الدراسة أن الأفراد من ذوي التوجهات الاجتماعية العالية أكثر قبولاً للمعايير الاجتماعية وأكثر تحمساً بالوقوف ضد الانحراف على مستوى المجتمع بالمقارنة بالأفراد من ذوي التوجهات الفردية المنخفضة فهم أكثر عرضه لقبول الانحراف في المجتمع الذي يتفق مع رغبتهم كي يكونوا متميزين وأكثر تفرداً من غيرهم.

سعت دراسة ((Omori, Kikuko et al., 2011 إلى التعرف على استخدام الشباب الجامعي الياباني للمواد الجنسية الصريحة وعلاقتها بصورة المرأة كأداة للمتعة الجنسية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات هؤلاء الشباب نحو الإباحية الجنسية، وذلك بالتطبيق على عينة قوامها 467 مفردة من الشباب الجامعي في كبرى الجامعات اليابانية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: أن الوسائل التي يعتمد عليها الشباب الجامعي للحصول على المعلومات الجنسية جاءت بالترتيب على النحو الآتي: الوسائل المطبوعة، الإنترنت، التلفزيون، أسطوانات DVD، وكشفت الدراسة أن الذكور أكثر استخداماً للمواد الجنسية الصريحة بالمقارنة بالإناث، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التعرض للمواد الجنسية الصريحة وتصورات المبحوثين عن المرأة كأداة للمتعة الجنسية، ووجود علاقة ارتباطية بين التعرض للمواد الجنسية الصريحة واتجاهات المبحوثين نحو الإباحية الجنسية.

هدفت دراسة (Peter, Jochen; Valkenburg, Patti, 2011) إلى التعرف على تأثير المواد الإباحية على شبكة الإنترنت على السلوك الجنسي لدى المراهقين والشباب، وقد أجرى الباحثان دراستهما على عينة عشوائية بسيطة قوامها 1445 من المراهقين، وعينة عشوائية بسيطة أخرى قوامها 833 من الشباب، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: تؤدي زيادة التعرض للمواد الإباحية الصريحة على شبكة الإنترنت إلى زيادة مخاطر السلوك الجنسي بين الشباب، وفي المقابل لا تؤدي زيادة التعرض للمواد الإباحية الصريحة على شبكة الإنترنت إلى زيادة مخاطر السلوك الجنسي بين المراهقين، وكشفت نتائج الدراسة أن متغير الجنس لم يكن له تأثير في التعرض للمواد الإباحية على شبكة الإنترنت بالنسبة لكلا العيّنتين، وكشفت النتائج أيضاً أن التعرض للمواد الإباحية على شبكة الإنترنت يؤثر على الصحة الجنسية للمراهقين والشباب، وأوصت الدراسة بضرورة توعية المراهقين والشباب بالمخاطر الصحية الناتجة عن التعرض للمواد الإباحية.

سعت دراسة الشرايري والسماسيري (2015) إلى معرفة مدى تعرض طلبة الجامعات الأردنية للمواقع الإباحية وإدراكهم لتأثيراتها عليهم وعلى الآخرين، من خلال إجراء دراسة مسحية على عينة قوامها 200 مفردة من طلبة جامعة اليرموك وفيلادلفيا تم اختيارهم بأسلوب العينة الحصصية العمدية مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أشارت النتائج إلى أن (50.5%) من المبحوثين يعتمدون الدخول للمواقع الإباحية، وتبين أن (99%) من المبحوثين يتعرضون للمضامين الإباحية بشكل مفاجئ عند دخولهم الإنترنت، وكما تظهر النتائج أن أكثر المواقع التي يتعرض المبحوثين فيها للمضامين الإباحية بدرجة مرتفعة هي (المواقع المتخصصة بمقاطع الفيديو، المنتديات، مواقع الدردشة، البريد الإلكتروني، المدونات). وكشفت الدراسة أن أسباب استخدام الشباب للمواقع الإباحية تعود إلى (اتساع وقت الفراغ، تراجع الاهتمام بالقيم الدينية، وضعف دور الأسرة في توعية الأبناء). وكما بينت أن (51.5%) من أفراد العينة يعتقدون أن الآخرين أكثر تأثراً بالمواقع الإباحية مقارنة بأنفسهم، في حين يرى (18.5%) أنهم أكثر تأثراً من الآخرين وهو ما يدل على وجود فجوة بين أنفسهم وبين الآخرين في إدراك تأثير المواقع الإباحية. وقد كانت أكثر التأثيرات الناتجة جراء تعرض المبحوثين للمواقع الإباحية هي (التحرش الجنسي، الميل للوحدة، الشعور بالإرهاق العام والخمول).

سعت دراسة عبد الصادق (2016) إلى التعرف على إدراك المراهقين لمخاطر المضامين الإباحية بالهاتف الخليوي بالتطبيق على عينة عشوائية بسيطة قوامها 262 من طلاب المدارس الثانوية في مصر والبحرين، وقد استخدم الباحث أداة الاستبانة في الحصول على المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: أوضحت نتائج الدراسة أن أهم دوافع تعرض المراهقين للمواقع الإباحية من خلال الهاتف الخليوي تمثلت فيما يأتي: للتفيس عن مشكلاتي الجنسية، للإحساس بالمكانة الاجتماعية بين الأصدقاء، لإقامة علاقات عاطفية مع الجنس الآخر، كي أساير الأصدقاء، ولا أشعر أنني موضة قديمة، لتخفيف الإحساس بالملل، التعرف على معلومات جنسية جديدة يمكن الحديث فيها مع الأصدقاء، لأن الأصدقاء جربوها وتحدثوا عنها، للهروب من المشاكل. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين في المدارس المصرية والبحرينية طبقاً لدرجة موافقة المراهقين على فرض رقابة على المواد الإباحية على الإنترنت لصالح المدارس البحرينية. كشفت نتائج الدراسة أن أهم اتجاهات المراهقين نحو إدراك مدى تأثير سلوكهم الشخصي بمشاهدة المواقع واللقطات الإباحية عبر الهاتف الخليوي تمثلت فيما يأتي: بعد مشاهدتي للقطات الجنسية أقوم بتقييم تأثيراتها في سلوكي الشخصي، التلصص على خصوصيات الغير، مشاهدة اللقطات الجنسية عبر الهاتف الخليوي، تدخين السجائر. كما كشفت نتائج الدراسة أن أهم اتجاهات المراهقين نحو إدراك مدى تأثير سلوك الآخرين بمشاهدة المواقع واللقطات الإباحية عبر الهاتف الخليوي تمثلت في مشاهدة اللقطات الجنسية عبر الهاتف الخليوي.

هدفت دراسة بعضي وبن عمارة (2017) التعرف على ظاهرة الاغتراب الاجتماعي لطلبة المتصفحين لمواقع الإباحية. - الكشف عن درجة الاغتراب الاجتماعي عند هؤلاء الطلبة. - معرفة الفوارق بين درجات هؤلاء الطلبة في الاغتراب الاجتماعي. المنهج المستخدم في الدراسة الحالية: المنهج الوصفي الاستكشافي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الطالبة استبان مكون من 55 فقرة تمثل كل منها أبعاد الاغتراب الاجتماعي، وزعت على ستة أبعاد رئيسية هي: الانعزال الاجتماعي واللامعنى والتمرد واللاهدف والعجز والتشاؤم. وتحتوي على 5 بدائل وهي دائماً "غالبا" أحيانا "نادرا" "أبداً". اعتمدنا على استبان الاغتراب الاجتماعي من إعداد الدكتورة "سمية بن عمارة" وهدفها قياس الاغتراب الاجتماعي لدى الشباب المدمن على الإنترنت حيث تم تعديل الاستبيان بالتعاون مع

الدكتورة بما يتناسب العينة المدروسة. وتم توزيع أداة الدراسة على عينة مكونة من 300 طالب وطالبة مقيمين بالأحياء الجامعية. من النتائج المتوصل إليها يشعر الطلبة المتصفحين للمواقع الإباحية بدرجة منخفضة من الاغتراب الاجتماعي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي باختلاف الجنس. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب الشعور بالاغتراب الاجتماعي باختلاف التخصص. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالاغتراب الاجتماعي باختلاف السن.

هدفت دراسة خطوط وخاب (2017) إلى التعرف على تأثير وسائل الإعلام وبرامج الإنترنت على الثقافة الجنسية للأبناء. لكونهما من وسائل التربية الإعلامية، وخاصة تأثير المواقع الإباحية على السلوك الجنسي السوي للطفل، حيث تظهر خطورة هذه المواقع؛ خاصة على فئة المراهقين. لذلك تطرقت الدراسة إلى مدى مساهمة وسائل الإعلام في إثارة السلوك الجنسي، وأثر المواقع الإباحية في الممارسات الجنسية غير السوية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان يتكون من 24 فقرة، مقسمة إلى محورين: المحور الأول: مساهمة وسائل الإعلام في إثارة السلوك الجنسي، يحتوي على 12 فقرة، المحور الثاني: تأثير المواقع الإباحية في انتشار الممارسات الجنسية المنحرفة، يحتوي على 12 فقرة، يتم الإجابة عنها وفق ثلاثة بدائل: بدرجة كبير (3)، بدرجة متوسطة (2)، بدرجة ضعيفة (1). خضعت لصدق المحكمين الذي تجاوز 92%، والصدق بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق الذي بلغ 0.92%. على عينة من 112 أبا من فئة المعلمين 70 مفردة، وفئة الأساتذة الجامعيين 42 مفردة. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: 1- أن وسائل الإعلام تؤثر بدرجة كبيرة في إثارة السلوك الجنسي بنسبة 78.05%. 2- أن المواقع الإباحية تؤثر بدرجة كبيرة في انتشار الممارسات الجنسية المنحرفة بنسبة 83.25%

تناولت دراسة نواصر وابن عبد الرحمن (2019) موضوع "القلق والاكتئاب النفسي لدى المراهق المدمن على المواقع الإباحية عبر الإنترنت"، بهدف التعرف على مختلف أعراض الاضطرابات النفسية التي يمكن أن يعاني منها هذا المراهق وانطلاقاً من الدراسات السابقة تم تحديد: أعراض اضطراب القلق العام، أعراض اضطراب الاكتئاب للكشف عن وجودها باستخدام المنهج العيادي وباستعمال ثلاث أدوات تتمثل في: اختبار القلق لتاييلور، واختبار الاكتئاب لبيك، واختبار الروشاخ. أجريت الدراسة على ثمانية مراهقين بالمرحلة الثانوية بولاية غارداية وقد أسفرت النتائج عن وجود أعراض الاضطرابات السالفة الذكر بدرجات متفاوتة ولكنها جد متقاربة. في الأخير اختتمت الدراسة بتوصيات واقتراحات لحماية المراهقين من الوقوع فريسة لهذه الاضطرابات في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العصر.

سلطت دراسة الزواوي (2019) الضوء على دور مقترح للعمل مع جماعات الشباب لإكسابهم اتجاهات رافضة للإباحية. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي. وتمثلت أداة الدراسة في استبيان، تم تطبيقه على عينة مكونة من (300) أخصائي من الأخصائيين الاجتماعيين بمراكز شباب كفر الشيخ. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن نسبة (100%) من المبحوثين رأوا المواقع الإباحية والاستخدام الإباحي للصور باستخدام كاميرات الويب، والقنوات الفضائية الإباحية التي تعرض برامج إباحية، وأن أسباب تفشي الإباحية بين الشباب تتمثل في ضعف الوازع الديني والحروب الجنسية، ووقت الفراغ المتسع لدى الشباب مع الشعور بالوحدة والعزلة وفرض العولمة بآليات ناعمة تحقق الإلغاء والفناء للأهم الأضعف بعد تفكيكها من عامل مهم من عوامل قوتها وهو علاقة الإنسان بربه وإطاعة أوامره وتجنب نواهيه، بينما تتمثل أبرز النتائج المترتبة على تفشي الإباحية بين الشباب، في التشجيع على

ممارسة الرذيلة باسم الحرية الجنسية والترسيخ لثقافة الشيوعية الجنسية، ووجود علاقة بين مشاهدة المناظر الإباحية العنيفة وارتكاب الجرائم الجنسية المقترنة بالعنف

هدفت دراسة عايدي وشيخي (2022) إلى إيجاد العلاقة بين التربية الجنسية عند الطفل وأثرها في استهلاكه للمادة الإباحية عبر شبكة الإنترنت كما تهدف إلى الكشف عن الآثار السلبية للإباحية، وفي هذا الموضوع سنحاول إلقاء الضوء على مفهوم الإباحية، خطرها وكيفية الوقاية منها بالإضافة إلى مفهوم التربية الجنسية، أهميتها وأهدافها. وتحقيقاً لهذا الهدف تم إتباع منهج دراسة الحالة، وقد توصلت الدراسة إلى أن غياب التربية الجنسية في الأسرة يؤدي إلى استهلاك المادة الإباحية بالإضافة إلى الآثار السلبية التي تركتها على الأطفال كالانحرافات الجنسية والإدمان على الإباحية.

حاولت دراسة حريزي (2023) تقديم نموذجاً علاجياً نفسياً تكاملياً مكون من أربع مراحل علاجية؛ لمساعدة مدمني استهلاك المواد الإباحية على التعافي والإقلاع من هذا الإدمان، ليس فقط من إدمان استهلاك المواد الإباحية، وإنما من الجذور المسببة لهذا الإدمان. تكمن المرحلة الأولى في: التهيئة والاستعداد، المرحلة الثانية: رفع البصيرة الفكرية، المرحلة الثالثة: رفع البصيرة العاطفية، المرحلة الرابعة: الحفاظ على التوازن والاستمرارية. يعتمد هذا التدخل على الأدبيات النظرية والتجريبية فيما يتعلق بالتعافي من إدمان استهلاك المواد الإباحية مُستنداً على منهجيتين علاجيتين، وهما: النهج المعرفي السلوكي، ونهج الموجة نحو البصيرة. وقد تم تطبيق هذه المنهجية العلاجية على مجموعة تجريبية مكونة من ١١ مدمن لاستهلاك المواد الإباحية على مدار ١٦ جلسة علاجية. تدعم النتائج الإحصائية للاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية، والنتائج النوعية من خلال المقابلات الإكلينيكية فعالية هذا التدخل العلاجي، ليس فقط من التقليل من الوقت المُستخدم في استهلاك المواد الإباحية، وإنما في رفع البصيرة العاطفية نحو الجذور والمسببات التي قادت إلى هذا الإدمان، مُدعماً بالبصيرة المعرفية التي ساهمت في الكشف عن المنظومة المعرفية غير الصحية التي تشكلت عبر سنوات الإدمان وكيفية تصحيحها. وقد أوصت الدراسة على عدد من التوصيات أهمها إجراء المزيد من الأبحاث عن هذه المنهجية بإدخال متغيرات ديموغرافية متعددة وأيضاً تدريب المختصين في العلاج النفسي على هذا النهج العلاجي التكاملي.

مشكلة الدراسة:

تبدأ المشكلة من حيث ما بدأ تدشين المواقع الإباحية التي تسعى إلى نشر الرذيلة وإشاعة الفاحشة في المجتمع، وتظهر خطورة هذه الظاهرة مع سهولة ظهورها في المجتمع، وتأثيرها على الأفراد والأسرة والمجتمع ككل، حيث أصبحت ظاهرة تؤثر في الحياة الزوجية والأسرية، وقد تنبّه البعض لخطورة هذه الظاهرة والحاجة إلى طرق علمية مدروسة تساعد في الحد منها والعمل على تخفيضها، وهنا يقع دور المرشد التربوي في العمل على بناء طرق علمية منظمة يمكن إن تساعد الشباب والمراهقين وحتى المتزوجين أحياناً في الحد من هذه الظاهرة المخالفة للدين والشرع والتقاليد والمجتمع، والتي تنتشر كل من الشذوذ والانحراف وتشجع على البقاء بعيداً عن الطهارة والعفة والنقاء. ومن خلال إحساس الباحث بهذه الظاهرة كونه يتعامل مع العديد من حالات الطلبة المراهقين فقد تم التعرف على خطورة هذه الظاهرة وانتشارها في بيئات مختلفة فهي لا تنتشر ببيئة محددة أو لدى فرد محدد، ومن خلال سهولة الوصول للهاتف والإنترنت وعدم وجود تقييد للمواقع الإباحية بالملكة الأردنية الهاشمية أصبحت هذه الظاهرة تنتشر ولا يوجد ردع لها قانوني أو تربوي أو إرشادي.

ومن هنا ظهرت الدراسة الحالية التي تحاول أن تضع يديها على منهج أولي متكامل يمكن إن يخدم في الحد من انتشار هذه الظاهرة.

أهمية الدراسة :

إن الإباحية مشكلة تتطلب البحث، وخاصة في العصر الرقمي الذي اقترن به وسائط رقمية تسهل حمل الإباحية وإتاحتها في كل مكان وفي جميع الأوقات. وتأتي خطورة الإباحية حيث أن تعرض الشباب للمواد الإباحية بانتظام وبشكل متزايد قد يحفز الأفكار والممارسات الشاذة، وقد تثرى الدراسة الإطار النظري لطريقة العمل مع الجماعات في إكساب الشباب اتجاهات رافضة للإباحية. حيث تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تهتم بدراسة المضامين الإباحية في مجتمعات عربية بصفة عامة، وتعمل على تدعيم الاتجاه البحثي في مجال توظيف نظريات الإرشاد بشكل مباشر في الحد من هذه الظاهرة، وتبرز أهمية المرحلة العمرية التي يجري الباحث عليها دراسته والمتمثلة في المراهقين؛ باعتبارهم من أكثر الفئات العمرية استخداماً لوسائل الاتصال الحديثة والمتمثلة في الأجيال الحديثة من الهاتف الخليوي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لما يلي:

محاولة التوصل إلى دور مقترح للمرشد التربوي في العمل على توظيف نظريات الإرشاد في الحد من هذه الظاهرة.

المنهج المستخدم في الدراسة:

المنهج التحليلي لكونه يحلل واقع المجتمع والدراسات السابقة ويخرج بتصوير لبناء نموذج إرشادي تكاملي يمكن أن يطبق على أرض الواقع في المستقبل

التصور المقترح الإرشادي لعلاج الإدمان على المواقع الإباحية

هدف التصور:

مساعدة المراهقين على التوقف عن متابعة أو مشاهدة أو الدخول للمواقع الإباحية طواعية.

أساليب التصور:

تم الاعتماد على النظريات الإرشادية كأساليب لتقديم التصور الإرشادي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

الشنقامي، نشوى (2009). إدراك الشباب المصري لتأثير المواقع الإباحية على الإنترنت على القيم الأخلاقية للذات وللآخرين في إطار نظرية تأثير الشخص الثالث- دراسة ميدانية. *مجلة كلية الأدب*، 53، 173-246.

بعضي، سهام وبن عمارة، سميرة (2017). الشعور بالاعترا ب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة المتصفحين لمواقع الإنترنت الإباحية: دراسة استكشافية على عينة من الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية بولاية ورقلة. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

الزواوي، عبير (2019). دور مقترح للعمل مع جماعات الشباب لإكسابهم اتجاهات رافضة للإباحية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 61 (2)، 93-148.

سلاف، بولغليامات (2017). الجرائم الإباحية ضد شخص القاصر عبر الإنترنت. *مجلة العلوم الإنسانية*، 48، 99-110.

خطوط، رمضان وخلاب، مصباح (2017). التربية الجنسية للأبناء بين تأثير وسائل الإعلام وخطر المواقع الإباحية: دراسة ميدانية على عينة من الآباء بولاية المسيلة. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية*، 2، 231-254.

الشرابي، أحمد والسماصري، محمود (2015). تعرض طلبة الجامعات الأردنية للمواقع الإباحية وإدراكهم لتأثيراتها: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اردن.

حريري، هبة (2023). نهج تكاملي لعلاج إدمان استهلاك المواد الإباحية. (2023). *مجلة العلوم التربوية والنفسية* 23(080923). <https://doi.org/10.26389/AJSRP.B080923> . 96-86 ، (46) 7 ،

عبد الصادق، عبد الصادق (2016). إدراك المراهقين لمخاطر المضامين الإباحية بالهاتف الخليوي: دراسة مقارنة بين طلبة المدارس الثانوية في مصر والبحرين في إطار نظرية تأثير الشخص الثالث. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، 36، 9-150.

نواصر، فتيحة وابن عبد الرحمن، آمال (2019). القلق والاكتئاب النفسي لدى المراهق المدمن على المواقع الإباحية عبر الإنترنت. *مجلة روافد للبحوث والدراسات*، 7، 63-88.

بوصفصاف، خالد (2021). الحماية القانونية للأطفال من المواقع الإباحية والجرائم الجنسية التي تستخدم الإنترنت. *مجلة المعيار*، 25 (53)، 524-536.

بلغول، يمينة (2016). الإنترنت والممارسات الانحرافية ضد المراهقين. *دراسات*، جامعة عمار ثيحي بالأغواط، 106-96.

عابدي، عبد القادر وشيخي، رشيد (2022). التربية الجنسية في الأسرة وأثرها في استهلاك الطفل للمادة الإباحية عبر شبكة الإنترنت: دراسة حالة. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، 2، 572-582.

أبو اسعد، احمد وعربيات، احمد (2012). *نظريات الإرشاد النفسي والتربوي*. عمان: دار المسيرة.

الغديان، سليمان (د.ت). *الاكتشاف والتدخل المبكر للانحرافات الجنسية لدى الأيتام دراسة ميدانية في دور التربية الاجتماعية ومؤسسة التربية النموذجية في كل من الرياض والدمام ومكة المكرمة وجدة والقصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

باترسون (1990). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ترجمة حامد عبد العزيز الفقى. القاهرة: دار القلم.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Malenka RC ،Nestler EJ ،Hyman SE. (2009). "Chapter 15: Reinforcement and Addictive Disorders". *Molecular Neuropharmacology: A Foundation for Clinical Neuroscience* (2 .nd). New York: McGraw-Hill Medical. –364 375. ISBN: 9780071481274.

Omori, Kikuko; Zhang, Yan Bing; Allen, Mike; Ota, Hiroshi; Imamura, Makiko. (2011). Japanese College Students' Media Exposure to Sexually Explicit Materials, Perceptions of Women, and Sexually Permissive Attitudes", *Journal of Intercultural Communication Research*, 40 (2).

Peter, Jochen; Valkenburg, Patti M. (2011). The Influence of Sexually Explicit Internet Material on Sexual Risk Behavior: A Comparison of Adolescents and Adults", *Journal of Health Communication*, Aug, 16 (7).

Ran Wei; Ven-Hwei Lo; Hsiaomei Wu, 2010, "Internet Pornography and Teen Sexual Attitudes and Behavior", *China Media, Research*, Jul, 6 (3).

Ven-Hwei Lo; Ran Wei; Hsiaomei Wu. (2010), Examining the first, second and third-person effects of Internet Pornography on Taiwanese Adolescents: implications for the restriction of Pornography", *Asian Journal of Communication*, Mar, 20 (1).

التصور المقدم للإرشاد من أجل علاج الإدمان على المواقع الإباحية

النظرية	التفسير	العلاج

الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر	ركز المراهق على الذكاء البصري وتجاهل بعض أنواع من الذكاءات فلم يقدّر بتميزاتها منها الذكاء الطبيعي والوجودي والمنطقي والاجتماعي والجسمي والأخلاقي	العمل على مساعدة المراهق على التنوع بامتلاك أشكال مختلفة من الذكاءات لأنها يمكن أن تكون طريقة تساعد في تخفيض الطاقة السلبية والاستفادة من طاقاته بطريقة إيجابية
عادات العقل لكوستا وكاليك	المراهق استخدم عادات عقلية بشكل مبالغ وتجاهل عادات عقلية أخرى فمن العادات العقلية التي ركز عليها بشكل مبالغ (الاستجابة بدهشة والإقدام على المخاطر والاستجابة بدعابة وجمع البيانات) ومن عادات العقل التي لم يطورها والتي أثرت على استخدامه لمواقع الإدمان على الإنترنت: ضبط مشاعره وانفعالاته وخاصة مهارة التحكم بالتهور والتفكير بمرونة والكفاح من أجل الدقة والتفكير بوضوح والاستعداد الدائم للتعلم	أن يبدأ المرشد بالجلوس مع المراهق وتطوير بعض العادات العقلية لديه وخاصة التحكم بالتهور وتحمل المسؤولية والتفكير التشاركي التبادلي من خلال جلسات إرشادية متنوعة
قبعات التفكير الستة لديونو	المراهق ركز على قبعات وتجاهل قبعات أخرى فهو ركز على القبعة الحمراء فبحث عن مشاعره بشكل مبالغ فيه كما ركز على القبعة السوداء وأعطى حكما سلبيا لذاته ولكنه لم يبحث عن القبعة الصفراء التي تدعو للأمل والتفاؤل أو القبعة الزرقاء التي تدعو للتخطيط والتنظيم	على المرشد الجلوس مع المراهق والبدء بتطوير بعض القبعات لديه التي يمكن أن تساعد في ضبط انفعالاته وسلوكياته بشكل مناسب
نظرية التحليل التفاعل لبيرن	المراهق استخدم خلال يومه نوع من أنواع الأنا وهي أنا الطفل بشكل مبالغ فيه على حساب أنواع أخرى وهي أنا الأب وأنا الراشد مما جعل حياته تميل إلى المرح والدعابة بدلا من الجدية	على المرشد تعليم المراهق كيف يوازن بين أنواع الأنا أثناء تفاعله مع الآخرين حتى يستطيع أن يتعامل مع الحياة بطريقة مناسبة
النظرية السلوكية لسكنر	المراهق هنا تعلم بعض السلوكيات غير المناسبة من خلال البيئة التي يتعامل فيها مع مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت وتجاهل بعض السلوكيات الإيجابية	على المرشد الجلوس مع المراهق وتعليمه كيف يمكن تنظيم البيئة وضبطها والتحكم بالمشيرات والعمل على تعزيز ذاته على سلوكيات إيجابية لديه ومعاقبة ذاته على سلوكيات سلبية يقوم بها، وعلى المرشد تعليم المراهق كيف يبني عقدا مع ذاته ويتخلص من السلوك بطريقة شخصية

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا	المراهق أقام علاقات اجتماعية مع آخرين يستخدموا المواقع الإباحية وبالتالي تعود على استخدامها وأدمن عليها وأصبحت جزءا من نمط حياته الشخصية	العمل على التنويع بأنواع من النمذجة وخاصة الحية واللفظية والمشاركة والذات كنموذج والنمذجة الرمزية بما ينعكس على تغيير العادات الخاطئة التي اكتسبها المراهق وأدت إلى إدمانه
التمكين النفسي سبرترز	المراهق يرى نفسه بلا قيمة ولا يقدر على شيء ولذلك يجد متعته في متابعة المواقع الإباحية حتى أدمن على استخدامها وأصبحت جزء من حياته الشخصية التي لا يرتاح إلا بالقيام بها	على المرشد تنمية أربع جوانب حياتية نفسية لدى المراهق حتى يعمل على تمكينه الشخصي وزيادة ثقته بنفسه وهي: 1- جعله يشعر بمعنى الحياة وأن الحياة لها قيمة بالنسبة له 2- جعله يشعر بأن له تأثير سواء في الأسرة والمدرسة والمجتمع بما يجعله يتحمل المسؤولية عن سلوكه 3- جعله يشعر بالكفاءة الذاتية والنجاح ببعض المهام بالحياة 4- جعله يشعر بالاستقلالية وحرية الاختيار وأن له قدرة على الاختيار بين بدائل تقدم له
ما وراء المعرفة لفلافيل	الطالب ينظر للحظة الحالية ولا يستطيع تخيل ما سيؤدي به الإدمان عليه من آثار سلبية في المدى البعيد لذلك يقوم بالسلوك دون حساب للمستقبل	على المرشد أن يعلم الطالب خمس أمور أساسية: 1- كيف يعد خطة حياتية للمستقبل يمكن ان تجعله يتحمل المسؤولية بشكل مناسب 2- كيف يراقب ذاته ويراقب سلوكه بحيث يبتعد من تلقاء ذاته عن السلوك السلبي 3- كيف ينفذ ويقوم بالسلوكيات المناسبة ويبتعد عن السلوكيات غير المناسبة 4- كيف يقيم ذاته باستمرار ليعرف مدى التحسن في حياته

5- كيف يتابع تقدمه ويقدم تعزيز لذاته		
على المرشد مساعدة المراهق في تنمية ما يلي: 1-كيف يلتزم بممارسة نشاطات ذات قيمة وتتناسب مع ذاته وقيمه وحياته 2-كيف يتحكم بقراراته وسلوكه وأفكاره ومشاعره 3-كيف يتحدى الضغوط التي تواجهه ويعمل على التخلص منها 4-كيف يتعلم الصبر على الظروف والمغريات والمثيرات التي تواجهه	المراهق لم يتطور لديه الالتزام والتحكم بسلوكه وليس لديه مهارة التحدي للصعوبات والضغوطات التي تواجهه في الحياة	الصلابة النفسية لكويلا وآخرون
على المرشد مساعدة المراهق في الأمور التالية: 1-الملاحظة والرصد الذاتي لسلوكه 2-الوصف للعمل على خفض الضغوط من خلال وصف خبراته بدقة 3-الوعي بسلوكه ونشاطاته داخل المنزل وعندما يكون وحيدا 4-الحكم على جدوى سلوكه وتقييمه بطريقة مناسبة 5-التفاعل مع الآخرين بدقة ومع مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت بطريقة تتناسب مع خبراته الداخلية والخارجية	المراهق لا يراقب ذاته ولا يستطيع وصف ما يقوم به ويقوم به بطريقة غير واعية وبنفس الوقت لا يستطيع التحكم بسلوكه أو الحكم عليه ولا يستطيع التفاعل مع الآخرين بطريقة مدروسة	اليقظة العقلية لبراون وريان
على المرشد تعليم المراهق القيام بثلاث أمور: 1-كيف يحلل طبيعة المعلومات التي يتلقاها من الإنترنت قبل	المراهق هنا لا يستطيع تحليل المعلومات التي يتلقاها من مجتمعه بطريقة مناسبة ولا يستطيع وضع استنتاجات مناسبة وليس لديه طرق يستخدمها جديدة تساعده في التخلص من المثيرات والمغريات، وبنفس الوقت المراهق لا يوجد لديه طرق عملية تطبيقية	الذكاء الناجح لاستبيرج

الانخراط بها والوصول إلى استنتاجات مناسبة 2-كيف يبحث عن طرق جديدة مناسبة يمكن ان تكون مساعدة له في التخلص من الإدمان 3-كيف يستطيع القيام ببعض المهام العملية التطبيقية التي يمكن أن تكون دافعا له في تفرغ طاقاته السلبية باتجاه ايجابي	يمكن أن يمارسها تساعده في الإنجاز بالحياة بطريقة مناسبة	
على المرشد عندما يريد مساعدته العمل بما يلي: 1-الجلوس معه في مقابلة فردية وجعله يستكشف طبيعة المرحلة النمائية التي يعيشها ومتطلباتها وخصائصها وكيف يتجاوز مشكلاتها التي يمكن ان تعترضه. 2-جعله يفهم طبيعة الحياة وتصرفاته التي يقوم بها 3-الجلوس معه وتدريبه على القيام بنشاط وعمل يومي يفرغ من خلاله طاقاته الكبيرة الجسدية والنفسية	المراهق هنا لا يستطيع استكشاف طبيعة المرحلة التي يعيشها ولا يفهم ما هو مطلوب منه تحديدا وليس لديه مرحلة نشاط وعمل فعلي في حياته	تتمية المصادر البشرية كاركوف
على المرشد عند مساعدته العمل بما يلي: 1-تطوير نظريته لذاته الإيجابية والابتعاد عن جلد الذات أو التضخيم بالذات 2-تطوير نظريته الإيجابية للآخرين وجعله يتعامل معهم بحدود ما يسمح به واقعه وتقاليد 3-مساعدته على تطوير نظرة للمستقبل إيجابية تتطلب منه التخطيط الواقعي والمدرّوس لحياته	لدى المراهق بعض التشوهات والأفكار غير المنطقية التي تؤثر عليه وتجعله يتصرف بطريقة مدمنة	العلاج المعرفي لبيك

على المرشد الجلوس معه من خلال ثمان جلسات وتدريبه في كل جلسة على ما يلي: 1-كيف يتعرف على حقوقه ومسؤولياته عند التعامل مع الإنترنت 2-كيف يفهم القانون الرقمي والقيود الرقمية والجانب الأخلاقي 3-كيف يستطيع التبادل الإلكتروني للمعلومات مع الآخرين بطريقة مناسبة من خلال الاتصال الرقمي المناسب 4-كيف يمتلك ثقافة رقمية مناسبة تتيح له التعامل مع الآخرين بطريقة مناسبة 5-كيف يصل للجانب التكنولوجي وينخرط بطريقة مناسبة مع المجتمع الرقمي 6-كيف يراعي الأمن الرقمي ويتجنب المخاطر التي يمكن ان يتعرض لها عند استخدام الإنترنت 7-كيف يمتلك قواعد السلوك الرقمي المناسبة كعدم ارسال المعلومات الشخصية والابتعاد عن العدائية 8-كيف يمتلك صحة ورفاهية رقمية تساعد في امتلاك سلوك صحي مناسب عند استخدام الإنترنت	هنا المراهق لا يستطيع تقدير حقوقه ومسؤولياته عند التعامل مع الإنترنت ولا يفهم القانون الرقمي وليس لديه تواصل رقمي مناسب ولا ثقافة رقمية ولا يمتلك وصول رقمي مناسب ولا قواعد للسلوك الرقمي ولا حتى أمن رقمي وقد لا يمتلك صحة ورفاهية نفسية	المواطنة الرقمية لكارين موسيرجر
العمل على مساعدة المراهق من قبل المرشد التربوي على امتلاك ما يلي من خلال خمس جلسات ارشادية:	هنا المراهق ليس لديه اتزان انفعالي مناسب نتيجة نقص في الوعي الذاتي والقدرة على تلبية عواطفه بشكل مناسب	الاتزان الانفعالي لجولمان

1- الوعي بالذات والثقة بالنفس وإدراك المشاعر الخاصة به 2- التعامل مع العواطف وتحمل الانفعالات العاصفة المرتبطة بالحياة الجنسية والشخصية 3- تنمية الدافعية الذاتية لضبط ذاته 4- تنمية التعاطف عن التعاطف مع الآخرين دون المبالغة في ذلك 5- تنمية المهارات الاجتماعية والتعامل المناسب والفعال مع الآخرين		
على المرشد العمل على تنمية حاجاته للوصول إلى حاجة تحقيق الذات من خلال 6 جلسات إرشادية وهي: 1- جلسة لتنمية الحاجة للأمن لديه والشعور بالاستقرار والطمأنينة 2- تنمية الحاجة للحب والانتماء لديه 3- تنمية الحاجة لتقدير الذات والرضا بالإنجاز 4- تنمية الحاجة للمعرفة واكتساب معلومات مناسبة 5- تنمية الحاجات الجمالية والتنسيق والتنظيم والترتيب والتخطيط بحياته 6- تنمية الحاجة لتحقيق ذاته والوصول إلى الرضا والاقتناع بما لديه في حياته	المراهق ليس لديه تلبية لحاجات عليا وما زال لديه نقص في الحاجات الدنيا وهو ليس لديه شعور بالأمن ولا تلبية لحاجة الحب والانتماء وليس لديه حاجة لتقدير الذات ولا للمعرفة ولا حاجات جمالية ولم يصل لتلبية حاجاته لتحقيق الذات وهو ما زال بتلبية الحاجات الفسيولوجية	هرم الحاجات لماسلو

الباحث فهد النعيمي

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة علاقة جودة الحياة بمستوى الطموح، وكذلك معرفة الفروق في مستوى كل من جودة الحياة ومستوى الطموح تبعاً لكل من العمر والحالة الاجتماعية لدى الطلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة في منطقة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية على عينة قوامها (400) طالب وطالبة موزعة على التخصصات الأكاديمية تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث طبق عليهم مقياس جودة الحياة، كاظم، ومنسي (2006)، ومقياس مستوى الطموح، بركات (2006)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة جاءت بدرجة متوسطة، حيث سجلت جودة الحياة الأسرية أعلى درجة بينما سجلت جودة إدارة الوقت أقل درجة، كما أن مستوى الطموح قد وجد بدرجة عالية بين أفراد الدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين جميع أبعاد جودة الحياة ومستوى الطموح وكان أعلى معامل ارتباط مع بعد (جودة الحياة الأسرية) حيث بلغ معامل الارتباط (0.432) وأقل معامل ارتباط مع بعد (إدارة الوقت) بمعامل ارتباط بلغ (0.203)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمقياس جودة الحياة، ومقياس مستوى الطموح تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في جودة الحياة ومستوى الطموح تعزى للعمر، وكانت الفروق لصالح الأكبر عمراً.

Abstract

The current study aims to know the relationship of the quality of life with both the level of ambition, as well as to know the differences in the level of both the quality of life and the level of ambition to each of the age, and marital status among female students of the Faculty of Education sciences, Mu'tah University in the Karak region in the Hashemite Kingdom of Jordan, on a sample of (400) female and male students distributed among academic majors were selected randomly, and the quality of life scale, Kazem and Mansi (2006), and the ambition level scale, Barakat (2006) were applied to them. The results of the study showed that the quality of life level was moderate, as it recorded The quality of family life had the highest score, while the quality of time management had the lowest score. The level of ambition was found to be high among the study's members. The results showed that there was a relationship between all dimensions of quality of life and the level of ambition, and the highest correlation coefficient was with the (quality of family life) dimension, reaching The correlation coefficient is (0.432), and the lowest correlation coefficient is with the (time management) dimension, with a correlation coefficient of (0.203).. and not Statistical significance at the significance level (0.05) for the quality of life scale and the ambition level scale due to the study variable (marital status), while statistically significant differences were found at the significance level (0.05) in the quality of life and the ambition level due to age, and the differences were in favor of the oldest.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

إن فهم جودة الحياة وتأثيرها على الصحة النفسية واستقرار الفرد أمر مهم جداً، خاصة بالنسبة للشباب الجامعي الذين يمرون بفترة حيوية وحاسمة في حياتهم. تجربة الجامعة قد تكون مليئة بالتحديات والضغوطات، وفهم كيفية التعامل معها والمحافظة على جودة الحياة يمكن أن يكون له تأثير كبير على أدائهم الأكاديمي وعلى حياتهم الشخصية بشكل عام. تعزيز الوعي بمفهوم جودة الحياة وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب الجامعيين يمكن أن يساهم في تحسين رفايتهم العامة ونجاحهم الأكاديمي (Arslan & Akkas, 2012).

وتعد جودة الحياة مفهومًا ديناميكيًا وشاملاً يشمل العديد من الجوانب المختلفة فهو يتأثر بالعوامل الشخصية والاجتماعية والنفسية، ويعكس الشعور الشامل بالسعادة والرضا والاستقرار النفسي (رجيعه، 2009). تلعب دورًا حاسمًا في تمكين الأفراد من التغلب على العقبات والصعوبات التي يواجهونها في حياتهم. من خلال توفير خدمات الدعم والمساندة، وتعزيز العواطف الإيجابية، وتعزيز الشعور بالمعنى والغرض، يمكن للأفراد أن يجدوا القوة الداخلية للتكيف مع التحديات والأزمات. بالفعل، يعتبر فهم معنى الحياة والعمل نحو تحقيقه شيئًا أساسيًا للصمود والتحمل، حتى في أصعب الظروف. كما يشير Frankl (1990)، جودة الحياة هي مفهوم شامل يعبر عن مدى رضا الفرد عن حياته وشعوره بالسعادة والرفاهية في مختلف جوانب الحياة. يتناول البحث في جودة الحياة عدة جوانب مثل الصحة البدنية والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، والرضا عن العمل، والظروف المعيشية، وغيرها من العوامل التي تؤثر على تجربة الفرد للحياة.، وتطور مفهوم جودة الحياة على مر الزمان ليشمل نطاقًا أوسع من العوامل المؤثرة على حياة الفرد، وهذا يعكس تغيرات في الثقافة، والقيم والتطورات الاجتماعية والاقتصادية. بدأت الدراسات الأولى في هذا المجال بالتركيز بشكل رئيسي على العوامل المادية والاقتصادية. (النادر، 2017)

تتعلق جودة الحياة بالنسبة للطلاب بالعديد من الجوانب التي تؤثر على تجربتهم التعليمية وحياتهم بشكل عام، فعلى سبيل المثال، الشعور بالرضا والسعادة خلال الدراسة يعزز من تجربة التعلم ويحفز الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني في المستقبل ويرتبط شعور الطلاب بالرضا والسعادة بشكل مباشر بأدائهم الدراسي وتحقيقهم للنجاح في الحياة كما إن المسؤولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي تلعب دورًا هامًا في تطوير شخصية الطالب وتهيئته لمواجهة تحديات الحياة بثقة وقوة. وتعزيز مستويات الدافعية الداخلية يساهم في تعزيز التفاعل الإيجابي مع بيئة التعلم وزيادة الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة. (YAYIER، 2005)، التعليم الجامعي يلعب دورًا حيويًا في تشكيل مستقبل الأمم وتقدمها على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فهو يساهم في تأهيل القوى العاملة وتزويدها بالمهارات والمعارف اللازمة للمساهمة في التطور والابتكار في مختلف المجالات.، وتعتبر جودة حياة الطالب الجامعي عنصرًا أساسيًا في تجربته الجامعية وأدائه الأكاديمي، كما وترتبط بأسلوب حياة الفرد وكيفية تفاعله مع بيئته ومستقبله، فالطلاب الذين يتمتعون بجودة حياة جامعية عالية يميلون إلى تطوير أساليب حياة صحية ومتوازنة، ويكونون أكثر قدرة على إدارة وقتهم وتحقيق التوازن بين الدراسة والنشاطات الأخرى. وبالتالي، فإن دعم بيئات جامعية محفزة وداعمة يعتبر أمرًا حيويًا لتحقيق أقصى استفادة من تجربة التعليم العالي. (إبراهيم وصديق، 2006).

ويلعب مستوى الطموح دورًا مهمًا في تحديد الأهداف الشخصية والمهنية للأفراد، ويؤثر بشكل كبير على مدى تحقيقهم لهذه الأهداف، فالأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الطموح يكونون أكثر اجتهادًا وإصرارًا على تحقيق أهدافهم، مما يزيد من فرص نجاحهم وتحقيق الرضا عن النفس بالتالي فهو يشجع على الاستمرار في بذل الجهد وتطوير المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف. وبالطبع، فإن النجاح يعزز الثقة بالنفس ويساهم في زيادة الرضا الشخصي من الجدير بالذكر أنه على الرغم من أهمية الطموح في تحديد الأهداف وتحقيقها، إلا أنه يجب أن يكون متوازنًا ومرتبطًا بالواقعية، حيث يجب على الأفراد أن يكونوا قادرين على تقدير قدراتهم والتحكم في تطلعاتهم بما يتناسب مع إمكانياتهم وظروفهم الشخصية والبيئية. (دويدار، 1999)، ويتأثر مستوى الطموح بعدة عوامل وتتمثل في وعي الفرد بذاته وقدراته حيث يلعب دورًا هامًا في تحديد مدى الطموح، حيث يؤثر الاعتقاد بالقدرة على تحقيق

الأهداف على مدى تطلع الفرد لتحقيق النجاح، والقدرة على الفعل وتنفيذ الأهداف مما يسهم الشعور بالقدرة على الفعل وتحقيق الأهداف في تعزيز مستوى الطموح، حيث يشعر الفرد بالتقدير لذاته عند تحقيقه لأهدافه. وتلعب كذلك البيئة الثقافية للفرد دوراً مهماً في تشكيل مستوى الطموح، حيث تؤثر القيم والمعتقدات والتوقعات المجتمعية في توجهات الفرد وطموحاته.

ومن خلال هذه العوامل، يتشكل مستوى الطموح كما تفضلت، ويعكس القرارات والتحركات التي يقوم بها الفرد في حياته لتحقيق أهدافه وطموحاته. تحتوي القدرة على تحقيق الأهداف وتحقيق الرضا عن الذات على أهمية كبيرة في تعزيز مستوى الطموح والتحفيز لتحقيق المزيد من النجاحات في مختلف جوانب الحياة. (ابو زيادة، 2001).

أولاً: مفهوم جودة الحياة

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة في العالم العربي، وتعتبر درجة جودة الحياة من الدراسات الحديثة بين كل المتخصصين بمختلف المناهج العلمية وتزايد الاهتمام بجودة الحياة لدى التربويين في شتى المجالات لتحسين جودة حياة الأشخاص وجعلها الهدف الاسمي ففي ظل الظروف المتلاحقة والسريعة يسعى الفرد إلى التغيير ومحاولة معايشة جودة الحياة والشعور بتحسن والوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي (Katio, 2011)، كما وتعرف جودة الحياة بانها حالة كلية ذاتية توجد داخل الشخص عندما يتوازن مدى واسع من المشاعر منها الاقبال على الحياة، والثقة في الذات، والصراحة مع الذات ومع الآخرين والبهجة والسعادة والاهتمام بالآخرين. -Stewart (2000, Brown)، وعرفها رايف وآخرون (2006, Ryff, et al) أنها الشعور الإيجابي الذي يحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تشير إلى ارتفاع معدلات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بصورة عامة وسعيه المستمر لتحقيق أهداف ذاتية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد اتجاه مسار حياته والاستمرار في اقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والهدوء والاسترخاء النفسي.. (2006, Ryff, et al) بأنه مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية..

اما تعريف منظمة الصحة العالمية (1995) وهو الأشهر والأبرز إذ يرى ان جودة الحياة هي إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة واتساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع جوانب حياته المختلفة (الأهداف، التوقعات، الصحة الجسدية، والعلاقات الاجتماعية، والحالة النفسية، والاعتقادات، وعلاقته بالبيئة) وعليه تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته (1995, Whoqol Grup)، وعلى الرغم من الصعوبة في الوصول إلى تعريف محدد لجودة الحياة يتفق عليه الجميع في كافة مجالات العلم إلا أنه توجد محاولات عديدة والتراث السيكلوجي يحمل لنا الكثير في مجال تعريف هذا المفهوم وفقاً لتخصص واهتمام كل باحث فالبعض ينظر إلى المفهوم باعتباره الرضا عن الحياة أو السعادة أو الصحة النفسية أو الرفاهية كما تعددت المؤشرات والمظاهر الدالة على جودة الحياة ما بين مؤشرات موضوعية وأخرى ذاتية (عبد الله، ٢٠١٠).

النظريات والنماذج المفسرة لجودة الحياة :

تباينت وجهات النظر حول مفهوم جودة الحياة تبعاً لـ ١ لتباين منطلقاتها النظرية، وفيما يأتي عرضاً موجزاً لبعضها:

نظرية التحليل النفسي

نظر فرويد للنفس البشرية بطريقة إبداعية حيث قسمها إلى ثلاثة أجزاء وهي:

الهو: وهو يمثل الغرائز البيولوجية وبشكل محدد غريزتا الحياة وهي جنسية في معظمها وغريزة الموت العدوان ويعمل الهو بشكل لا شعوري وفق مبدأ اللذة وتجنب الألم.

وهو الجزء المناقض للهو، ويمثل الضمير أو الرقيب (Super Ego). الأنا الأعلى الداخلي ومستودع الأخلاقية، والممثل.

وهو يمثل الجانب المنطقي والعقلاني من الشخصية يعمل بطريقة شعورية وفق (Ego) الأنا مبدأ الواقع، وبشكل الأنا من تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي، وبرى فرويد أن الشخصية السوية هي التي يسيطر عليها الأنا المتمكن من تحقيق الاتزان ما بين دوافع الهو الشهوانية الحيوانية ودوافع الأنا الأعلى المثالية الملائكية (غيث، 2006)

وتكمن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية أنها تتناول الجوانب الداخلية المتعلقة بالأفكار والمشاعر داخل النفس البشرية حيث تعد المصدر الأول لسعادة الإنسان، حيث يرى فرويد أن الشخص السوي هو القادر على الحب الذي يمتد من حب الأشياء والناس والموضوعات والأفكار إلى حب الجنس والتناسل (الغرائز) كمحددات لسلوك الفرد وإعطاء اللاشعور أهمية في حياة البشر وتحديد الشخصية السوية القادرة على الحب والارتباط الزواجي والعاطفي مما يجعله قادراً على الاستمتاع بوجوده في الحياة والوصول إلى جودة الحياة المنشودة .

– النظرية السلوكية

إن النظرية السلوكية تؤكد على أهمية اكتساب وتعلم نماذج سلوكية إيجابية من البيئة المحبطة للفرد مما يجعله يشعر بالسعادة وتكوين علاقات إيجابية مع الذات والآخرين والإقبال على الحياة مع الشعور بالرضا والطمأنينة مما يحقق له درجة مرتفعة من التوافق النفسي والاجتماعي مع تكوين علاقات اجتماعية وهذه تمثل أبعاد جودة الحياة، كما إن الحياة الجامعية تعد من منطلقات تحديد ثقافات الشعوب لان الطالب الجامعي يعد الصفوة المختارة لتلك المجتمعات لما له من دور كبير في تقدمها وهو أيضا أداة للتنمية وتجديدها وتطورها بما يخدم ذلك المجتمع. وتغيير مجرى حياته لمنحى معين قد يصاب الطالب وخاصة في المرحلة الأولى بنوع من الاغتراب النفسي وصعوبة تقبل الظروف الجديدة والتكيف مع المحيط الجديد وهذا ما يقل عند طلبة المراحل المتقدمة حيث اعتادوا الحياة الجامعية.وهنا يبرز أهمية الصحة النفسية لخلق التوازن والتكيف والتوافق في حياة الطلبة. (الشمري، 2012).

(Ryff,1989) –نموذج العوامل الست لرايف

لقد بين رايف (Ryff) ان شعور الفرد بجودة الحياة النفسية انعكاس لدرجة احساسه بالسعادة التي حددتها بالعوامل الستة وهي (الاستقلالية، والتمكن البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والهدف. من الحياة، وتقبل الذات). (Ryff, 1989)، واعتبر ان جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الازمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وان تطور مراحل حياته هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة. (Ryff, 1989).

نموذج أبو سريع وآخرون (2006)

قدم أبو سريع وآخرون (2006) نموذج لتقدير وتفسير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في جودة الحياة وهي موزعة على بعدين بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل بعد المحددات الخارجية والبعد الآخر

يتمثل في توزيع تلك المحددات على وفق قياسها وتحققها وهي تتوزع بين الأسس الذاتية والاسس الموضوعية التي تشمل الاختبارات والمقاييس التي تتيح للفرد موازنة نفسه بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية (الشنفيري، 2006)

ثانياً: مستوى الطموح

للطموح دور مهم في التقدم الحضاري حيث اجمع معظم علماء النفس أن مستوى الطموح سمه نفسية تتفاوت بين الأفراد بالقدرة علة تحقيق وإنجاز عمل معين من حيث السرعة والكفاءة. ويعتبر العالم ليفين (Leveen) من أوائل من بحث في هذا المجال وقد قام هو وتلاميذه بإجراء عدة بحوث ودراسات وضح من خلالها رغبة الطفل في تحدي الصعوبات مثل ان يقف على رجليه وجذب قطعة الألعاب له في محاولات عديدة للوصول للهدف، وهو ما يسمى بالطموح المبدئي واستطاع تحديد هذا المفهوم على انه " الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من الاعمال التي لها قيمة ودلالة بالنسبة له. (عبد الفتاح، 2007)

وعرف فرانك (1935) مستوى الطموح أنه مستوى الإجابة المقبول في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول اليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب. اما ايزنك (1945) ففسر الطموح بأنه الميل إلى تقليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس. وعرف وتش (1954) مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه (عبد الفتاح، 1984)

وبين نوربرت سيلامي أن مستوى الطموح سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى اعلى أو أدنى ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب، فهو الرغبة الشديدة التي تجعل الإنسان يندفع نحو هدف معين. (1980, sillamy)، ويعرف منسي (2003) مستوى الطموح على انه دليل على ثقة الفرد بنفسه ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والفشل، ومستوى الطموح هو ما يفرضه الفرد على نفسه ويطمح بالوصول إليه ويقيس ما انجزه من خلاله.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص ان مستوى الطموح يعتبر استعدادا نفسيا فكل فرد يقوم بتحديد أهدافه في الحياة التي تمثل مستوى الطموح لديه، كما أنه يعتبر وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف وهذا الإطار يتكون من التجارب الشخصية والاتجاهات والقيم والتقاليد والعادات في تطويع مستوى الطموح، ومستوى الطموح يمثل سمه يميز بها الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم مع الأخذ بالاعتبار أنها ليست سمه مطلقة وإنما هي ثابتة نسبياً. (الكناني والكندري 2002)

مستويات الطموح

- الطموح الذي يعادل الإمكانيات
- الطموح الذي يقل عن الإمكانيات
- الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات

والطموح الذي يعادل الإمكانيات هو الطموح السوي الواقعي، فالشخص يدرك أولاً مدى امكانياته، ثم يطمح ان يحقق ما يوازي هذه الإمكانيات، وقد قسم ديسي وراين (Deci & Ryan 2008) (الطموح إلى قسمين داخلي وخارجي، فالطموح الداخلي هو الذي يعبر عن الموروث والذي يؤدي إلى اشباع الحاجات النفسية الأساسية الثلاث

(الكفاءة، والاستقلال، والانتماء)، أما الطموح الخارجي فهو يعبر عن السعي وراء الهدف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر بإشباع الحاجات النفسية الأساسية. (Deci & Ryan, 2008، القطناني، 2011).

النظريات التي فسرت مستوى الطموح

Resultant Valence Theroy نظرية القيمة الذاتية للهدف

ترى أسكالونا Escalona أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها. (عبد الفتاح، 1990)

Kurt Levin. نظرية كيرت ليفين.

يبين ليفين ان هناك عوامل تعتبر دافعا للتعلم وجمعها في مسمى مستوى الطموح لما لشعور الرضا وتقدير الذات من اثر حيث يجعله يطمح في تحقيق أهداف ابعده، ومستوى الطموح يخلق اهدافاً جديدة للفرد، واهداف الفرد تترتب بعضها على الاخر، وكلما تحقق منها شيئاً طمح إلى تحقيق اخر، والذي تكون في الغالب أصعب وابعده منالا، وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح. (الغريب، 1997)

العوامل المؤثرة بمستوى الطموح:

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح تتضمن عوامل ذاتية وعوامل محيطية كالتالي:

العوامل الذاتية: وهي التي ترتبط بالسمات الشخصية المميزة للفرد ومنها:

- 1- الذكاء: يلعب الذكاء دوراً مهماً في تحديد مستوى الطموح للفرد فالشخص الأكثر ذكاءً أكثر قدرة على تحديد مواطن الضعف، وأكثر إدراكاً للعقبات البيئية التي تقف في طريق تحقيق أهدافه فالشخص الذكي يقدر نفسه تقديراً صحيحاً ويضع طموحاته في مستوى قدراته. (جمال حمزة، 2004)
- 2- مفهوم الذات وتشمل صورة الفرد عن ذاته وإدراكه لمكوناتها بحيث يعي نقاط القوة والضعف لديه
- 3- خبرات النجاح والفشل: إن درجة نجاح أو فشل الفرد تؤثر في درجة إنجازه للإعمال المتصلة به في المستقبل فعندما يحصل الانسان على النجاح في العمل يحقق له نوعاً من الإشباع النفسي الداخلي مما يساعده في رفع مستوى الطموح إلى المراتب العليا.
- 4- الثواب والعقاب: الثواب هو الأثر الذي يتبع الأداء والاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح وتتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به (الزهراني، 2018)
- 5- مستوى التحصيل: يؤكد بيديان ان هناك علاقة وثيقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح وأن هناك فروقاً بين الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع وأقرانهم من ذوي التحصيل المنخفض من حيث مستوى الطموح لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع وهذا أكدته أغلب الدراسات العربية والأجنبية. (القطناني، 2011).

العوامل المحيطة وتشمل:

- 1- طموح الوالدين وتوقعاتهم: تعد الأسرة ركيزة الحياة لمعظم الأطفال، وتظل مدار الوجود طوال فترة الطفولة، وقد يتعرض بعض الآباء في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض أهداف مهمة بالنسبة لهم، ومن ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم. (عبد الفتاح، 1990)
- 2- جماعة الاقران: كما تؤثر جماعة الاقران التي ينتمي إليها الفرد على شخصيته وسلوكه ووجود جو من المنافسة الشريفة بين الاقران في المراهقة والشباب، يؤثر على مستوى الطموح بالشكل الإيجابي.
- 3- وسائل الإعلام: تسهم وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة في تكوين النمو الاجتماعي، كما تزود الفرد بثقافة متنوعة مما يسمح له بتجربة الاختيار. (النواصرة، عويس، 2019)

مشكلة الدراسة:

تعمل الجامعة كمنصة حيوية لتوفير الدعم والموارد اللازمة للطلاب للتكيف مع التحديات الجديدة والنمو الشخصي. وتعزز الجامعة القيم الاجتماعية والثقافية الإيجابية وتشجع الطلاب على التفاعل الاجتماعي والانخراط في الأنشطة الطلابية المختلفة، مما يرفع من مستوى تجربة الطلاب الجامعية ويسهم في تحسين جودة حياتهم الجامعية ونجاحهم في تحقيق أهدافهم. وفيما يتعلق بمستوى الطموح فهو يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد، حيث يشكل مؤشراً لنوعية العلاقة التي يقيمها الفرد مع ذاته ومع البيئة والمجتمع، وتعزز النظرة الإيجابية للمستقبل الطموح والإصرار على تحقيق الأهداف من مستوى الأداء والإنتاجية في مختلف جوانب الحياة. (خليل، 2002) فهذا مؤشر يبين أن مستوى الطموح يؤثر ويتأثر بجودة الحياة وكلاهما قد يؤثر في نجاح وتقديم الطلبة الأكاديمي والاجتماعي.

كما ولاحظ الباحث من خلال دراسته في جامعة مؤتة /كلية العلوم التربوية ودراسته المشكلات التي تواجه الطلاب في الأقسام الإنسانية والتربوية تبين أن جودة الحياة تلعب دوراً هاماً في كثير من المتغيرات ومنها مستوى الطموح الأكاديمي للطلاب فعلى أساسه يتحدد مستقبل الإنسان وآماله ولا تكمن الأهمية في وجود جودة الحياة بالعلاقة الارتباطية بمستوى الطموح، نظراً لما لجودة الحياة أهمية بالغة في التوازن النفسي والإنجاز على الصعيد الشخصي والأكاديمي والاجتماعي والمهني، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال بيان العلاقة بين جودة الحياة في مستوى الطموح وبذلك يظهر الاستشكال العلمي في صورة التساؤلات التالية:

ما مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة؟

ما مستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس جودة الحياة وبين درجاتهم على مقياس مستوى الطموح؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس جودة الحياة ومقياس مستوى الطموح تعزى

إلى والحالة الاجتماعية والعمر؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف هذه الدراسة في السعي إلى معرفة مستوى جودة الحياة ومستوى الطموح لدى الطلاب كلية العلوم التربوية، كما تهدف إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ومستوى الطموح، وهل هناك

فروق بين متغيرات الدراسة (جودة الحياة ومستوى الطموح) وبين كل من التخصص حيث تم التقسيم حسب الحالة الاجتماعية والعمر).

أهمية الدراسة:

تركز الدراسة على جانب مهم جدًا في تطوير الطلاب وهو جودة حياتهم الجامعية، وكيفية تأثير ذلك على مستوى طموحهم وأدائهم الأكاديمي. وتوجيه البحث نحو الطلاب في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة يعطي فرصة لفهم أكثر عن علاقة بين جودة الحياة والأداء الأكاديمي في السياق الجامعي، ومن خلال فحص هذه العلاقة، يمكن للباحثين تحديد مدى تأثير العوامل المختلفة التي تشكل جودة حياة الطلاب، مثل البيئة الجامعية، والدعم الاجتماعي، والتوازن بين الحياة الشخصية والدراسية، على مستوى طموحهم وتحصيلهم الأكاديمي.

ومن الأهمية فهم هذه العلاقة لتوجيه الجهود نحو تحسين جودة حياة الطلاب وتعزيز فعالية التعليم الجامعي، ومن المحتمل أن تساهم نتائج البحث في توجيه السياسات والبرامج التي تستهدف تحسين تجربة الطلاب الجامعية وتعزيز نجاحهم الأكاديمي والشخصي.

أما من ناحية الجانب التطبيقي للدراسة تعتبر مهمة جدًا لتحقيق تأثير فعال على مجتمع الجامعة وتطوير برامج داعمة لجودة حياة الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي والشخصي. حيث تساهم الدراسة في توجيه الأعضاء العاملين في الجامعة مثل أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين وكذلك أولياء الأمور والمرشدين النفسيين إلى فهم أهمية جودة الحياة للطلاب وتأثيرها على مستوى طموحهم وأدائهم الأكاديمي وتطوير برامج داعمة توفر الدراسة أساسًا علميًا لتطوير برامج وخدمات داعمة مخصصة لتحسين جودة حياة الطلاب، مثل برامج التوجيه والتوعية وورش العمل والفعاليات الاجتماعية التي تستهدف تحسين الرفاهية الطلابية. وتوفر الدراسة معلومات مهمة تساعد المرشدين النفسيين والقائمين على العملية التربوية في تحديد احتياجات الطلاب وتوجيه الجهود نحو تقديم الدعم والمساعدة المناسبة. باختصار، يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في توجيه الجهود والسياسات نحو تحسين جودة حياة الطلاب في الجامعة وتعزيز تجربتهم الجامعية بشكل عام.

-مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة: في تعريف لمنظمة الصحة العالمية لجودة الحياة تبين بأنها ما يدركه الفرد لوضعه في الحياة ضمن سياق الثقافة والقيم بما يطابق أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، وحالته النفسية، ومستوى استقلالته، وعلاقاته الاجتماعية، واعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، أو لا يطابقها وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته. (منسي، كاظم، 2006) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

مستوى الطموح: يعرف بأنه سمة ثابتة نسبياً تشير إلى الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل، والمقدرة على وضع الأهداف، وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط. (معوض، وعبد العظيم، 2005) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية

حدود البحث:

-الحدود الموضوعية :تتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث على المجتمع الأصلي على الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث.

- الحدود المكانية: تتمثل بجميع الطلاب البكالوريوس في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (2022_2023).

الدراسات السابقة:

دراسة النواصرة، عويس (2019) التي هدفت إلى تحديد مستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس والصف والمستوى الاقتصادي للأسر والتحصيل الأكاديمي، على عينة مكونة من (87) من الموهوبين و(158) من العاديين، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح مرتفع لدى العينة كما تبين عدم وجود فروق في درجات الطموح الكلي بين الموهوبين والعاديين، وبين درجات الطموح الكلي والجنس والصف والمستوى الاقتصادي للأسر، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي.

دراسة العدساني (2018). والتي تهدف إلى بيان العلاقة بين جودة الحياة والضغط النفسية لدى عينة من الطلاب المتزوجات وغير المتزوجات من عمر (19-25) من كليات الجامعة، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين جودة الحياة والضغط النفسية لدى الطلاب المتزوجات وغير المتزوجات باختلاف ماهية الأبعاد، كما كشفت على عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس جودة الحياة، وكذلك مقياس الضغط النفسية.

دراسة الخفاجي، جاسم (2018) هدفت الدراسة إلى معرفة جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق وفق متغيرات (الجنس والتخصص) على عينة مقدارها (400) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بجودة الحياة النفسية وكذلك وجود فروق في جودة الحياة النفسية لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولا توجد فروق وفق متغير التخصص.

دراسة مريم (2017): هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة جودة الحياة بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، ومعرفة الفرق بين متغير الجنس والتخصص في جودة الحياة ومستوى الطموح. وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة ومستوى الطموح. كما دل على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحياة يعزى الي متغير الجنس، كما اظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا بين جودة الحياة ومتغير التخصص لدي طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح يعزى إلى متغير الجنس، كما اظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح يعزى إلى متغير التخصص لدي طلبة الجامعة.

دراسة الليمون (2016) حيث هدفت إلى معرفة مستوى الرضا عن الحياة وعلاقته بالتدين ومستوى الطموح على عينة قوامها (569) طالبا وطالبة من جامعة مؤتة، وأظهرت النتائج إلى أن مستوى الرضا عن الحياة ومستوى الطموح والتدين ظهر بدرجة مرتفعة لأفراد عينة الدراسة، كما أنه لا يوجد فروق لمقياس الرضا عن الحياة تعزى إلى (الجنس - السنة الدراسية- الكلية)، ويوجد فروق للرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس والكلية لصالح الإناث والكليات الإنسانية.

دراسة الطالب (2013) حيث هدفت إلى معرفة جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية على عينة من (345) طالباً وطالبة وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من جودة الحياة في جميع أبعادها ما عدا بعد المالية فتبين انخفاض في هذا البعد، وهناك علاقة عكسية بين جودة الحياة وقلق المستقبل وعلاقة طردية بين جودة الحياة بأبعادها والتحصيل الدراسي وهناك فروق تعزى لمتغير النوع لبعد الصحة الجسمية وانشطة الحياة لصالح الذكور وفروق في مستوى جودة الحياة تعزى إلى التخصص لصالح التخصص الادبي في بعدي التفاعل الاجتماعي والأنشطة بينما لا توجد في باقي المجالات.

دراسة Wexler (2002) بهدف مقارنة مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من (453) طالباً وطالبة ملتحقين بالدراسة في تخصصات مختلفة وقد بينت النتائج عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح ومفهوم الذات تعزى للجنس والتخصص..

-منهج الدراسة:

في هذه الدراسة، سيتم استخدام المنهج الوصفي لفهم ووصف الظاهرة المدروسة، وتحليلها بشكل كمي وبهدف الوصول إلى نتائج علمية مفيدة. سيتم تطبيق هذا المنهج عن طريق :

1. **ملاحظة الظاهرة المدروسة** :سيتم مراقبة وملاحظة سلوكيات وتجارب الطلاب في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، بما في ذلك مستوى الطموح وجودة حياتهم الجامعية.
2. **وصف الظاهرة** :سيتم وصف المتغيرات المختلفة المرتبطة بالطموح وجودة الحياة لدى الطلاب، بما في ذلك العوامل الشخصية والبيئية والاجتماعية التي قد تؤثر عليها.
3. **تحليل الظاهرة بشكل كمي وكمي** :سيتم تحليل البيانات المجمعة من خلال الدراسة بشكل كمي وكمي، مما يتيح فهم علاقات الارتباط بين المتغيرات المختلفة وتأثيرها على مستوى الطموح وجودة الحياة.
4. **التوصل إلى النتائج العلمية المفيدة** :سيتم تحليل البيانات والنتائج المستنتجة بعناية، بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية تساهم في فهم الظاهرة المدروسة وتوجيه السياسات والبرامج لتحسين جودة حياة الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي.

باستخدام هذا المنهج، يمكن للدراسة الحصول على نتائج موثوقة ومفيدة لفهم العلاقات بين جودة الحياة ومستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، والتي يمكن أن تساهم في تحسين تجربتهم الجامعية وتحقيق نجاحهم الأكاديمي. (الحمصي، 2003)

-مجتمع البحث:

تم تحديد المجتمع الاصلي للبحث، وهم طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة في العام الدراسي (2022-2023) وقد بلغ أفراد المجتمع الاصلي (1500) طالب وطالبة موزعة على الاقسام الاكاديمية في الكلية.

-عينة الدراسة:

تم تحديد عينة عشوائية حجمها (400) طالبة من الطلاب كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة المسجلات في الفصل الدراسي الثاني والأول لعام 2022-2023 م، وقد تم مراعاة أثناء اختيارها تمثيلها لمتغيرات الدراسة (العمر - الحالة الاجتماعية). والجدول (1) يتضمن توزيع عينة الدراسة على المتغيرات.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها الديمغرافية (العمر، والحالة الاجتماعية)

العمر	العدد	النسبة	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
20 سنة وقل	150	37.6%	اعزب	318	79.7%
21-23 سنة	115	28.6%	متزوج	66	16.6%
24 سنة وأكثر	135	33.8%	اخرى	16	3.7%
المجموع 400					

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحث مقياس جودة الحياة، ومقياس مستوى الطموح، وفيما يلي وصفا لهذه الأدوات:

أولاً: مقياس جودة الحياة

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بجودة الحياة في الجامعة، كدراسة محمد (2006)، ومقياس جودة الحياة منسي وكاظم (2006)، البهادلي، كاظم (2007)، فاستخدم الباحث مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة اعداد (منسي، وكاظم، 2006) حيث يتكون من (57) فقرة واعطي لكل فقرة خمس تقديرات اعتمادا على مقياس خماسي (موافق، غيرموافق، محايد، موافق بشدة، غير موافق بشدة) موزعه على (7) ابعاد هي: جودة الصحة الجسدية، وجودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة الجانب العاطفي والمزاجي، والصحة النفسية، وإدارة الوقت. ولأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من خصائص المقياس السيكومترية حيث تم التحقق من صدق المقياس وذلك من خلال عرض مقباس جودة الحياة على عدد من المختصين في القياس والتقويم بهدف التحقق من دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة والفئة المستهدفة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس، في حين جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

كما قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة، وذلك من خلال صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغت (30) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط :

صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغت (30) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط:

جدول (2) صدق البناء الداخلي لمقياس مستوى الطموح بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية (ن=30)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.404	20	.304	39	.449
2	.641	21	.452	40	.425
3	.485	22	.400	41	.342
4	.410	23	.336	42	.389
5	.442	24	.451	43	.310
6	.313	25	.533	44	.399
7	.525	26	.319	45	.572
8	.391	27	.308	46	.376
9	.468	28	.426	47	.515
10	.403	29	.468	48	.329
11	.320	30	.398	49	.524
12	.437	31	.513	50	.342
13	.437	32	.448	51	.474
14	.399	33	.419	52	.472
15	.417	34	.564	53	.450
16	.367	35	.352	54	.442
17	.341	36	.409	55	.365
18	.403	37	.404	56	.389
19	.452	38	.517	57	.561

يتبين من الجدول (4) بأنه تحقق للمقياس مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.304-0.641).

ثبات مقياس جودة الحياة :

تم التحقق من دلالات ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية (ن=30)، والجدول (5) يبين معاملات ثبات الاستبانة:

جدول (3): معاملات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للمقياس

البعد	معامل الثبات
الجسدية	.88
الاسرية	.89
الاجتماعية	.89
التعليم	.88
العاطفية	.87
النفسية	.87
الوقت	.85
الكلية	.91

يتبين من الجدول (3) بأن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (0.91) ولأبعاد تراوحت بين (0.85-0.89)، وتعد هذه القيم للثبات مناسبة.

ثانياً: مقياس مستوى الطموح

استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح للمرحلة الجامعية الذي اعده بركات، زياد (2006)، والذي يتضمن (35) فقرة ويجيب الفرد عليه باستجابات تمثل نعم أو لا، ولأغراض الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق الاداة وذلك من خلال عرض مقياس مستوى الطموح على عدد المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم في بهدف التحقق من دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة والفئة المستهدفة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات مع الحفاظ على عدد فقراته المكونه من (35). كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغت (30) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغت (30) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ولم يتم إدخالهم في عينة الدراسة، والجدول (4) يبين معاملات الارتباط:

جدول (4): صدق البناء الداخلي لمقياس مستوى الطموح بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية (ن=30)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.461	19	.304
2	.404	20	.452
3	.485	21	.400
4	.410	22	.336
5	.313	23	.451
6	.442	24	.533
7	.525	25	.319
8	.391	26	.308
9	.468	27	.426
10	.320	28	.468
11	.403	29	.398
12	.437	30	.513
13	.300	31	.448
14	.437	32	.419
15	.404	33	.564
16	.367	34	.352
17	.341	35	.409
18	.417		

يتبين من الجدول (4) بأنه تحقق للاستبانة مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.304-0.641).

أما ثبات مقياس مستوى الطموح تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية (ن=30)، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب (0.91) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض وتحليل ومناقشة أسئلة البحث:

س1: ما مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة؟ للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس جودة الحياة والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس جودة الحياة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الجسدية	3.36	.42	5	متوسط
الاسرية	3.74	.97	1	مرتفع
الاجتماعية	3.70	.82	2	مرتفع
التعليم	3.44	.90	3	متوسط
العاطفية	3.06	.77	6	متوسط
النفسية	3.38	.80	4	متوسط
الوقت	2.85	.57	7	متوسط
الكلية	3.30	.49	--	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (5) أن مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.49)، حيث جاء بعد جودة الحياة الاسرية في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.97)، بينما جاء بعد جودة شغل الوقت وإدارته في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.57). حيث تتفق هذه النتيجة مع، ودراسة (محمد، 2013) وعند مقارنة مستوى جودة الحياة لدى الطلاب بالجامعة نجد تفاوت وتباين في مستوى الأبعاد وماهيتها من دراسة إلى أخرى حيث تتفق مع نتائج عدة دراسات أثبتت وجود تباين في مستوى أبعاد جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وتختلف معها في ماهية تلك الأبعاد وهي دراسة (النادر، 2017).

س2: ما مستوى الطموح لدى عينة الدراسة؟ للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس مستوى الطموح والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس مستوى الطموح

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مستوى الطموح	0.68	.13	مرتفع

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن مستوى الطموح لدى عينة الدراسة جاء مرتفعاً وبمتوسط حسابي (0.68) وانحراف معياري (0.13)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النواصرة، عويس، 2019) ودراسة (الليمون، 2016)، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطموح يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد إذ أنه من أهم الأبعاد في الشخصية، وذلك لأنه يعتبر مؤشراً يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه (عبد الفتاح، 1993، 19)، كما أن أفراد العينة يتمتعون بجودة حياة وهذا منبئ على أن الفاعلية الذاتية لديهم جيدة وهذا يتفق مع ما يؤكد النادر (2017) بأن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية الجيدة أو العالية يضعون أهدافاً صعبة ويلتزمون بالوصول إليها؛ أي لديهم طموحات عالية (علي، 2009).

س3: هل هناك علاقة ارتباطية بين استجابات الطلاب على مقياس جودة الحياة ومقياس مستوى الطموح؟
للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون درجات الطلاب على مقياس جودة الحياة ومقياس مستوى الطموح والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس جودة الحياة ومستوى الطموح

البعد	الطموح	البعد	الطموح
الجسدية	معامل الارتباط	العاطفية	0.269**
	الدلالة		0.002
الاسرية	معامل الارتباط	النفسية	0.432**
	الدلالة		0.000
الاجتماعية	معامل الارتباط	الوقت	0.385**
	الدلالة		0.000
التعليم	معامل الارتباط	الكلية	0.268**
	الدلالة		0.002

تشير النتائج في الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة ومستوى الطموح بمعامل ارتباط بلغ (0.466)، كما يتبين وجود علاقة بين جميع أبعاد جودة الحياة ومستوى الطموح وكان أعلى معامل ارتباط مع بعد (جودة الحياة الاسرية) حيث بلغ معامل الارتباط (0.432)

وأقل معامل ارتباط مع بعد (الوقت) بمعامل ارتباط بلغ (0.203). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (مريم، 2017) بينما تتفق مع دراسة (محمد، 2016) الذي أوضحت دراسته وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن الحياة ومستوى الطموح حيث يعتبر الرضا عن الحياة كمنبئ بجودة الحياة، ويمكن تفسير أن جودة الحياة الاسرية كانت في المرتبة الأولى إلى ذلك نظرا للارتباط الأسري القوي في المجتمعات العربية والاسلامية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خليل، 2006) التي أشارت إلى تمتع عينة الدراسة بصحة نفسية جيدة ترجع إلى نمط التنشئة، ودراسة كاظم (2006) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعد جودة الحياة الأسرية، ويرى الباحث أن الفرد الذي يتمتع بجودة حياة متفهم وواعي بقدراته وامكاناته، مما يساعده على صياغة اهداف واضحة لحياته وبالتالي على وضع خطط ناجحة لمستقبله، وخصوصا انه على ثقة بقدراته وامكاناته التي تؤهله لذلك، وبالتالي يزيد من مثابرته وتحفيز قدرته لذلك، مما يساعد على رفع مستوى الطموح، كما أن هناك ندرة في عدد الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين (جودة الحياة ومستوى الطموح) مما يلفت النظر إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال..

س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة ومستوى الطموح تعزى للعمر؟
للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في جودة الحياة ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للعمر كما في الجدول (10):

جدول (10) تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في جودة الحياة ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للعمر

المتغير	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
جودة الحياة	20 سنة فأقل	150	3.04	.43	بين المجموعات	17.402	2	8.701	43.673	.000
	21-23 سنة	115	3.39	.49	الخطأ	78.893	396	.199		
	24 سنة فأكثر	135	3.51	.42	الكلية	96.295	398			
مستوى الطموح	20 سنة فأقل	150	.64	.13	بين المجموعات	.541	2	.271	17.417	.000
	21-23 سنة	115	.68	.11	الخطأ	6.153	396	.016		
	24 سنة فأكثر	135	.72	.12	الكلية	6.694	398			

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس جودة الحياة تعزى للعمر حيث كانت قيمة (ف) = 43.673، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستوى الطموح تعزى للعمر حيث كانت قيمة (ف) = 17.417. ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11) اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في جودة الحياة ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للعمر

المتغير	العمر (س)	العمر (ص)	الفرق بين المتوسطين	الخطأ	الدلالة
جودة الحياة	20 سنة فأقل	20-أقل من 24 سنة	-0.35638^*	0.05546	0.000
		24 سنة فأكثر	-0.47439^*	0.05295	0.000
	20-أقل من 24 سنة	24 سنة فأكثر	-0.11801	0.05677	0.117
مستوى الطموح	20 سنة فأقل	20-أقل من 24 سنة	-0.04520^*	0.01549	0.015
		24 سنة فأكثر	-0.08717^*	0.01479	0.000
	20-أقل من 24 سنة	24 سنة فأكثر	-0.04197^*	0.01585	0.031

يتضح من النتائج في الجدول (11) أن الفروق في مستوى جودة الحياة بين من أعمارهم (20 سنة فأقل) من ناحية ومن أعمارهم (20-أقل من 24 سنة) و(24 سنة فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح من أعمارهم (20-أقل من 24 سنة) و(24 سنة فأكثر). أما بالنسبة لمستوى الطموح فالفروق بين أعمارهم (20 سنة فأقل) من ناحية ومن أعمارهم (20-أقل من 24 سنة) و(24 سنة فأكثر) من ناحية أخرى ولصالح من أعمارهم (20-أقل من 24 سنة) و(24 سنة فأكثر)، وكذلك بين من أعمارهم (20-أقل من 24 سنة) و(24 سنة فأكثر) ولصالح من أعمارهم (24 سنة فأكثر)؛ أي أن الفروق في كلا المتغيرين لصالح العمر الأكبر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالله، 2006) فيما يخص وجود فروق على مقياس جودة الحياة والعمر ودراسة (Kern, 2019)، أما فيما يخص مستوى الطموح حيث كانت الفروق لصالح الأكبر سناً فتتفق مع دراسة (أولادهدار، سليمان، 2017)، ودراسة (الفطناني، 2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوضوح أهمية فهم تأثير العوامل العمرية على مستوى الطموح وجودة الحياة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يترافق زيادة الخبرة الحياتية مع تحسين مستوى الطموح وتوجيه الأهداف بطريقة أكثر عقلانية، نظرًا لتنامي الوعي والنضج مع التجارب المتزايدة، بالإضافة إلى ذلك، يتمتع الأشخاص الأكبر سنًا بمزيد من النضج والوضوح في تحديد أهدافهم وتوجيهها، مما يمكنهم من رسم مسارات مستقبلية أكثر تفصيلاً وتحديداً. هذا يعكس ما ذكره الشرعة (1998) حيث أشار إلى أن النضج يؤثر على مستوى الطموح بشكل كبير، حيث يزيد النضج من إمكانية الفرد في تحقيق طموحاته بفاعلية أكبر.

لذلك، يعد فهم تأثير العمر والخبرة الحياتية على مستوى الطموح وجودة الحياة مهمًا لتوجيه الجهود نحو تحسين الحياة الشخصية والمهنية للأفراد في مختلف مراحل حياتهم.

س7: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة ومستوى الطموح تعزى للحالة الاجتماعية؟ للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في جودة الحياة ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للحالة الاجتماعية كما في الجدول (12):

جدول (12): تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في جودة الحياة ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للحالة الاجتماعية

المتغير	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
جودة الحياة	اعزب	318	3.2998	0.51871	بين المجموعات	0.002	2	0.001	0.00	.997
	متزوج	66	3.3038	0.34738	الخطأ	96.293	396	0.243	3	
	أخرى	16	3.2936	0.47496	الكل	96.295	398			
	اعزب	318	0.6720	0.13349	بين المجموعات	0.065	2	0.033		.143

مستوى الطموح	متزوج	66	.7026	.09731	الخطأ	6.628	396	.017	1.9
	أخرى	16	.7086	.16134	الكل	6.694	398		55

يلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس جودة الحياة تعزى للحالة الاجتماعية حيث كانت قيمة (ف) = 0.003، كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مستوى الطموح تعزى للحالة الاجتماعية حيث كانت قيمة (ف) = 1.955.. وتتفق هذه النتيجة فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين كل من جودة الحياة والحالة الاجتماعية مع دراسة (العديسي، 2018) ودراسة (العجوري، 2013) توجد مقارنة منطقية ومفهومة لهذه النتيجة. فعندما ننظر إلى جودة الحياة ومستوى الطموح، يمكن أن نتوقع وجود تداخل وارتباط بينهما، خاصةً عندما يتعلق الأمر بالعوامل الاجتماعية والنفسية. فعلى سبيل المثال، كما أشرت، فإن جودة الحياة تعتمد بشكل كبير على القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية، وهذا قد يؤثر بشكل مباشر على الوعي والمستوى العام للطموح لدى الأفراد. وبالتالي، من المنطقي توقع أن يكون لديهم درجة عالية من الطموح، حيث يسعون لتحقيق أهدافهم وتحسين حياتهم الشخصية والمهنية.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي الوعي والتفكير الحكيم في المواقف المختلفة إلى تحسين جودة الحياة بشكل عام، مما يعزز بدوره مستوى الطموح. لذلك، توجد علاقة معقدة بين هذين العاملين، حيث يمكن أن يؤثر كل منهما على الآخر بطريقة متبادلة. باختصار، توضح النتيجة التي تم الإشارة إليها العلاقة الواضحة بين جودة الحياة ومستوى الطموح، وهذا يعكس التداخل الطبيعي بين العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر على تجربة الفرد ونهجه للحياة.

وفيما يخص مستوى الطموح والحالة الاجتماعية، اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (الصبان، 2000) ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى درجة الوعي بالأهداف وترتيب الأولويات إذ أن المتزوجين هم أصحاب أسر ويقع على عاتقهم مسؤوليات أكبر وعلاقات اجتماعية أوسع مما يدفعهم إلى مزيد من الخبرات المختلفة في التعامل مع المواقف المختلفة مما يساعد على اتساع الرؤية المستقبلية ووضوحها أكثر مما يساهم في تنمية الوعي لديهم، وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة نجد ندرة الدراسات التي تناولت هذا المتغير - الحالة الاجتماعية - على درجة الإحساس بجودة الحياة ومستوى الطموح حيث ركزت على عوامل أخرى خاصة بالشخصية وقد يفتح هذا مجالاً للباحثين لدراسة أثر الزواج على كل من جودة الحياة ومستوى الطموح.

في ضوء نتائج الدراسة تتقدم الباحثتان بالتوصيات التالية:

- 1- تدريب الطلاب على مهارات إدارة الوقت وكيفية استثمار الوقت الاستثمار الأمثل.
- 2- ادخال مفهوم جودة الحياة في بعض مقررات علم النفس بالجامعة مما يساعد الطلبة على إدراك معنى جودة الحياة مما ينعكس على حياة الطلبة.
- 3- إجراء المزيد من الدراسات العلمية مما يخدم تنفيذ البرامج التربوية والأكاديمية والارشادية.
- 4- إجراء دراسات تجمع بين متغير جودة الحياة وعلاقته بالحالة الاجتماعية نظراً لندرة الدراسات التي تطرقت لهذا المتغير.

المراجع والمصادر

1- المراجع والمصادر باللغة العربية

- ابراهيم، محمد عبد الله، سيدة صديق (2006). دور الانشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- ابو زيادة، اسماعيل جابر (2001). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى المعاقين حركيا من مصابي الانتفاضة في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- بركات، زياد (2006). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة.
- ابو سريع، محمد (2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثالث ثانوي. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- حمزة، جمال (2004). تأثير مستوى الطموح وفق لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الاب. مجلة العلوم التربوية (1).
- الخفاجي، زينب، ساره جاسم (2018). جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد 43، العدد 3.
- خليل، عفراء ابراهيم (2006). المناخ الاسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء، مجلة كلية التربية الاساسية، بغداد، العدد 49، .
- خليل، هيام السيد (2002). العلاقة بين توجهات الاهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1999). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- رجيعه عبد الحميد عبد العظيم (2009). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس، مجلة كلية التربية، مجلد 19، عدد 1.
- الزهراني، فاطمة احمد (2018). مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الطلاب الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية مجلد 34، العدد 11

السلمي، منصور (2014). جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلبة جامعة ام القرى، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى.

سليمان، شاهر خالد (2007). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 117.

الشرعة، حسين (1998). علاقة مستوى الطموح والجنس بالنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، مؤتم للبحوث والدراسات، المجلد الثالث عشر، العدد الخامس. الشمراني، سماح علي محمد (2019). تأكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج-كلية التربية، ج 61.

الشمرى، فاضل كردي (2013). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية. المجلد 6. العدد 4.

الشنفري، امل (2006). دورة وزارة التنمية الاجتماعية في تحسين جودة حياة الأسرة العمانية، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط (17-19) ديسمبر.

الصبان، انتصار (2000). مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى معلمات المرحلة الابتدائية بجدة، جامعة الملك سعود-الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع9

الطالب، محمد عبد العزيز (2013). جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية الآداب. المجلد الثاني. العدد 26.

عبد الله، محمد قاسم (2006). مدخل إلى الصحة النفسية، عمان، دار الفكر، ط 5.

عبد الله، هشام إبراهيم (2010). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة دراسات تربوية اجتماعية، 14 (4).

عبد الفتاح، كاميليا (1984). مستوى الطموح والشخصية، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

عبد الفتاح، كاميليا (1990). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر.

عبد الفتاح، كاميليا (1993)، العلاقة بين مستوى الطموح والشخصية، القاهرة: مكتبة القاهرة.

عبد الفتاح، كاميليا (2007). مستوى الطموح والشخصية، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.

العديساني، لمياء عبد الله (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالضغط النفسية لدى عينة من الطلاب المتزوجات وغير المتزوجات بجامعة الملك فيصل، مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب. العدد 103.

العنزي، عبد الله (2015). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5. العدد 8.

العيسوي، عبد الرحمن (2004). علم النفس التربوي، لبنان، دار المعرفة.

- الغريب، رمزية (1997). التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- غيث، سعاد منصور (2006). الصحة النفسية للطفل، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ط1.
- القطاني، علاء سمير (2018)، الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- قطناني، محمد حسين (2011)، (تطوير الذات: دورات تدريبية، دار جرير للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1.
- الكناني، ممدوح، احمد محمد الكندري (2002). المدخل إلى علم النفس، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الليمون، زياد احمد (2016). الرضا عن الحياة وعلاقته بكل من التدين ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- مريم، حسين، فضه عبد اسلام (2017). جودة الحياة وعلاقتها بمستوى الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة زيان عاشور الجلفة.
- معوض، محمد، وسيد عبد العظيم (2005). مقياس مستوى الطموح. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- منسي، محمد، عبد الحليم، علي مهدي كاظم (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، مسقط.
- منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة في سلطنة عمان، مجلة امراك بالأكاديمية الامريكية العربية للعلوم التكنولوجيا، 1 (1)، 41-60.
- منسي، حسن شاكر (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة اربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثانية، العدد 24، ص 183-215.
- نعيسه، رغداء علي (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، مجلد 28، العدد الأول، 145-181.
- النادر، هيثم محمد عواد (2017). جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، مجلد 32، العدد 5. النواصرة، فيصل، بثينة عويس (2019). مستوى الطموح لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي. المجلة الدولية للتطوير والتفوق، المجلد العاشر، العدد 18.

المراجع الأجنبية:

- Arslan, S, Akkas O., (2012). Quality of College Life (QCL) of students in Turkey: students Life Satisfaction and Identification. Social. Indicators Research,99 (3).375-390.
- Deci, E.L & R.M (2008): Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life, domains. Canadian Psychology.49
- Frankl, V. (1990). The Will of Meaning. New York: Penguin Books.
- Banuman, et al, (2011): life Purpos, Health – Related Quality of Life,and Hospital Readmissions among older

- adults with heart failure, Unpublished Doctoral Dissertation University of Texas, Texas.
- Katio, A. (2011). The quality of life and its relation to mental health. Journal of psychology ,98/99 January – June 2011, the twenty-fourth year, Cairo, the Egyptian General Book Organization.
- Ryaff, C, D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being, Journal of Personality and Social Psychology; 57 (6).
- Ryaff, c, et al, (2006). Psychological well-Being and They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates ? Psychotherapy Psychosomatics.
- Tayler, M. (2005). Motivation of adolescent students toward success in school Eileen Friday. [http. //by Fgcu.edu. /1-4](http://by Fgcu.edu. /1-4).
- Waxler, M (2002) Accomparative Study of the self- concept and aspira-tion" Journal of Educational Research ,V.198,N.3,P.1.
- Whoqol Group (1995): The World Health Organization Quality of life Assessment, Position Paper form the World health Organization, Social Science and Medicine,41.
- .

إبراهيم عودة الذنبيات

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى السلوك العدواني لدى الطلاب المراهقين في لواء القصر، وقد تم تطوير مقياس السلوك العدواني من خلال الاستعانة بالأدب النظري وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس من صدق وثبات، وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر تحديداً وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث استجاب على مقاييس الدراسة (224) طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك العدواني جاء بدرجة منخفضة.

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني، الطلبة المراهقين.

The level of aggressive behavior among adolescent students in the Al-Qasr District

Ibrahim Odeh Al-Thanibat

Abstract

The current study aimed to identify the level of aggressive behavior among adolescent students in the Al-Qasr District. The aggressive behavior scale was developed by using theoretical literature, and the psychometric properties of the scales were verified in terms of validity and reliability. The study sample consisted of tenth grade students specifically and they were selected randomly. (224) students responded to the study standards, and the results of the study showed that the level of aggressive behavior was low.

Keywords: aggressive behavior, adolescent students

المقدمة:

يتعرض الإنسان أثناء حياته لصعوبات ومشكلات مختلفة، سواء كانت في الجوانب الدراسية، أو الاجتماعية أو الأسرية أو في الجوانب الحياتية الأخرى، أما الطلبة بشكل خاص فقد يواجهون تحديات وصعوبات أثناء دراستهم والتعامل مع المعلمين والزملاء في الدراسة، ومن هذه المشكلات السلوك العدواني، فربما لو كان لدى الطالب معلومات عن اضرار السلوك العدواني، قد يساعدهم في تخفيضه على نفسه والآخرين. فأن الطلبة يعبرون عن السلوك العدواني بأنماط ومظاهر مختلفة تدل على غضبهم واستيائهم، وتتمثل هذه المظاهر بالشتم والاستهزاء، والتلفظ بالعبارات التي تقلل أو تنقص من قيمة الطرف الآخر وتجعله موضع سخرة، والاستفزاز بالحركات كالضرب على الأرض بقوة، والسلبية الجسدية كمهاجمة شخص آخر والحاق الأذى به، وتدمير الممتلكات وتخريبها، وطلب الاذعان الفوري من شخص آخر دون مناقشة (الجلال، 2016).

فالسلوك العدواني يظهر في الحياة اليومية بأشكال مختلفة، يلاحظ بأنه مرتبطاً مع حالات الدفاع عن النفس أمام أخطار واقعة أو متوقعة، كذلك يلاحظ مرتبطاً مع سلوك تأكيد الذات، أو مع الدافع الجنسي أو مع الغضب أو مع السلوك الهادف إلى التملك أو مع السلوك الهادف إلى ضبط السلوك الآخرين، ويظهر السلوك العدواني في أكثر مراحل العمر، ويبدو أحياناً مكشوفاً وواضحاً ويكون أحياناً أخرى مخيفاً ومغطى، فإذا ذهبنا إلى مرحلة المراهقة وجدناه مرتبطاً مع النشاط الذي يريد أن يجد له متفناً، ووجدناه كثير الحوادث نحو الآخرين ونحو الأشياء (الداهري، 2018).

وتتضح مظاهر السلوك العدواني بشكل كبير عند تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض والذي يؤدي في اغلب الاحيان إلى مشكلات نفسية واجتماعية للفرد، فالسلوك العدوان ليس مؤذياً للفرد فقط، بل ايضاً للأفراد الآخرين، من خلال الأنماط السلوكية المرتبطة به، وما يتميز به من انفعالات شديدة، مما يجعله معيقاً لتكيف الفرد النفسي والاجتماعي، ومؤثراً في علاقاته وقدراته، وترجع خطورته إلى أنه سلوك يؤدي إلى صدام مع الآخرين (قمر، 2015).

مشكلة الدراسة وإسئلتها:

حيث أنه من خلال عمل الباحث في وزارة التربية والتعليم/ لواء القصر وفي تخصص الإرشاد النفسي والتربوي جعله يشعر بوجود المشكلة من خلال الالتقاء مع (30) طالباً من الصف العاشر الأساسي، يدرسون في مدارس لواء القصر، وقام بطرح أسئلة عليهم بشكل غير مباشر عن السلوك العدواني، فمنهم من أجاب بأن له تأثير على حياة الطالب، ومنهم من قال بأن ليس له تأثير. لذلك وجب علينا دراسة هذه الفئة وربطها بهذه المتغيرات لتقديم المساعدة لهم.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين في مدارس لواء القصر؟ وبناء عليه حددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء القصر؟

أهداف الدراسة:

الكشف عن مستوى السلوك العدواني والضبط الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تحدد الدراسة بالمتغيرات والمقاييس التي سيقوم الباحث بإعدادها لأغراض الدراسة.
- الحدود المكانية: مدارس لواء القصر.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2024.
- الحدود البشرية: سوف يتم تطبيق الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء القصر.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

السلوك العدواني (Aggressive Behavior): وقد عرفه ((Mancke, et al, 2017)، بأن السلوك العدواني هو سلوك فردي يظهره الفرد تجاه الآخرين بهدف إلحاق الأذى بهم، حيث يظهر هذا السلوك بصور وأشكال متعددة لفظية وجسدية وجنسية، ويعرّف السلوك العدواني إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات المقياس المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الطلبة المراهقين: وهم الطلبة الذين في سن المراهقة ويدرسون في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء القصر في الصف العاشر الأساسي والتي تتراوح أعمارهم من (16-17) سنة.

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني:

أجرى كويرفو وآخرون (Cuervo, et al, 2018) دراسة في دولة المكسيك وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (664) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس السلوك العدواني، وظهرت نتائج الدراسة ان مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية كان منخفضاً، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق في مستوى السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المستوى الصفّي لصالح الصفوف الأعلى.

وهدف دراسة بالوتشي وآخرون (Baloochi, et al, 2018) التي أجريت في إيران التعرف على العلاقة بين السلوك العدواني والذكاء الروحي لدى عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الروحي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية كان منخفضاً، وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة كان مرتفعاً، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك العدواني والذكاء الروحي لدى الطلبة.

وأجرى كل من استيفيز وآخرون (Estevez, et al., 2018) دراسة في إسبانيا هدفت إلى التعرف على السلوك العدواني لدى المراهقين في المدارس. تكونت عينة الدراسة من (1510) طالباً وطالبة من المرحلة العمرية (12-17) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأعراض المسببة للسلوك العدواني كانت الاكتئاب، والوحدة، وضعف تقدير الذات، وكشفت النتائج عن وجود أثر للسلوك العدواني على المستوى الأكاديمي، وعلى بناء العلاقات الاجتماعية، وتصور المعلم حول الطلبة، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة خالد (2019) التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمستوى الأمن النفسي جاءت بدرجة متوسطة، والمتوسطات الحسابية لمستوى السلوك العدواني جاءت بدرجة منخفضة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة مستوى الأمن النفسي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت. وبينت أيضاً نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت تعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات:

تناولت معظم الدراسات السابقة فئة الطلبة الذكور والإناث في مرحلة المراهقة؛ وجميعها هدفت التعرف إلى مستوى وعلاقة كل من والسلوك العدواني، ومن الدراسات التي تحدثت عن السلوك العدواني مع متغيرات أخرى وتخص عينة الدراسة الحالية كدراسة استيفيز وآخرون (Estevez, et al., 2018) ، ودراسة بالوتشي وآخرون (Baloochi, et al, 2018)، ودراسة كويرفو وآخرون (Cuervo, et al, 2018)، وما يميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها تهدف إلى التعرف على القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالسلوك العدواني والضبط الذاتي لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس لواء القصر، كما أنه سيتم تطبيق مقياس هذه الدراسة على الطلبة المراهقين في مدارس لواء القصر، والاستفادة من المقاييس المستخدمة والمطورة للدراسة، واستفادة فئة الطلبة، والمعلمين والأسر من النتائج والتوصيات وعلاقة المتغيرات مع بعضها البعض.

منهج البحث:

انطلاقاً من اهتمام هذه الدراسة لمعرفة مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس لواء القصر، حيث تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور في الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء القصر والباليغ عددهم (625) طالباً، حسب الإحصائيات الرسمية لقسم التخطيط في مديرية تربية لواء القصر للعام (2023/2024) للفصل الدراسي الثاني، والتي تتراوح أعمارهم من (16-17) سنة، وجميعهم من سكان لواء القصر عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء القصر، للإجابة على أسئلة الدراسة حيث تم اختيار (4) مدارس بطريقة عشوائية لتطبيق الدراسة عليها، وقد بلغ عدد الطلاب المستجيبون الذين أجابوا على فقرات المقياس الثلاثة (224) طالباً.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس السلوك العدواني:

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير مقياس السلوك العدواني بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة (عبد الله، 2019)، (مهني، 2022)، (بني ملحم، 2021)، لقياس مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين، وتكون المقياس بصورته الأولى من (32) فقرة موزعه على بعدين وهي كالتالي:

البعد الأول: العدوان الموجه نحو الذات: وتمثل الفقرات من (1-13) ويشير هذا البعد إلى العدوان الذي يقوم به الطلبة على أنفسهم من لوم وسب وشتم وتحقير وإيذاء نفسه وتخريب الأدوات الخاصة به.

البعد الثاني: العدوان الموجه نحو الآخرين: وتمثل الفقرات من (14-32)، ويشير هذا البعد لحالات العدوان التي يقوم بها الطلبة على الآخرين والأدوات والمباني المدرسية. والملحق (د) يبين المقياس بالصورة الأولى. تم استخلاص دلالات الصدق والثبات للمقياس وتوضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة وملائمة للدراسة الحالية. ولذلك فقد استخدم هذا المقياس.

تصحيح وتفسير المقياس:

تكون المقياس من (28) فقرة بالصيغة النهائية موزعة على بعدين، وتتراوح الدرجة الكلية بين (28-140)، ويستجيب له الطلبة المراهقين باختيار خيار واحد في كل فقرة من الخيارات الخمس وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، وترجم هذه البدائل إلى علامات تتراوح (5) دائماً، و(4) غالباً، و(3) أحياناً، و(2) نادراً، و(1) مطلقاً وجميع فقراته سلبية.

ولتفسير الإجابات التي يحصل عليها المستجيب على النحو التالي: تم استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من حيث المدى.

حيث أن المدى = أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد القيم، أعلى خيار - أدنى خيار $4=1-5$ ، ثم تقسيم الفرق على عدد المستويات التي تم اختيارها وعددها (3) كما يلي: $4/3=1.33$ ، ثم يتم إضافة 1.33 إلى الحد الأدنى لكل فئة.

- فالدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدل على مستوى منخفض من السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين.

- والدرجة من (2.34-3.67) للفقرة الواحدة تدل على مستوى متوسط من السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين.

- والدرجة من (3.68-5) للفقرة الواحدة تدل على مستوى عالٍ من السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين.

-

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج بالسؤال الأول ومناقشته: ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء القصر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية والجدول (1) يبين النتائج

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	العدوان نحو الذات	2.31	1.01	منخفض	1
2	العدوان نحو الآخرين	2.22	0.87	منخفض	2
	الدرجة الكلية	2.28	0.92	منخفض	

يتضح من الجدول (1) أن مستوى السلوك العدواني بالدرجة الكلية جاء بمستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (2.28) وبانحراف معياري (0.92)، كما جاءت الأبعاد بدرجة منخفضة وتراوح بين (2.31- 2.22)، وقد جاءت أعلى الأبعاد في السلوك العدواني هي: العدوان نحو الذات ومن ثم العدوان نحو الآخرين ويتبين من نتائج السؤال الحالي أن السلوك العدواني يعد من العوامل الأساسية لتحديد معالم الشخصية الإنسانية، والتي يتم من خلالها تصنيف الأفراد في شخصيات إما سوية، أو منحرفة، ويمثل العدوان في العصر الحالي ظاهرة سلوكية ذات انتشار واسع ولذلك حرص الطلبة على أن لا يمارسوا السلوكات العدوانية وحصلوا بذلك على مستوى منخفض في ذلك، ويتفق ابتعادهم عن السلوك العدواني مع ما أشارت له نظرية التحليل النفسي التي رأت أن العدوان فهو أحد قطبي غريزة الموت وهي قوة داخل الفرد تعمل على محاولة تدمير الفرد لنفسه، لكن قوى غرائز الحياة قد تعوق هذه الرغبة، عندئذ يتجه الفرد نحو تحقيق رغباته بطرق بدائية لإشباع غريزة العنف، كان يقوم الفرد بالاعتداء على الآخرين وتدمير أشيائهم.

وتتفق مع نتيجة دراسة كويرفو وآخرون (Cuervo, et al, 2018) حول التعرف على مستوى السلوك العدواني والتي أشارت أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية كان منخفضاً، كما تتفق مع نتيجة دراسة بالوتشي وآخرون (Baloochi, et al, 2018) حول العلاقة بين السلوك العدواني والذكاء الروحي، والتي أشارت أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية كان منخفضاً، كما تتفق مع نتيجة دراسة عبد الله (2019) حول العلاقة بين سمات الشخصية وبين التوافق الدراسي والسلوك العدواني والتي أشارت أن درجة السلوك العدواني لدى أفراد العينة تتسم بالانخفاض، كما تتفق مع نتيجة دراسة خالد (2019) حول العلاقة بين الأمن النفسي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس والتي أشارت أن مستوى السلوك العدواني جاء بدرجة منخفضة. بينما تختلف مع نتيجة دراسة بني ملحم (2021) حول القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والتنظيم الذاتي بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية التي أشارت إلى أن مستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة ككل كان متوسطاً، كما تختلف مع نتيجة دراسة استيفيز وآخرون (Estevez, et al., 2018) حول السلوك العدواني لدى المراهقين والتي أشارت أن مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة المراهقين كان بدرجة مرتفعة

وتعزى النتيجة الحالية نظرا لكون الطلبة في الصف العاشر الأساسي يعدوا في مرحلة انتقالية بين المرحلة الأساسية والثانوية، ويميلون لأن يبتعدوا عن سلوكيات سلبية كالسلوك العدواني، ويسهم كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء والمسجد في تكوين الجانب الإيجابي لديهم.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصى بما يلي:

10. العمل على الاستفادة من مستوى السلوك العدواني المنخفض لدى الطلبة من خلال تعزيزهم للعمل على المحافظة على المستوى المنخفض.
11. تدريب الطلبة الذكور لكي يتم تخفيض السلوك العدواني لديهم من خلال تقديم خدمات إرشادية متخصصة لهم.
12. إجراء دراسة علمية تتناول بناء برنامج إرشادي لتخفيض السلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

- بني ملحم، أفراح (2021). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والتنظيم الذاتي بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في اربد. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الجوالدة، فؤاد والقمش، مصطفى (2016). التربية الخاصة للموهوبين. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.
- خالد، سعد (2019). الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس في منطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الداهري، صالح (2018). علم النفس الفسيولوجي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد الله، هبة (2019). سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
- قمر، مجذوب (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دنقلا، السودان.
- مهني، وسيلة (2022). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين: دراسة مقارنة من الذكور والإناث. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، 7 (1)، 698 – 721.

- Baloochi, A., Abazari, F., & Mirzaee, M. (2018). The Relationship Between Spiritual Intelligence and Aggression in Medical Science Students in The Southeast of Iran. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**, 2 (5), 1-14.
- Cuervo, A., Quintana, J., Martinez, E., Rafael, T., & Amezaga, W. (2018). Challenging Behavior, Parental Conflict and Community Violence in Students with Aggressive Behavior. **International Journal of Psychological Research**, 11 (1), 50-57.
- Estevez, E., Jimenez, M. & Moreno, D. (2018). Aggressive Behavior in Adolescence as a predictor of Personal, Family, and School Adjustment Problem. **Psicothema**, 30 (1), 66-73.
- Mancke, F., Herpert, S., Kleindienst, N., & Bertsch, K. (2017). Emotion Dysregulation and Trait Anger Sequentially Mediate The Association Between Borderline Personality Disorder and Aggression. **Journal of Personality Disorders**, 31 (2), 256-272.

مشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية في نيجيريا ولاية جغاوا أنموذجاً

إسحاق إبراهيم

قسم اللغة العربية

جامعة سلي لاميطو ولاية جغاوا نيجيريا

ishaq.ibrahim@slu.edu.ng

ملخص البحث

تقع دولة نيجيريا في غرب إفريقيا وتعتبر أكبر الدول الإفريقية من حيث الكثافة السكانية حيث يزيد عدد سكانها على ثلاثمئة مليون نسمة حسب الإحصاءات التي جرت قريباً؛ وأغلب سكان الشمال مسلمون كما كان معظم سكان الجنوب مسيحيين، وتعتبر ولاية جغاوا إحدى الولايات الشمالية المسلمة التي وصلها التعليم النظامي الحديث في وقت متأخر جداً إذا قورنت بالولايات الجنوبية التي نالت قسطاً وافراً منه بموجب أسبقية نزول المستعمر عندهم في وقت مبكر جداً. كان التعليم في جغاوا يعاني من عدة مشاكل يتعلق بعضها بالمقرر الدراسي وبعضها بالمدرسين وبعضها الآخر بالمجتمع والظروف المحيطة به. تمحورت هذه الورقة حول ذلك كله في محورين رئيسيين حيث تناولت التعريف بالدولة النيجيرية في المحور الأول وفي الثاني مشاكل تدريس العربية في ولاية جغاوا، وسيتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إن من المتوقع أن تخرج الدراسة بجملة من النتائج من أهمها: ضرورة توفير الكتاب المدرسي الملبي لحاجات الدارسين في ضوء المنهج الجديد كما يجب الاستعانة بذوي الخبرات المتخصصين في المجال لتفادي مشاكل الإعداد المهني والتربوي والثقافي للعاملين في مدارس الولاية قيد الدراسة وتوفير فرص الأنشطة اللاصفية في المدارس لتمديد ساعات ممارسة العربية في البيئة الناطقة بغيرها شفهيًا وتحريياً. ثم الخاتمة وذكر أهم المراجع.

Nigeria is located in West Africa and is considered the largest African country in terms of density, with a population of more than three hundred million people according to recent statistics. Most of the residents of the north are Muslims, while most of the residents of the south are Christians. The state Jigawa is considered one of the northern Muslim states that received modern formal education at a very late time when compared to the southern states, which received a large share of it due to the precedence of the colonizers' arrival to them at a very early time. Education in Jigawa was suffering from several problems, some of which relate to the academic curriculum, some to teachers, and others to society and the circumstances surrounding it. This paper revolved around all of that in two main axes as it addressed the definition of the Nigerian in the first axis, and in the second, the problems of teaching Arabic and the appropriate solutions as seen by the researcher. The researcher will follow the descriptive and analytical method. It is expected that the study will produce a number of results, the most important of which are: the necessity of providing a textbook that meets the needs of learners in light of the new curriculum. It is also necessary to seek assistance from those with specialized expertise in the field to avoid problems of professional, educational and cultural preparation for workers in the schools of the state under study and to provide Opportunities for extracurricular activities in schools to extend the hours of practicing Arabic in the non-speaking environment, both orally and in writing. Then the conclusion and mention of the most important references.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد فهذا بحث يطلب به المشاركة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الدولي الثاني بعنوان " رؤية

مستقبلية لإعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات العالمية " الذي سيعقد في جامعة مؤتة، وقد حاول الباحث أن يشارك في هذا المؤتمر ببحثه المعنون ؛ مشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية في نيجيريا ولاية جغاوا أنموذا، وكان البحث على مبحثين رئيسيين ثم الخاتمة وذكر أهم المراجع.

المبحث الأول: التعريف بدولة نيجيريا

الموقع: تقع جمهورية نيجيريا في غرب إفريقيا الأدنى، وتحدها بينين غربا ونيجر وتشاد شمالا وكامرون شرقا والمحيط الأطلسي جنوبا، وعاصمتها: أبوجا.

مساحتها: - 923، 768 كلم مربع. (1)

مناخها: -

تحتوي نيجيريا على جرف ساحلي مستنقي. وغابات استوائية وهضبة سافانا وشبه صحراء. وكانت نيجيريا مهدا للكثير من الحضارات التي ازدهرت في غرب إفريقيا.

سكانها:

يبلغ عدد سكانها 140 مليون نسمة تقريبا (2). وتتميز بكثافة سكانية عالية يتوزعون بين شمالها الذي يستحوذ على النصيب الأكبر منها والجنوب الشرقي، ثم الغرب والجنوب الغربي.

تتألف التركيبة السكانية من قبائل عديدة تفوق المائتين، (200)، وأهمها قبيلة الهوسا التي تسيطر على شمال البلاد بجانب قبائل صغيرة أخرى، ثم قبيلة اليوروبا التي يمتد نفوذها في غرب وجنوب غرب البلاد، وقبيلة الإيبو التي مع قبائل أخرى تهيمن على الشرق والجنوب الشرقي.

هناك قبائل أخرى مثل كانوري، والفلاي، وغيرها وتفاوت في نسبتها من قبيلة لأخرى.

تركيبة الأعمار: من الولادة إلى السن 14 يشكلون 45.6 نسبة مأوية، ومن السن 15 إلى 64 يشكلون 53.6 في المائة، ومن السن 65 إلى الفوق 2.8 ونسبة زيادة العدد يتراوح فيما بين 2.56 إلى 3.26 في المائة. (3)

المدن الرئيسية:

أبوجا (العاصمة) - لاغوس - سوكوتو-إبادن - كدونا - بورتهاكوت - كانو - جوس - بوتشي - برنو - وغيرها من المدن.

أهم اللغات السائدة:

الهوسا وهي الأكثر استعمالا وتداولاً في المعاملات بين جماهير الشمال والوسط، واليوروبا وتسود في الجنوب الغربي...، والإيبو وتستعملها مناطق الإيبو. وهذه اللغات بجانب استعمالها الشعبي فهي تدرس في المراحل التعليمية المختلفة حسب المناطق.

اللغة الرسمية هي اللغة الإنجليزية حيث تستخدم في المعاملات الرسمية والمدارس. (4)

الديانات:

توجد في نيجيريا عدة ديانات تتفاوت في حجم معتقيها وأهما : -

1- الإسلام

يعتبر الدين الأكثر اعتناقاً وأتباعاً وانتشاراً، يتمركز المسلمون في الشمال بنسبة عالية تفوق 90% ثم الجنوب الغربي بنسبة تصل إلى 55% بينما تكون النسبة قليلة في كلٍ من الوسط والشرق والجنوب الشرقي.

نسبة المسلمين تبلغ 70% تقريباً من عدد السكان الكلي.

إمكانات المسلمين متواضعة وضعيفة في بعض الولايات، إلا أن أغلبهم يشتغل بالزراعة والتجارة والأعمال الهامشية وقلة في العمل الوظيفي الحكومي أو الجيش والقوات الأمنية الأخرى.

نسبة التعليم النظامي والعصري ضعيفة والأمية عالية في أوساط المسلمين. (5)

2- النصرانية:

تأتي النصرانية في المرتبة الثانية بعد الإسلام من حيث الإلتباع، تبلغ نسبة النصارى في البلاد 20% تقريباً وتتمركز في الشرق والجنوب الشرقي والوسط وجنوب غرب البلاد، ويتمتع النصارى بإمكانات هائلة.

ومن أهم مظاهر النصرانية الكنائس والشعائر التي يمارسونها يوم الأحد والأيام الأخرى لأغراض سياسية بالإضافة إلى مراكز تجارية وصحية وزراعية، ومستشفيات.

نسبة التعليم فيهم عالية ويسيطرون على الخدمة المدنية والعسكرية والأمنية كذلك يسيطرون على الموارد والإمكانات الاقتصادية . والإعلامية.

3-ديانات أخرى مثل الوثنية واليهودية وغيرها بنسبة 10% من المجموع الكلي للسكان. تنتشر في مناطق مختلفة مع التركيز على الشرق والجنوب الشرقي والغربي. (6)

العملة المستعملة: نيرة.

التعليم: الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة فما فوق يقرؤون ويكتبون، ومعدل الأمية 57.1 في المائة (4) تتكفل الحكومة جزئياً بالتعليم. ويتكون من تعليم ابتدائي إجباري لمدة 6سنوات يبدأ من سن السادسة وتعليم ثانوي يبدأ من سن 12 لمدة 3 سنوات متوسطة و 3 سنوات ثانوية عامة وأربع سنوات دراسة جامعية.

الجامعات: 32 جامعة علاوة على ذلك أن معظم الولايات لها جامعة خاصة بها.

تعتبر نيجيريا من الدول الكبرى والهامة في القارة الإفريقية وقيادة لدول غرب إفريقيا لما تتميز به من مقومات تتمثل في موقعها الإستراتيجي ومواردها الإقتصادية والكثافة السكانية. (7)

الوضع السياسي والإجتماعي والإقتصادي:

النظام السياسي

عرفت نيجيريا بخارطتها الحالية عام 1903م، حيث قام الاستعمار بتوحيدها في صورتها الحالية. كانت مستعمرة بريطانية ونالت استقلالها عام 1960 م.

بدأ نظام الحكم فيها بالنظام البرلماني المدني ثم تتالت عليها الانقلابات العسكرية ثم تحولت أخيرا إلى ديمقراطي قبل تسع سنوات. (1999م إلى اليوم).

النظام الإداري فيها فيدرالي، حيث تقسم البلاد إلى 36 ولاية بجانب العاصمة القومية، وفي كل ولاية حكومات محلية. والنظام الفيدرالي يقوم على اللامركزية في الحكم والإدارة. وتعتمد في نظامها الديمقراطي على التعدد الحزبي والانتخاب المباشر لمستويات الحكم المختلفة سواء الرئاسي والبرلمان أو الولائي والجهاز التشريعي الولائي والحكومات المحلية.

النظام الاقتصادي

تعتمد نيجيريا في اقتصادها على قطاعات مختلفة أهمها:

1- الزراعة وهي تمثل العمود الفقري للحياة المعيشية لأغلب سكان البلاد، وأهم محاصيلها الزراعية الفول السوداني الذي كان الأول في تصديره قبل البترول، ثم الكاكاو والذرة والأرز، بجانب الخضروات ذات الجذور مثل الكثافة والبطاطس، الثروة الحيوانية ليست كبيرة مقارنة بحجم البلاد وحاجتها.

2- المعادن والبترول.

تعتبر نيجيريا من أقدم الدول في إفريقيا والدول النامية في استغلال البترول ومن المؤسسين لمنظمة الأوبك، وتحتل المركز السابع تقريبا في تصدير البترول عالميا ويعتبر الصادر الرئيسي للبلاد.

هنالك معادن أخرى مثل الفحم الحجري الذي كان يستغل بصورة جيدة قبل البترول، ثم الحديد والذهب وغيرها ولكنها لم تستغل بصورة إقتصادية. (8)

3- الصناعة:

كانت بالبلاد صناعات تحويلية كثيرة ولكنها بدأت تتوقف وتتدهور بسبب تدهور الوضع الاقتصادي للبلاد في مجال العملة والطاقة والقوة الشرائية للبلاد.

أهم هذه الصناعات هي: الصناعات الغذائية، والمنسوجات، البلاستيك والصابون، وغيرها

4- التجارة وعائداتها:

يعتبر النشاط التجاري كبير جدا وتغذيه الكثافة السكانية العالية بجانب دول الجوار التي تعتمد في كثير من احتياجاتها على نيجيريا، مما يجعل الحركة التجارية عالية وتستوعب أعدادا كبيرة من السكان.

5- الضرائب والعائدات الجمركية:

الأنشطة السالفة الذكر تجعل من قطاع الضرائب والجمارك أهم مصادر الدخل في البلاد حيث تعتمد عليها الحكومة بكل مستوياتها. (9)

الوضع لإجتماعي: -

إن هذه البلدة تميز بنظامها الإجتماعي حيث أن الحكومة منحت لكل أفراد شعبها أن يمارس ما يريد من الإعتقادات الدينية والعرفية والعلاقات الإجتماعية، وعلى هذا خصص للمسلمين الأغلبية في شمال نيجيريا نظام التعليم بما يوافق دينهم، وخصص لهم محكمة شرعية تتولى نظام الزواج والطلاق وتقسيم التركة وما شابه ذلك. وبجانب ذلك حرية تكوين الجماعة والأحزاب الدينية والفكرية الخ.

وتحت هذه الحرية استفاد بعض حكام الولايات الشمالية وطبقوا الشريعة في ولاياتهم ومارسوها رغم معارضة الأعداء من الداخل والخارج والهجوم الشرس عليهم لكنهم أثبتوا أن هذا حق لكل نيجيري أن يمارس ما يراه مناسباً له. (10)

المبحث الثاني: مشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ولاية جفاوا

سيحاول الباحث في هذا المبحث أن يركز على النقاط التالية:

لمحة عن ولاية جفاوا، اللغة العربية في الولاية، المدارس الابتدائية ومشاكل تدريسها.

لمحة وجيزة عن ولاية جفاوا واللغة العربية فيها.

إن ولاية جفاوا من الولايات الإسلامية الشمالية النيجيرية، والاسم مشتق من بقعة مرتفعة رملية، توجد في أواسط الولاية خصوصاً في محلية بُوجي وجَاهُن وميغَا وتُورَا، تحدها ولاية كُنُو من الشمال إلى الشمال الغربي، كما تحدها جمهورية النيجِر من ناحية الشمال، وولاية بُوبي من الشرق، وأما من ناحية الجنوبية إلى جنوب الغرب فتجاورها ولاية بُوثي، وفي حدودها الغربية ولاية كاتَشِنَا.

يبلغ عدد سكان ولاية جفاوا أربع مليون والنصف تقريباً، تسع وتسعين في المئة منهم مسلمون ويعتمدون على الزراعة والتجارة وأعمال الحرة، واللغة الأم لأغلبية سكانها لغة الهوسا ثم الفلاتية فالكنوري في جزء بسيط منها. ولها سبع وعشرون حكومات محلية. local government وعاصمتها دُوشي، وأكبر مدنها هَطِيَجِيَا وعُمل وكُزُوري ورنِغَم. وتمثل اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية بالنسبة للولاية كما هو الحال بالنسبة للحكومة المركزية وأما لغة الهوسا فإنها لغة التخاطب بين أفراد المجتمع.

ولقد أصبحت اللغة العربية تدرس في العديد من المؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية في مراحلها المختلفة في ولاية جفاوا، ويعتبر التعليم ما قبل النظامي في الولاية، نحو ما كان عليه في بقية الولايات الشمالية على حد كبير والذي يشمل المدارس القرآنية والمدارس الإسلامية الأهلية أصبحت تدرس في الأخير إضافة إلى القرآن والعلوم العربية والإسلامية، وبإزاء ذلك هناك مدارس نظامية حكومية وغير حكومية لهذا التعليم، وهذا الأمر بالطبع يشير بمستقبل مشرق للغة العربية العربية في الولاية، ويدل في الوقت نفسه على مدى ما تتمتع به من مكانة رفيعة بين المجتمع اجتماعياً وثقافياً، بالرغم من المعوقات التي تعترض هذه اللغة والظروف المحيطة بها، فإن وضعها الاجتماعي يعتبر إلى حد كبير وضعاً مميزاً، ويتضح ذلك من حيث تزايد إقبال أفراد المجتمع الجفاوي المسلم على تعلمها بل يعتبرونها المفتاح الوحيد لفهم الإسلام وتعاليمه، كما يعتبرونها الأداة الوحيدة التي تعرف بواسطتها الحقائق التاريخية الإسلامية الصحيحة والحضارة العربية الإسلامية في هذا المجتمع، لأن معظم تاريخ بلاد الهوسا الإسلامي وحضارتها وثقافتها الإسلامية مكتوبة باللغة العربية وهذا ما يخص تعلم العربية في المدارس الإسلامية

الأهلية المسائية خلاف المدارس الابتدائية العربية النظامية التي بدأ المجتمع الهوسوي يفر منها وذلك لأن المختصين باللغة العربية قلما تجد لهم مكانة عند الحكومة ولا يعطون المناصب الحكومية العريقة أو السياسية إلا نادرا. (11)

قد زحفت الثقافة العربية الإسلامية إلى هذا المجتمع مع أولى خطوات انتشار الإسلام في بلاد الهوسا، لأن هذه الولاية كانت جزءا من إمارة كنو، بل هي جزء لا يتجزأ عنها اجتماعيا وثقافيا، وهذه الإمارة معروفة في التاريخ من حيث اعتناق أهلها الإسلام وتعاليمه منذ أول فجره في البلاد، وبناءا على ذلك فإن للثقافة العربية الإسلامية في الولاية بعدا تاريخيا، وأن الاتصال بين هذا المجتمع واللغة العربية كان منذ زمن بعيد، ويتضح هذا الوضع الثقافي للغة العربية في الولاية من نواحي عديدة متمثلة في العادات والتقاليد وغير ذلك من شؤون الحياة اليومية، وفوق ذلك فإن اللغة العربية باعتبارها هوية الثقافة العربية الإسلامية ووعائها الأساسي تدرس في المدارس الإسلامية المسائية الأهلية بشكل واسع.

لقد شهدت مسيرة التعليم في ولاية جغاوا تطورا عبر السنوات الماضية إلى يومنا هذا، حيث أسست الحكومة مدارس عربية جديدة من الابتدائية والإعدادية والثانوية، وبعض المعاهد العليا للدبلوم الوسيط كما تدرس العربية في جامعتين من بين ثلاث جامعات الحكومية الموجودة في الولاية حيث لا يدرس في الواحدة التي كانت جامعة خاصة للعلوم وتكنولوجيا، وواحدة خاصة التي هي أيضا للعلوم وتكنولوجيا، ولكن مع هذا التطور من إنشاء مدارس جديدة من قبل الحكومة في مختلف المراحل إلا أن تدريس اللغة العربية يعاني من مشاكل عدة التي سيذكرها الباحث.

وأما بالنسبة لوضع اللغة العربية في الوسائل الإعلامية الولائية، فإن حظها ضئيل جدا، فليس هناك برنامج باللغة العربية في التلفاز الولائي، أما الإذاعة فليس لها نصيب سوى برنامج واحد يقدم تعليم اللغة العربية، ولا تتجاوز مدة البرنامج نصف ساعة أسبوعيا، ولكن يوجد ضمن برامجها برنامج للوعظ والإرشاد في الدين الإسلامي أو بعض الدروس في العلوم الإسلامية كالتفسير والفقه يقدم إلى المستمعين بلغة الهوسا، وقد ينقل الواعظ أو الشارح نصوصا من القرآن والسنة أو من غيرهما كما هي بالعربية فيترجمها إلى لغة الهوسا.

أما دوواين الحكومة في الولاية فليس للعربية وضع يذكر، ولكن مع ذلك فإن للغة العربية شأن في المحاكم القضائية التي يتم فصل الحكم فيها بلغة الهوسا، ذلك لأن المراجع المكتوبة بالعربية يرجع إليها القاضي وينقل القدر الذي يحتاجه ثم يترجمه إلى لغة الهوسا، وهذا يخص محكمات الشريعة shari'a court فمصدر تلك المحكمات هو الكتاب والسنة والفقه الإسلامي مع مراعاة دستور الحكم للولاية والدولة، أما في غيرها فلم يكن للعربية حظ. (12)

المدارس الابتدائية في ولاية جغاوا

يبلغ عدد المدارس الابتدائية في ولاية جغاوا؛ 2145، وعدد الطالبات في جميع المدارس يبلغ ؛ 408497، وعدد الذكور يبلغ؛ 333643، وعلى يكون عدد الطلاب التكامل في المدارس الابتدائية الموجودة في الولاية؛ 741139. (13)

يقصد بالمدارس الابتدائية الخطوة المبدئية الأولى للدراسة النظامية في نيجيريا، وتخضع هذه المدارس تحت رعاية مجلس الدولة للتعليم الأساسي العالمي State Universal Basic Education Board في ولاية جغاوا، وهي عبارة عن مرحلتين الأولى؛ مدتها ست سنين بينما الثانية لمدة ثلاث سنوات وتسمى الأولى الابتدائية والثانية

إعدادية، وكلها تحت رعاية الحكومة المذكورة، تنقسم تلك المدارس إلى قسمين؛ القسم الأول وهو الذي يعنيه الباحث ويقيم عليه بحثه هو:

المدارس الابتدائية الإسلامية العربية.

المدارس الابتدائية التي تهتم بالتعليم الغربي Western Education.

فالأولى أي المدارس الابتدائية العربية هي المعنية بهذا البحث كان أصل تلك المدارس من المدارس الإسلامية المسائية الأهلية ومن المدارس الدهليزية غير نظامية التي لها تاريخ قديم قدم دخول الإسلام إلى شمال نيجيريا، فلما حلت الدراسة النظامية إلى شمال نيجيريا حاول رئيس منطقة الشمالية حينئذ أن تواكب العربية العصر الذي لأن التدريس المعهود عندهم لن تقدره الحكومة لعدم الشهادة التي تتال، حينها تم فتح تلك المدارس الابتدائية العربية وبواسطة ذلك كان لمعلمي العربية راتب شهري مؤمن.

مشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ولاية جفاوا

في نيجيريا توجد أنواع مختلفة من المدارس منها الابتدائية وأخرى ثانوية ومعاهد وكليات وجامعات وغيرها. كما كان لهذه المدارس مناهج دراسية وكتب مقررة، أما اللغة الرسمية في جميع هذه المدارس فهي اللغة الإنجليزية كما تدرس اللغات المحلية الرئيسية حسب مواقع المدارس معنى إذا كانت المدرسة في شمال نيجيريا يدرس فيها لغة الهوسا كونها اللغة المحلية لهذا الإقليم بينما الجنوب يدرسون لغة يوربا أو إيبوا على أنها لغة محلية بالنسبة لهم.

يعانى النظام التعليمي النيجيري بكل عناصره وبكل مستوياته منذ أمد بعيد بالعديد من المشاكل والتحديات، والتي تمثل عائقاً حقيقياً أمام العملية التعليمية وتطورها، ومشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية في نيجيريا بالغة الخطورة نظراً لكونها متعددة الجوانب؛ فهي تلازم المحاور الخمسة للعملية التعليمية، وذلك كما يلي:

مشكلة المناهج:

إن منهج تدريس اللغة العربية في تلك المدارس منهج قديم ومعقد بحيث يمكن القول بأنه منهج جامد لا تقوم الجهة المعنية بوضعه بأي تحديث من إضافات وتعديل وتغيير، كما لا يراعى فيه البيئة التي يعيشها الطلاب وطبيعتهم وغير ذلك، فالكتب المقررة في المدارس الابتدائية العربية منها: القراءة المصورة وكتاب قراءة الرشيدة، ثم تعليم الحروف والعدد للطلاب وغير ذلك، هذه الكتب والدروس أخذت وقتاً طويلاً تدرس في تلك المدارس وإلى الآن كان النجاح ضئيلاً جداً لذلك يحتاج إلى تحديث وتجديد لتكون المقررات مناسبة لمتطلبات المجتمع ولمستوى الطلاب.

ضعف مستوى التحاق التلاميذ بالمدارس

ضعفاً لا يزال مستمراً، ورغم الجهود التي بذلت، لنشر المؤسسات التعليمية، وزيادة عدد المدارس؛ فإن المستوى الإجمالي للحضور التلاميذ، بين ذوي الأعمار (7-12) سنة، يقدر بنسبة متدنية جداً 99، 3%، في العام الدراسي 2000/1999م، وكان الأمل المتوقع أن يبلغ 75%، في عام 2000م. (15) ففي البوادي والأرياف التلاميذ لا يحضرون المدرسة في الفصل الخريف قد يحضر المدرس المدرسة ولا يجد طالباً واحداً فيها، وهذه المشكلة من أهم ما يضعف عملية التدريس في المستوى التعليم الابتدائي في ولاية جفاوا، حتى لو أراد الطالب الحضور فالآباء لا يسمحون له لأن العمل في الزراعة حينها أهم من كل شيء وكما تقدم أن جل ما يعتمد عليه سكان ولاية جفاوا هي الزراعة لذلك فهو ليسوا تجاراً ولا موظفين فحياتهم الاقتصادية تعتمد كثيراً على الزراعة، وإلى

الآن لم يزل هناك من ينكر الدراسة النظامية لذلك لا يسجلون أبناءهم فيها، فقط يرسلونهم إلى مدارس القرآنية التقليدية بعد فصل الخريف.

التوجيه المدرسي والمهني:

الذي يعتبر مفتاح القنطرة للنظام التعليمي، ما زال في وضع المهمل!، دون أن يكون لها الوسائل اللازمة، مع القيام بأدوار تقليدية تافهة، ومن هنا؛ فإن مستوى النجاح في الشهادة الابتدائية، يبلغ 44، 4%، في حين أن مستوى الانتقال، من الابتدائية إلى المتوسطة، لا يتجاوز حوالي 30%، وهذا يعني ترك 50%، من خريجي مدرسة التعليم الأساسي، دون أمل في التكوين، أو الحصول على مصدر رزق مأمون.

ضعف المستوى التنظيمي: والهيكلية،

للتعليم المهني، وقلة العروض المتوفرة للتكوين، ذلك يشكل أهم سمات المرض، الذي يعاني منه هذا القطاع من التعليم، بالإضافة إلى تهميش نظام التعلم فيه، والغياب شبه التام، لعدم أي تنسيق، أو تعاون منظم، بين هذا القطاع

مشكلة التلاميذ:

إن مشكلة التلاميذ تتمثل في عدم اهتمامهم بالدراسة والمراجعة وإن كان يوجد تدخل لمشكلة الآباء في هذا فهم الذين يجب عليهم مراجعتهم والتدقيق في معرفة مدى فهمهم للدروس، ومن ضمن مشكلة الطلبة عدم الثقة بالنفس في المواد العربية في غالب الأحيان يرون العربية مادة صعبة ومعقدة فهذا الخوف والذعر الذي جعلوه في قلوبهم يضعف قدراتهم التعليمية نحو اللغة العربية.

مشكلة المعلمين:

ضعف مستوى كثير من معلمي المدارس الابتدائية، سواء من جهة الحصيلة العلمية أو الخبرة العملية في التعليم. ولذلك عبر بعض الباحثين بقوله: "إن مستويات أكثر معلمي المدارس الابتدائية المتوسطة أو دون ذلك وإن هذا ينعكس بطبيعة الحال على التلاميذ، وبالتالي يؤثر في مستواهم، نتيجة ضعف المدخلات، وينتهي إلى ضعف

– قلة ذات اليد لدى كثير من المعلمين أدت إلى انشغالهم –أو انشغال أكثرهم– بشئون الحياة وجلب الرزق، فربما انقطع بعضهم عن التعليم وتركه، أو انشغل عنه كثيراً فضعف مستواه وقلَّ عطاؤه. والأسباب التي أدت إلى هذا الإنتاج

– قلة المعلمين في بعض الولايات، حتى ذكر أنه في بعض المدارس الإسلامية يوجد معلمون غير مؤهلين تماماً! وقد تجد في مدرسة واتحدة معلم واحد وهو الذي يدرس العربية والمواد الإسلامية من الصف الأول إلى السادس، ولا أنسى في أن ذلك حدث معي أيام أن كنت مدرسا في إحدى المدارس الابتدائية فأنا الوحيد الذي يدرس العربية في جميع الفصول.

– عدم الكفاءة التعليمية اللازمة، إما لسبب عدم مواصلة الدراسة للمعلمين لأن هناك من تم توظيفهم لعملية التدريس بشهادة الثانوية، ولم يواصلوا الدراسة فمثل هؤلاء كانت خبرتهم ضعيفة جدا ولم يعرفوا طرق التدريس وغير ذلك من العلوم التربوية التي يحتاج إليها المدرسين الأكفاء، وقليل ما تجد من حصل على الشهادة الوطنية للتربية N.C.E من المعلمين في المدارس الابتدائية، وكان الأفضل أن تكون تلك الشهادة أقل ما يحصل عليه المدرسين في المرحلة الابتدائية ثم شهادة الليسانس.

– مشكلة الوسائل التعليمية المناسبة:

لا يزال الاعتماد على الألواح الخشبية وسيلة للتعليم في المدارس التقليدية القديمة، والطباشير. بل هناك ما هو أدهى وأمر حيث هناك كثير من المدرسين _ في بعض المناطق _ يتجاهل أن تكون التقنية الحديثة يمكن استخدامها كوسيلة للتعليم فهي من الأهمية بمكان لإيضاح بعض الدروس، ولا سيما المواد العربية فالاستخدام مثل تلك التقنيات الحديثة يساعد الطلاب على معرفة وكيفية النطق ببعض الحروف العربية وغير ذلك.

مشكلة الإدارة والتمويل:

إن الضعف الإداري أدى إلى انعدام المباني المدرسية المناسبة الحديثة في أكثر مناطق الدولة. ولا شك أن هذا الضعف حاصل كذلك في الأثاثات اللازمة للعملية التربوية كالكراسي، فهي قليلة، وكثير من الطلاب - خاصة في المدارس التعليم الأساسي - يفتشون الأرض والحصائر وفي بعض الأماكن يجلسون على الأرض، بعض الفصول خالية من السقف وحين ينزل المطر تنتهي الدراسة، وهذا يتمشى جنباً بجنب بقلة المدرسين لأنها مشكلة تعود للحكومة لأنها الوحيد التي تقدر على توظيف المدرسين وبناء الفصول إضافة إلى تزويد الطلبة بالمقررات الدراسية المناسبة.

ومن المعروف أن التعليم عموماً يحتاج إلى ميزانية تفوق كثير من المؤسسات، وذلك للوظائف الأساسية التي يقوم بها التعليم والمتعلقة بالتدريس لإعداد القوى العاملة، بما في ذلك البحث العلمي وخدمة المجتمع، وعقد ورشات للمعلمين ومؤتمرات إن هذه الوظائف الأساسية تتطلب توفر ميزانية مالية تحقق تطلعات المدارس والجامعات وللقيام بدورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إذ أن المشكلة ليست في عجز الميزانيات، وإنما بسبب سوء الإدارة التي تعجز عن تلبية متطلبات المجتمع بما في ذلك المدارس العامة والجامعات والذي يعتبر من أهم مشكلات التعليم عموماً.

مشكلة المجتمع

إن مجتمعنا هذا مجتمع لا يدعم الدراسة العربية ولا يراها لغة ثقافة، بل كانت نظرتة للغة العربية ودراستها نظرة قاصرة ولا يرى للغة العربية وتعليمها دوراً في الأمور الكومية يبقى احترامهم واهتمامهم بها في الدراسة غير نظامية، لذلك كان عدد الطلبة في المدارس الابتدائية العربية قليل جداً مقارنة بالمدارس الابتدائية غير العربية، أحياناً يسجل الطالب في المدرسة العربية الابتدائية لكن عند يواصل الثانوية يغير إلى الثانوية غير العربية، لأن المجتمع يعلم علم يقين أن أرقى ما يحصل عليه من تعلم العربية من الوظيفة الحكومية هو التدريس، وكان المدرسين في دولة نيجيريا في المستوى المتدني من حيث الرواتب الشهرية لذلك قلما تجد من يضحى بأولاده ليختصوا في العربية في المدارس النظامية الحديثة والأسوأ حتى الذين تعلموا العربية وحصلوا على وظيفة التدريس بواسطتها لا يسجلون أبناءهم في المدارس العربية النظامية فكان الطمع غالباً أن يتخصصوا الأولاد في العلوم الكيمياء والتكنولوجيا ليصبحوا أطباء أو مهندسين أو غير ذلك من الوظائف الحكومية المرموقة.

الخاتمة

إلى هنا وصل الباحث إلى ختام هذا المقال الوجيز الذي تناول فيه التعريف بدولة نيجيريا ابتداءً من أصل الكلمة وانطلاقاً إلى الحياة الاجتماعية والسياسية والدينية ثم تطرق إلى الحديث عن دخول الإسلام واللغة العربية إلى نيجيريا عامة وولاية جغاوا خاصة التي وقع عليها البحث ثم بين عدد المدارس الابتدائية في الولاية والطلاب مختتماً حديثه بالبيان حول مشكلات تدريس العربية في تلك المدارس، وقد توصل الباحث خلال هذا البحث إلى نتائج أهمها: -

- إن دراسة اللغة العربية في المدارس العربية تعاني من عدم المدرسين الأكفاء والمقررات المناسبة لمستوى الطلاب وحاجيات المجتمع.
- كما تبين خلال هذا البحث أن نسبة الطلاب الذين يواصلون الدراسة بعد المرحلة الابتدائية قليل جدا، وذلك إما بسبب إهمال الآباء وقلة ذات اليد وعدم تدخل الحكومة في إعطاء منحة دراسية لأبناء الفقراء.
- واتضح كذلك أن عدم إعطاء من تعلموا العربية مناصب حكومية راقية أو وظيفة مرموقة أدى إلى تقهقر وتدهور عملية تعليم وتعلم اللغة العربية.
- لقد بدا للباحث خلال هذه الجولة أن عدد البنات من الطلبة يفوق الرجال ذلك لأن المجتمع يعتقد أن دراسة العربية تكون تمهيدا وتأهيلا لدارسها في أمور الدنيوية والأخروية لذلك يرسلون البنات في المدارس العربية ليعلمن أولادهن ويهذبهم لا لغرض إيجاد الوظيفة الحكومية.

التوصية

- توصي هذه الورقة الجهة المعنية بتدريس العربية في المدارس الابتدائية أن توفر المدارس العربية بالمقررات الحديثة المناسبة لتعليم العربية للناطقين بغيرها
- كما توصي الحكومة بالقيام بعقد دورات وورشات العلمية للمعلمين ليتدربوا تدريباً ناجحاً.
- وتوصي كذلك المدارس بالقيام بأمسيات وفعاليات والأنشطة الثقافية للطلبة لتزداد ممارستهم باللغة العربية.

المصادر والمراجع

- 1- شاكر، محمود: **نيجيريا**، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، 1971م ص 13.
- 2- الإلوري، آدم عبد الله: **الإسلام في نيجيريا**، والشيخ عثمان بن فودي، مكتبة النهضة مصر، ط، 3، 1978 م ص: 13
- 3- غلادنتي، شيخو أحمد سعيد: **حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا من سنة 1804 - 1966م**، دار المعارف، القاهرة، دت، ص: 29.
- 4- الإلوري، آدم عبد الله، نسيم الصّبا في أخبار الإسلام وعلماء بلاد يوربا، مطبع الثقافة الإسلامية، ط/3، القاهرة 1986م، ص: 207، ص: 197.
- 5- الزوكة، محمد خميس: **جغرافية العالم الإسلامي**، دار المعرفة الجديدة، الإسكندرية، 1995م، ص482.
- 6- عمر آدم محمد، إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية بولاية زمفرا-نيجيريا، بحث تكميلي، لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي عام 2001م ص9 (غير منشور)
- 7- غلادنتي، أحمد سعيد، **حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا مرجع سابق**، ص: 29.
- 8- الجوهري، يسرى عبد الرزاق، وفليجة أحمد نجم الدين: **أفريقيا**، مؤسسة رمل، الإسكندرية، 1967م، ص161.
- 9- محمد بللو، إنفاق الميسور في تاريخ بلاد تكرور: تحقيق وتنق whetting لندن 1951م، ص 2
- (4) زين الدين المقصود وتاج السر موسى صالح، **جغرافية إفريقيا**، الخندق للطباعة والنشر، الخرطوم، ط 11، 1994م، ص 101
- 10- الإلوري، آدم عبد الله: **الإسلام في نيجيريا: مكتبة النهضة مصر**، الطبعة الثالثة، سنة 1993م ص26.
- 11- التاريخ الكبير نقلاً عن كتاب "تطبيق نصوص الفكر السياسي الإسلامي في دولة صكتو الإسلامية، أبو الحسين على السمانى ص (1 - 21).
- 12- محمد بللو، إنفاق الميسور في تاريخ بلاد التكرور، طبع بالقاهرة 1962م، ص (3).
- 13- primary school enrollment by jigawa state universal basic educarion board.
- 14- حسن مكى، منطقة غرب أفريقيا طبيعتها وخصائصها الحضارية والسياسية والجغرافية، ص 37.
- 15- فليجة، أحمد نجم الدين، أفريقيا دراسة عامة وإقليمية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1996م ص 328.
- 16- عبد القادر عثمان، الشيخ عبد الله بن فودي وجهوده في خدمة القرآن الكريم وعلومه، مقالة-جامعة ملايا-ماليزيا ص2 غير منشورة.

الأساليب الحديثة في تدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية في نيجيريا

دراسة تحليلية

إعداد:

د/ سنوسي أبوبكر رمضان

كلية العلوم الإنسانية

قسم اللغة العربية

جامعة سلي لاميطو، كفن هوسا، ولاية جفاوا - نيجيريا

إيميل

sunusiabubakar765@gmail.com

مستخلص

كان التدريس في مادة البلاغة العربية يواجه جموداً في المرحلة الثانوية العامة والخاصة في نيجيريا، ذلك لعدم التجديد المطابق في الأساليب التدريسية القديمة والمعتمدة عليها قديماً في المرحلة، الأمر الذي سبب غياب الذوق الجمالي والفني للطلبة في المرحلة الثانوية في الوقت الحالي، لأن الواقع التربوي والتعليمي في المرحلة الثانوية في نيجيريا يكشف عن ضعف كبير في تذوق النصوص الأدبية بصفة عامة والتحليل والإجراء البلاغي في النصوص الأدبية وغيرها بصفة خاصة. يعتبر تعلم طرق التدريس الحديثة في مادة البلاغة العربية من الضروريات اللازمة لتحقيق التغييرات في التعليم العربي لرفع مستوى مستقبل كل فن عربي دراسي في الكليات والمعاهد وغيرها في جميع أنحاء نيجيريا، مما يؤدي إلزاماً إلى رفع مستوى التعليم العربي وتكوين مستقبل الأجيال في الدراسات العربية بصفة عامة. تهدف هذه الدراسة إلى إبراز بعض الطرق والأساليب المتبعة في تدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية لأهمية المرحلة. واتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، حيث يأت الباحث بأسلوب حديث أو طريقة حديثة ثم التوضيح البسيط. توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، من أهمها: أن طرق التدريس في العلوم البلاغية في أمس الحاجة إلى تطوير حديث أو إلى منهج جديد حديث يغرس الذوق الأدبي في المتعلمين، وأن الأساليب الدراسية في الفن لا بد وأن تطور بأساليب متنوعة لتسهم في إيجاد التغيير الميمون في مستقبل التعليم العربي في المدارس الثانوية في نيجيريا

MODERN METHODS IN TEACHING ARABIC RHETORIC AT THE SECONDARY LEVEL IN NIGERIA AN ANALYTICAL STUDY

ABSTRACT

Learning modern teaching methods in the subject of Arabic rhetoric is considered one of the necessities necessary to achieve changes in Arabic education and raises the level of the future of Arabic studies in the colleges, institutes and and others throughout Nigeria which inevitably lead to raising the level of Arabic studies and shaping the future of Arabic studies in Nigeria. Teaching Arabic is facing stagnation in the public and private schools in Nigeria due to lack of consistent innovation in the teaching methods, which caused the absence of aesthetic and artistic taste to students at the present time, because of the educational reality of the in Nigeria. This study aims to highlight some of methods and techniques used in teaching Arabic rhetoric at the secondary schools in Nigeria. The study uses descriptive analytical approach, where the researcher comes with a modern method, and then simple clarification follows. A significant weakness is revealed in the appreciation of literary texts in general and the analysis and rhetorical procedure in literary and other text in particular. The study reaches important result, the most important of which are: the teaching methods in the rhetorical sciences are in dire need of modern development or a new, modern curriculum to instill literary taste in learners, and that study methods in art must be developed in a variety of ways to contribute to creating auspicious change in the future.

كانت البلاغة العربية من أهم العلوم العربية اعتناءً لدى العلماء، ذلك لعلاقتها المباشرة بالعلوم الشرعية، بها يظهر خبايا الوحيين، وهي من العلوم الضرورية لدارسي العلوم الشرعية المقتبسة من الوحيين، فلا غنى عنها طرفة عين لمن أراد فهم النصوص الشرعية واللغوية.

ويعتبر أساليب التدريس من أهم اللبنة في تكوين شخصية المتعلم، لدوره الفعال في رفع مستواه في التعليم، وتحويله من عالم إلى عالم آخر، وبه يتذوق المتعلم المادة المدروسة، وبه يرفع ويتسع نشاطه في التعلم، فتصلح علاقته بأساتذته في مجال التعلم والتعليم، حتى يصبح قدوة ومرجعاً في مجال من مجالات علمية لدور لعبه أسلوب التدريس في تكوين شخصيته العلمية.

لقد بلغت العرب ما بلغت في تجديد الأساليب وتحديثها في التعليم في المرحلة الثانوية للوصول إلى الأهداف التعليمية الميمونة، ولقد وصلت أيضاً حد التحديث في أساليب تعليم أجيالها وتكوين شخصيتهم ورفع مستواهم وتوسيع ملكتهم في فن البلاغة العربية، مما جعلها تعتني بجانب التحديث والتنوع في الأسلوب التدريسي، ولكن كثيراً من المدرسين في نيجيريا وخاصة المشتغلين بعملية التعليم في فن البلاغة العربية لم يعتنوا بما اعتنت به العرب، فكانوا مكتفين بما جاء في كتاب البلاغة الواضحة لمصطفى أمين وعلي الجارم، وكان الأستاذ في المادة يسير في عملية التدريس سير الكتاب بدون أي تجديد في الأسلوب، مما جعل فن البلاغة العربية يواجه جموداً مؤسف، ذلك لعدم التجديد والتنوع في أسلوب التدريس في الفن. جاءت هذه المقالة كمساهمة في التحديث في الأساليب التدريسية في فن البلاغة العربية في المستوى الثانوي في المدارس العربية في نيجيريا. والله تعالى أرجو أن يوافقني للصواب ويأخذ بيدي إلى رضاه وينفع بها المسلمين.

• البلاغة

البلاغة لغة: تنبئ عن الوصول والانتهاء. يقال: بلغت الغاية إذا انتهيت إليها، ومبلغ الشيء منتهاه، ورجل بليغ وبلغ وبلغ، حسن الكلام فصيح يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه، وبلغ بالضم بلاغة: صار بليغاً، وتبالغ في كلامه تعاطى البلاغة وما هو ببليغ، وتبالغ به الفرح والحزن: تناهي (١)

و البلاغة اصطلاحاً، على حسب ما يفهمه كل من البلاغيين لبيان ماهية البلاغة، لأن البلاء في ذلك فريقان: الأول: المتقدمون كالإمام عبد القاهر الجرجاني ومن لف لفه، وهؤلاء يرون أن الفصاحة والبلاغة والبيان والبراعة ألفاظ مترادفة لا تتصف بها المفردات، وإنما يوصف بها الكلام بعد توخي معاني النحو فيما بين الكلم بحسب الأغراض التي يصاغ لها، وإلى ذلك أشار في دلائل الإعجاز في مواضع عدة منها قوله: "فصل في تحقيق القول على البلاغة والفصاحة والبيان والبراعة، وكل ما شاكل ذلك مما يعبر عن فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا وتكلموا وأخبروا السامعين عن الأغراض والمقاصد، ومن المعلوم أنه لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها مما يفرد فيه اللفظ بالنعته والصفة وينسب فيه الفضل والمزية إليه، غير وصف الكلام بحسن الدلالة وتماها فيما له كانت دلالة" ثم قال: "ولا جهة لاستعمال هذه الخصال غير أن يؤتى المعنى من الجهة التي هي أصح لتأديته ويختار له اللفظ الذي هو أخص به وأكشف عنه وأتم له، وأحرى بأن يكسبه نُبلاً ويُظهر فيه مزية" (٢)

وقال قبله - أي الجرجاني - أبو هلال العسكري في الصناعتين: "الفصاحة والبلاغة ترجعان إلى معنى واحد وإن اختلف أصلاهما ؛ لأن كل واحد منهما إنما هو الإبانة على المعنى والإظهار له". (٣)

الثاني: المتأخرون كأبي يعقوب يوسف السكاكي وابن الأثير، ومن شايعهما، وأولئك يرون إخراج الفصاحة من كنف البلاغة، ويجعلونها اسماً لما كان بنجوة من تنافر الحروف وغبابة الألفاظ ومخالفة القياس. (٤)

ولفظ البلاغة موجود في التراث العربي، فقد شاع وعرف، لأنه جاء حتى في القرآن الكريم في قوله تعالى: (أُولَئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا) (٧). يقول الراغب الأصفهاني في تفسير الآية الكريمة: "البلاغة تقال على وجهين (٨)

أحدهما: أن يكون بذاته بليغاً، وذلك بأن يجمع ثلاث أوصاف: صواباً في موضوع لغته، وطبقاً للمعنى المقصود، وصدقاً في نفسه. ومتى احترم وصف من ذلك كان ناقصاً في البلاغة.

الثاني: أن يكون بليغاً باعتبار القائل والمقول له، وهو أن يقصد القائل أمراً فيرده على وجه حقيق أن يقبله له. وقوله تعالى: (وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا) يصح حمله على المعنيين. (٩)

وأما في الحديث النبوي صلى الله عليه وسلم فلا يوجد ما يشير إلى هذا المعنى مع كثرة ما جاء من مشتقاتها في كلامه، فقد ورد عنه قوله (إن الله يفيض البليغ الذي يتخلل بلسانه). وجاء عنه أنه عاب فيه المتشادقين والثرثارين والذي يتخلل بلسانه تخلل الباقرة بلسانها (١٠)

• البلاغة العربية وعلاقتها بالنصوص الأدبية

لقد عنى العرب بالبلاغة العربية بقصد إرشاد الذين يريدون الإصابة في القول، ولذا كان الغرض منها منذ أن عرفت غرضاً فنياً خالصاً، ولذا أيضاً كان الجمال دعامتها والفن يحركها، وبهذا أصبح النقد جزءاً من علم البلاغة. لأنها فن من الفنون الأدبية التي تنمي الذوق وترفع الأحاسيس، فلا تُتناول إلا بالوجدان، فلا يكتفي فيها حفظ القواعد فقط إلا بالذوق في القطع الأدبية، وما يكتنفها من طرافة وجمال، وتمكين المتعلم من أن يتحدث بأسلوب بليغ فصيح. والعلاقة بين البلاغة والنصوص الأدبية علاقة قوية، لأن الأصل في دراسة النصوص الأدبية هو الوصول إلى مواطن الجمال والأفكار الجيدة، ومن جانب آخر تذوق الأساليب الأدبية البلاغية من داخل نص أدبي. لأن قواعد البلاغة أصلاً إنما جعلت لإدراك ما في النصوص إدراكاً يقوم مقام المعين للتحليلات والتوضيحات والتفصيلات.

• الغرض من دراسة البلاغة العربية

تقديم: البلاغة بفنونها الثلاثة "المعاني - البيان - البديع" وسائر الفنون الأدبية التي نبّه عليها أدباء العرب، وكذلك سائر المذاهب الأدبية المستوردة من الشعوب غير العربية ليست إلا بحوثاً وتتبعات لاكتشاف عناصر الجمال الأدبي في الكلام، ومحاولات لتحديد معالمها، ووضع بعض قواعدها، دون أن تستطيع كل هذه البحوث والدراسات جمع كل عناصر الجمال الأدبي في الكلام، أو استقصاءها، واكتشاف كل وجوها. فالجمال كثيراً ما يتذوقه الحس الظاهر والشعور الباطن، دون أن يستطيع الفكر تحديد كل العناصر التي امتلكت استحسانه وإعجابه، وإن عرف منها الشيء الكثير، واستطاع أن يُقرّره ويُحدّد معالمه.

والغرض من عرض الباحثين لفنون البلاغة وعلومها، وللمذاهب الأدبية المختلفة، وللأمثلة الأدبية الراقية المقرونة بالتحليل الأدبي والبلاغي، تربية القدرة على الإحساس بعناصر الجمال الأدبي في الكلام الأدبي الرفيع، وتربية القدرة على فهم النصوص الجميلة الراقية، والقدرة على محاكاة بعضها في إنشاء الكلام، والقدرة على الإبداع والابتكار لدى الذين يملكون في فطرتهم الاستعداد لشيء من ذلك (١١)

وعلى ما ذكر، يمكن تلخيص الأغراض في ما يأتي:

- أن تمرن الطلبة عن طريق تمرينات واسعة على الصور البلاغية لتنمية الذوق الأدبي في الطلبة من طريق اختيار النصوص الأدبية المناسبة.

- تكوين ملكة الطلبة على الرابط بين الوحدات البلاغية في المواضيع البلاغية.

- أيجاد العلاقة بين العلوم البلاغة العربية وبين والتعبير عن طريق الذوق الأدبي المناسب فيما يقول أو ينشئ.

- تراكم الصلة الوثيقة في النصوص الأدبية والنقد
- الإلمام الواسع ببعض ما يحسن الكلام العربي في ألفاظه ومعناه
- القدرة على توضيح العلاقة الموجودة بين التراكيب اللغوية والمعنوية.
- إعداد وتكوين الطلبة في الفن على ملكة تمكنهم من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم وإدراك الجمال فيه، وكذلك في السنة النبوية المطهرة، ومن ثم ملكة قوية لنقد النصوص الأدبية للتعريف على مواطن القوة والضعف في النصوص.

- التعريف على الأسلوب العربي الجميل الرائع، وتدريب التلاميذ على الاستفادة منه لإنشاء ما يماثله.

• أسس تراعى في تدريس مادة البلاغة العربية

لتدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية أسس ينبغي للمدرس أن يراعيها لتحقيق الأغراض في المدة وهي في التالي:

- على المدرس محاولة ربط الدروس البلاغية بالدروس الأدبية لأنها فن منه.
- محاولة ربط المواضيع البلاغية بالعلوم الأخرى في اللغة العربية كالنحو مثلاً لأن دوره واضح في فهم كثير من الموضوعات البلاغية وخاصة في علم المعاني.
- أن يكثر المدرس من التمرينات والتطبيقات ويكثر من إجراء بلاغي.

• الأساليب الحديثة في تدريس مادة البلاغة العربية في المدارس الثانوية في نيجيريا

أولاً وقبل كل شيء نتعرف على المراد بالأسلوب، ومن ثم يأتي البيان عن الأساليب الحديثة التي يريها الباحث أن تكون مفتاحاً ومعينة في تحريك عملية تعليم مادة البلاغة العربية في المدارس الثانوية في نيجيريا فقد تناول الدراسات الحديثة مفهوم الأسلوب من زوايا متعددة في محاولة للوصول إلى مفهوم محدد، يمكن على أساسه أن تقوم دراسة موسعة تستوعب أنواع الأداء في مستوياتها المختلفة، ويبدو أن الدراسة القديمة لم تُغفل هذا الجانب، وإن كان تناولها له محدوداً بحدود المعرفة القديمة في بيانات النقد القديم، أو في بيانات اللغويين القدامى. الأسلوب مفرد وجمعه أساليب، والأسلوب: في العربية مجاز مأخوذ من معنى الطريق الممتد، أو السطر من النخيل. وكل طريق ممتد فهو أسلوب، والأسلوب: الطريق والوجه والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء (x) ويقال: سلك أسلوب فلان في كذا: طريقته ومذهبه. وطريقة الكاتب في كتابه. و- الفن. يقال: أخذنا في أساليب من القول: فنون متنوعة (xi)

ومن المحدثين من بين بأن الأسلوب ملكة تتكون من القراءة في محفوظات التراث: شعراً ونثراً، فالإنسان إذا كان ذا حافظه قوية، واستعملها في حفظ ما اتفق عليه معلّمه وأسلافه على استجادته، واهتدى بفهمه إلى معاني هذه المحفوظات ومقاصدها، واستطاع تمييز كل فريق منها بما له من المحاسن، وما لغيره من المساوئ، ثم استخدم ذاكرته في إحضار ما أراد من ذلك متى شاء - فهو حينئذ مهيب لتحصيل صناعة الشعر بأسلوبها الذي تتميز به (xii)

وكما يعتمد الأسلوب على ما حُفظ من تراث السابقين فإنه - أيضاً - يعتمد على الذوق الخاص للمنشئ، ذلك أنه يبين الأشياء تناسب بحيث متى استوفت عند اجتماعها حظها منه قامت منها صورة يتفاوت الناس في إدراك حسنها طبعاً وتعلماً، والإدراك الذي يتعلق بتناسب الأشياء يوجب الاستحسان والاستقباح، وهو الذي يمكن أن نطلق

عليه كلمة " الذوق " وهو أمر طبيعي ينمو ويتربى بالنظر في الأسلوب من جهة موافقته للغاية المقصودة منه (xiii)

وبرغم أن الأسلوب ملكة تحصيل في نظم الكلام حتى ترسخ وتظهر كأنها طبيعياً، نجد أن الرجل يجعل عملية تكوين الأسلوب عملية واعية، تعتمد على الإدراك اليقظ، بحيث يختار المنشئ الألفاظ الملائمة الثلاثة بالغرض المقصود مدحاً أو زجراً أو جلباً للعطف والرضى، أو إدخالاً في النصيحة، أو أنسب للغزل، أو أهيج في الحماسة إلى غير ذلك من البقاعات (6)

• التدريس:

فهو من الأساسيات اللازمة التي يجب على المعنى بالعملية التربوية أن يكون ملماً بها، وأن يفرق بين المصطلحات التي ترافق التي تضمنها العملية التربوية ومن هذه المصطلحات التعلم والتعليم والتدريس والطرائق والاستراتيجيات والأساليب كونها لكل منها استقلاليتها ومفهومه واسسه والمعنى الذي يحمله. والتدريس ليس بالأمر السهل، واليسير كما يزعم ويعتقد الكثير من عامة الناس، إنما هو علم له مبادئه وأصوله العلمية، وهو يرتبط بعلوم متنوعة.

والتدريس في عرف المربين: نشاط إنساني هادف مخطط ومنظم لغرض إحداث النمو الشامل والمتكامل لدى المتعلم في ضوء تمكنه من المعارف والحقائق واكتشافها والوصول به إلى مستوى التفكير المنظم (7) وعرفه البعض بأنه: موقف يتفاعل فيه المتعلم عن طريق المعلم مع الخبرة التعليمية تفاعلاً إيجابياً ونشطاً ينتهي بتحقيق أهداف الدرس من اكتساب القيم، وخبرات، وألوان من السلوك والقدرات، والمهارات والاتجاهات، ولاستعدادات أو تعديل وتنمية لها (xiv)

والتدريس عملية تعاون كما قرر ذلك باحثون كثيرون في المجال التربوي، فهم يرون أن التدريس عبارة عن سلوك اجتماعي وأنه لا ينشأ من الفراغ، بل له مجالاته والمتمثلة في المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم، وتوصلوا إلى أن التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم وحدث تعاون بينهما لإكساب هذا الأخير مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكامل (xv)

لا يكون التدريس إلا عن طريق أساسيين مهمة، هما المعلم والمتعلم، فعلى هذا يكون التدريس عملية التواصل بين الأساسيين المذكورين لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء السلوك محدداً أو الإشراف في سلوك معين. وأما أساليب التدريس: هي مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، ويعني ذلك أنه قد نجد أسلوب التدريس لدى معلم معين يختلف عنه لدى معلم آخر رغم أن طريقة التدريس المتبعة واحدة، وهذا ما يدل على أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم. وهي الكيفية التي تنظم بها المعارف والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب وتعرض عليه ويعيشها لتحقيق لديه أهداف الدرس. وهي أيضاً الكيفيات التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس. فيتبعه المعلم لتنفيذ طريقة الدرس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم. فهي إجراءات خاصة مشتملة ومتضمنة الإجراءات العامة التي تجري في الحقل التعليمي الخاص

6 - المصدر نفسه والصفحة

7 - www.uobabylon.edu.iq جامعة بابل

والعام لتحقيق الأهداف المنشودة. وهي من نتائج خبرة أو خاصية تفوز بها شخصية من الأشخاص القائمين بعملية التدريس

• أهمية أساليب التدريس

هي من أهم الضروريات في عملية التدريس، لأنها تؤثر في المتعلم وتساهم مساهمة جبارة في تكوين وبناء مهارات وكفاءات المتعلم من خلال بعض الأنشطة التي تجعله يبلور هذه المكتسبات في مختلف المواقف المواجهة له في المجال العلمي. وهذه الأساليب تجعل العلاقة تصبح محمودة في التدريس بين المعلم والمتعلم لتحقيق الهدف الذي من أجله يقوم المعلم بعملية التدريس، فيستقيم سلوكه لمعاملة تلاميذه.

من الثابت والمعروف لدى المربين أن أسلوب التدريس يلعب دوراً فعالاً في رفع مستوى قيمة المدرس بين الطلبة ويرفع مستواه لمواجهة المستقبل.

• الهدف من أساليب التدريس

لكل شيء هدف يرمي إليه صاحبه ويقصده ويحاول قدر إمكانه في تحقيقه. كان من أعظم ما يسر المدرس في عملية التدريس أن يصل المتعلم إلى ما يوجهه ويرشد إليه، سواء كان ذلك من جانب تربية سلوكه أو تربية ذكائه أو تنمية قدراته التعليمية إلى غير ذلك من ما يرجوه المعلم لطلبه. فالمربون يرون أنه لا يتحقق غرض المعلم في تعليمه إلا عن طريق استعمال بعض التجارب أو الخبرات التي تساهم في تغيير حال المتعلم من كونه جاهلاً إلى أن يكون عالماً. فذلك يكون لمعرفة أساليب التدريس أهداف وتكون في التالي:

- معرفة أساليب إيصال المعلومات إلى المتعلمين لتحقيق الأغراض التعليمية.
- مراعاة مستوى الطلبة ليتمكن المعلم من اختيار الأسلوب الأنسب.
- معرفة الفروق الفردية بين الطلبة، ليزدوج ويطبق أساليب متنوعة مفيدة للطلبة، نوع يناسب المتفوق والموهوبين والآخر يناسب المتوسطين فيهم.

• أسباب ضرورة الأساليب التدريسية

- من الأسباب التي أدت إلى ضرورة أساليب التدريس ما يلي:
- اختلاف طبيعة أهداف ومحتوى الدرس، لأن لكل درس علمي هدف، فهو يختلف حسب الغرض من كل درس.

- اختلاف قدرات المدرسين في إيصال المعلومات واغتنام الفرصة أو الزمن المتاح لمادة معينة.
- اختلاف مستوى المتعلمين في الجوانب المهمة التي تعين في التلقي.

• أسس ينبغي توفرها لمدرس علم البلاغة

ينبغي أن تتوفر في مدرس البلاغة أسس مهمة للوصول إلى الهدف وتحقيق الغرض، وهذه الأسس مهمة جداً، لأنه مهما حاولت قدر الإمكان في إصلاح عملية التعليم في المرحلة الثانوية في نيجيريا، فلا يتحقق قصدك إلا بأمور مهمة والواجبة في عملية تدريس علم البلاغة لأهمية الفن وهذه الأسس هي في ما يلي:

الكفاءة: وتكون في اللغة وغيرها، والتي في اللغة نعني بها القدرة، وتكون القدرة في الفهم الموصل إلى الاستنباطات التي تجعل المدرس يلقي درسه في أكمل وجه وأحسن صورة. ومن جانب آخر نقول: هذه الكفاءة هي التي تجعل المعلم يتعامل مع المتعلم باستعمال أنواع متعددة من الأساليب لتحقيق الهدف الأساسي. والكفاءة من وسائل الأداء الحسن والاستنتاج الحسن المحمود، لأنها ملكة يمتلكها المدرس وتظهر معه من خلال أدائه أثناء الدرس وبها يرفع مستوى المتعلم.

والكفاءة تكون في اللغة المستعملة أثناء التدريس، فنحن نتحدث عن البلاغة العربية وهي من العلوم العربية فنقول: لازم في عملية تدريس البلاغة العربية في المدارس الثانوية أن تتوفر في المدرس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بصفة عامة، لأن بها يخاطب النصوص الأدبية، ويشرح الدرس شرحاً ملائماً مبيناً فيه الحقائق العلمية الموجودة في الدرس أو الموضوع وخاصة في فن البلاغة، وبها يستنتج ويقوم، وبها تظهر مهارته اللغوية في الأدب وفنونه فيأتي ويظهر منه أساليب أدبية ما يجذب به عقول طلبته لغرس الذوق الأدبي فيهم، وبها سيكون درسه رائعاً وجميلاً يشترك إليه الطلبة.

وتكون أيضاً في المادة المدروسة، فمن الواجب أن يجيد المدرس المادة التي يدرسها، لأنه من الضروري أن يكون المدرس قد أتقن في موضوعات المادة المدروسة ليتحقق بذلك الغرض الذي من أجله يتعلم المتعلم المادة. ومن جانب آخر يمكن إثبات معرفة الصواب وعكسه من المتعلمين أثناء التدريبات والتطبيقات. ومن الأسس أيضاً: أن تتوفر في المدرس كفاءة الخطاب بأن يكون طلق اللسان، ذا فصاحة واسعة تمكنه من إيصال المعلومات للمتعلمين في وقت وجيز بدون إطناب ولا مجاوزة الحد في الكلام فيأتي منه ما لا فائدة فيه. ومنها أيضاً: الثقافة الواسعة التي بها يتعامل مع الأسئلة الصادرة من الطلبة، وبها يتعامل مع الأسئلة التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدرس، وبها أيضاً يصل إلى حل المشاكل المطروحة أثناء الدرس.

وفي هذا الباب يقوم المعلم بمساعدة المتعلمين على عدم الخروج عن موضوع الدرس عند الوصول إلى دور مناقشة الدرس مع المتعلمين، ويثير بثقافته الواسعة رغبتهم في التساؤلات وإتاحة الفرصة لهم في ذلك، وبها - الثقافة - يدرّبهم في التلخيص وعدم الإطناب والوصول إلى ما فيه فائدة تامة في زمن قليل. وبها أيضاً يشجع المتعلمين في المشاركة معه في الدرس بدون خوف وبدون الشعور بالنقص.

• الأساليب الحديثة في تدريس علم البلاغة العربية في المدارس الثانوية في نيجيريا

تقديم: منذ أن استقر التعليم العربي في نيجيريا، أخذت الحكومة والأفراد في انشاء المدارس العربية العامة والخاصة لتكوين الطلبة في مرحلة ما بعد الابتدائية، وبذل الأساتذة ما في وسعهم في تعليم الطلبة في المرحلة للغة العربية. ومن بين المواد المدروسة علم البلاغة العربية الذي كان التركيز الكلي في ذلك على كتاب البلاغة الواضحة في البيان والمعاني والبدیع، (xvi) للمدارس الثانوية. وكان الأسلوب المستعمل غالباً في تدريس الكتاب هو نفس الأسلوب المكتوب في الكتاب مما أدى إلى ضعف التلاميذ في الفن، ذلك إما لقدم أسلوبه، وإما لأن الكتاب إنما ألف لمدارس الثانوية في مصر العربية فلا يناسب غير العرب أمثال النيجيريين، أو أن المدرسين ليس لهم تجارب في تدريس الكتاب فيتركزون على الكتاب مستعملين أساليب متنوعة للوصول إلى الأهداف الموضوعية في تعلم علم البلاغة العربية. فكان هذه المقالة مساهمة في لفت أنظار بعض المدرسين في المرحلة الثانوية في المدارس العربية في نيجيريا إلى أن يتنوعوا الأساليب في عملياتهم التعليمية للوصول إلى الهدف ولتحقيق الأغراض ورفع مستوى الطلبة في علم البلاغة العربية بصفة خاصة والعلوم العربية بصفة عامة

وإليك أيها القارئ هذه الأساليب الحديثة التي لم يتعاهد عليها المدرسين في المرحلة الثانوية في نيجيريا لعلها تكون مفتاحاً لهم في رفع مستوى طلبتهم، أو تكون وسيلة لهم في تجديد وسائل كانوا يستعملونها إلا أنهم لم يوسعوها توسيعاً يعم. وهذه العجالة لن تأت للقدح في ما كانوا عليه منذ زمن إلا أنها لتساهم في تحقيق الغرض والنجاح في عملية التعلم والتعليم.

أولاً: مرحلة التمهيد، وفي هذه المرحلة يختار المدرس نصاً أدبياً شيقاً ليكون هو كطائرة يطير بطلبته من عالم إلى عالم آخر عن طريق تشويق الطلبة من خلال مناقشة تهدف إلى تذوق الصور البلاغية ذات العلاقة المباشرة

بالدرس الحالي. وعلى ذلك، يجب على المدرس أن يعد نصاً أدبياً مطابقاً أو قطعة تناسب الدرس، ثم يكتب ذلك بالخط الواضح على السبورة، ثم يقرأ المكتوب مع تلقينه للطلبة، وأخيراً يشرح الدرس شرحاً كافياً مبيناً فيه معاني بعض المفردات. والغرض من هذا الباب هو: ترسيخ المعاني البلاغية التي في المكتوب عن طريق الشرح فيأتي بعده الذوق الأدبي البلاغي.

ثانياً: مرحلة العرض: ويكون ذلك بقراءة القواعد البلاغية التي توضح الدرس الحالي، مع ضرب الأمثلة المطابقة والموجودة في المكتوب أو المقروء مع الشرح الواسع. والغرض من هذه المرحلة تهيئة أذهان التلاميذ، وإثارة وجدانهم ليشتركوا إلى استخراج وتحليل مواطن الموضوع الدرس الحالي من المكتوب. وفي هذه المرحلة يشترك المعلم في عملية استخراج مواطن الدرس الحالي ليتأكد الطالب من صوابه أو عكسه. لأن الطالب في هذه المرحلة إذا تمكن من الفهم في الدرس استطاع أن يحفظ القاعدة ويتذوق الأسلوب البلاغي ويمكنه قراءة غير النص المكتوب واستخراج مواطن موضوع الدرس الحالي من نص أدبي آخر غير المكتوب.

ثالثاً: الاستنباط والمناقشة: هذه مرحلة مهمة جداً، لأنها مرحلة يتم من خلالها تقويم فهم الطلبة للدرس الحالي، وذلك عن طريق مناقشة بعض الأمثلة الجديدة ليستوعبها التلاميذ، وهذه المرحلة تعينهم على التسرع في الوصول إلى ما تقوله القاعدة بعد أن كانت مفهومة ومدركة لديهم.

رابعاً: مرحلة الموازنة: وفي هذه المرحلة يتم توجيه الأسئلة للطلاب التي تقودهم إلى إدراك وجه الجودة في الموضوعات البلاغية. والغرض من هذه المرحلة هو الكشف عن نواحي القوة والجمال في البلاغة ومن ثم يتأثر في التلاميذ، ويلج المدرس في المناقشة مع طلبته حتى يطمئن قلبه أنهم قد وصلوا إلى مرحلة روعة العبارات الأدبية وتذوق الجمال البلاغي.

خامساً: مرحلة التطبيق: مرحلة التطبيق مرحلة يثب من خلالها حقيقة ما في القاعدة العامة للدرس الحالي عن طريق التدريبات التي تنثري وترفع فهمهم للدرس، وتهيئهم لاستنباط ما في النصوص التي أجري فيها التطبيقات من القواعد البلاغية.

ففي نهاية المطاف يأتي المدرس بالآتي:

التقويم: وهو عند المربين، مراقبة المدرس أداء الطلاب بقصد معرفة إلى أي حد استطاع المتعلم الاستفادة من عملية التعلم المدرسية، وإلى أي مدى أدت هذه الاستفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات (xvii)

والتقويم من أبرز الوسائل التي تمكن المدرس من الحكم على فعالية التعليم، فمن خلال التقويم يحكم على نجاح درسه، ومنه يحكم على تحقيق أهداف الدرس. ويرى بعض المربين أن التقويم عملية مستمرة لا تختص بوقت أو زمن محدد كما يعتقد البعض وحتى في نيجيريا يأتي به كثير من المدرسين في المرحلة الثانوية في نهاية الدرس فيكون هو الدور الأخير في إجراء عملية التدريس كما هو في الأساليب القديمة. وأما في الأساليب الحديثة تقتضي أن يأتي من أول الدرس ومن وسطه ومن آخره لأنه مستمر بمرور الدرس.

كثير من المدرسين يكتفون بالتقويم من النساء لات الشفوية فقط، ولكن الظروف تقتضي أن يكون التقويم في جوانب كثيرة منها:

- المعرفة: وهذا يكون بالنساء لات والتحليل والتطبيق ومن جانب آخر الواجبات المنزلية وغيرها.

- التمكن أو الثبات: والغرض منه، أن يعرف المدرس مدى ثبوت المعلومات مع المتعلم لأنه قد يسقط منه بعض المعلومات من زمن لآخر. وهذا يقتضي أن يكون له أساليب تقييمية تجعل المتعلم يراجع درسه لأن ينسى فيرسب عند التقييم. مثال ذلك:

التقييم المستمر إما يومياً أو أسبوعياً إلى غير ذلك.

- الاختبارات: والأحسن أن تكون تحريرية والشفهية وأهمها التحريرية لتغطيتها جميع موضوعات المادة أو مقرر المادة ولأن الوقت فيها واسع من كلا الجانبين، فهي تتيح

- للطلبة فرصة تحضير المعلومات وتدوينها، ولكن الشفهية لا يكون فيها المذكور.

الخاتمة

بعون الله وتوفيق منه وصل الباحث إلى ختام هذا البحث الموسوم " الأساليب الحديثة في تدريس مادة البلاغة العربية في المرحلة الثانوية في نيجيريا، دراسة تحليلية " والبحث عبارة عن أساليب تساعد في تحقيق الأهداف من تدريس علم البلاغة العربية لطلبة المستوى الثانوي في نيجيريا. وأنه لتوجيه للمدرس ليفهم أهمية تنوع الأساليب، لذلك يأتي منه التحديث لأن نتعلم إنسان، يختلف فهمه اختلاف ميله، ولكل ما يناسبه. والأساليب الحديثة تجارب حديثة من قبل المربين، ثم سار عليها بعض المشغولين بعملية التدريس ونجحوا، لذلك أتينا بها لتكون معينة لتحقيق الأهداف التعليمية في الفن. والله تعالى أسأل أن ينفع بها المسلمين.

منهج تدريس مادة النحو العربي في تأهيل مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا
وولاية جغاوا نمونجا

إعداد

عثمان محمد آجي

قسم اللغة العربية، كلية علوم الإنسانية، جامعة سلي لاميطو كفن هوسا، ولاية جغاوا، نيجيريا

usmanmuhammadaji@gmail.com

The curriculum of Arabic grammar in the rehabilitation of Arabic Teacher in Arabic secondary schools in Nigeria, Jigawa State is a mode

ABSTRACT

This article seeks to highlight the role of a curriculum approach to the rehabilitation and training of Arabic teachers in Arabic secondary schools in Nigeria, especially in Jigawa State, which is a model of this paper, and the researcher discourse after the introduction about a brief history of Nigeria And the Jigawa state and its secondary schools and then occur from the curriculum of this article in the Arabic secondary schools in Nigeria, particularly in the Jigawa state, and how approach this and helped and formulate the language Skills for Arabic schools Teachers in Arabic secondary schools in the Jigawa State, and to be valid for education, so the researcher used the descriptive method and Inductive approach to address the topic, and this study finally reached a number of results, most notably that, The curriculum of Arabic grammar in Arabic secondary schools in Nigeria helps to find Arabic teachers in Arabic secondary schools in Nigeria.

مستخلص

تهدف هذه الورقة إلى إبراز وبيان دور منهج تدريس مادة النحو العربي في تأهيل وتكوين مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا، وخاصة ولاية جغاوا التي هي نموذج لهذه الورقة، وتحدث الباحث فيها بعد المقدمة عن لمحة تاريخية وجيزة عن دولة نيجيريا وولاية جغاوا ومدارسها الثانوية ثم تحدث أيضًا عن منهج تدريس هذه المادة في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا حاليًا وخاصة ولاية جغاوا، وكيف ساعد هذا المنهج في تكوين ثقافة اللغة لدى مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا حتى يكونوا صالحين لعملية التعليم، لذا استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستقرائي لمعالجة الموضوع، وتوصلت هذه الدراسة في الأخير إلى جملة من النتائج، من أبرزها: أنَّ منهج تدريس مادة النحو في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا يساعد في إيجاد العلماء اللغة العربية في المدارس.

مقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على أشرف الخلق، وأفصح ناطق بالضاد بين العالمين كافة، سيدنا محمد بن عبد الله، وآله وصحبه أجمعين وعلى كل من تمسك بهديهم.

فإن اللغة العربية أهمية كبرى في نيجيريا عامة وفي ولاية جغاوا خاصة ولها تاريخ قديم وما زالت تُدرس في المدارس والمعاهد والجامعات، ولأهميتها أنشئت المدارس الحكومية التي قامت بتدريس مواد الدينية واللغة ومن مواد اللغة العربية التي تدرس في هذه المدارس النحو، هو أعلى من سائر المواد العربية التي يدرس في المدارس لأنه علم الذي يؤدب على الخطأ في الألسنة الناس؛ ولذلك اهتمت هذه المقالة بالدراسة على منهج تدريس هذه المادة في مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا نيجيريا، وتحتوي المقالة على العناصر التالية:

➤ نبذة تاريخية عن دولة نيجيريا وولاية جغاوا.

- لمحة وجيزة عن مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا.
- منهج تدريس مادة النحو ومساهمته في تأهيل مدرسي اللغة العربية في ولاية جغاوا.
- الخاتمة: وهي عبارة عن خلاصة المقالة ونتائجها، ثم المراجع والمصادر

نبذة تاريخية عن دولة نيجيريا وولاية جغاوا:

دولة نيجيريا:

الاسم الرسمي للبلاد هو جُمْهُورِيَّةُ نِيْجِيْرِيَا الْإِتِّحَادِيَّةُ (بالإنجليزية: Federal Republic of Nigeria)، دولة مستقلة في غرب أفريقيا، تحدّها النيجر شمالاً، وتشاد في الشمال الشرقي، والكاميرون في الشرق، وبنين في الغرب. يقع ساحلها الجنوبي على خليج غينيا على المحيط الأطلسي. نيجيريا جمهورية اتحادية تضم 36 ولاية وإقليم العاصمة الاتحادية، حيث تقع العاصمة أبوجا. تُعتبر لاغوس أكثر مدن نيجيريا كثافة بالسكان بل وفي القارة السمراء بأكملها، ومن أضخم المدن الكبرى في العالم بأسره، نالت نيجيريا استقلالها رسميًا بوصفها اتحادًا فيدراليًا مستقلًا في 1 أكتوبر 1960. شهدت البلاد حربًا أهلية من العام 1967 حتى 1970، وتبعتها سلسلة من الحكومات المدنية المنتخبة ديمقراطيًا والديكتاتوريات العسكرية، حتى استقرّ نظام الحكم الديمقراطي في العام 1990؛ وتُعد الانتخابات الرئاسية في العام 2015 أول مرة يخسر فيها رئيس في منصبه بإعادة الانتخابات، نيجيريا بلدٌ متعدد الإثنيات يقطنه أكثر من 250 مجموعة إثنية تتحدث 500 لغة مختلفة، وتنتمي جميعها إلى طيف واسع من الثقافات المتنوعة. أكبر ثلاث جماعات إثنية في البلاد هي الهوسا والفلاني في الشمال، واليوروبا في الغرب، والإيغبو في الشرق، اللغة الرسمية في البلاد هي اللغة الإنجليزية، واختيرت بهدف تحقيق الوحدة الوطنية على المستوى اللغوي، نيجيريا عضو مؤسس في الاتحاد الأفريقي وعضو في العديد من المنظمات الدولية، بما فيها الأمم المتحدة، ودول الكومنولث، والمجموعة الاقتصادية لدول غرب أفريقيا، وأوبك. (1)

ولاية جغاوا:

هي إحدى ولايات نيجيريا 36، وتقع في المنطقة الشمالية في دولة نيجيريا، أنشئت ولاية جغاوا في 27 أغسطس 1991، في عهد إدارة الجنرال إبراهيم بدماسي بَابَنْ غَدَ، (Gen. Ibrahim Badamasi Babangida) الذي أعلن إنشاء تسع ولايات إضافية في دولة نيجيريا ليصل إجمالي عدد الولايات آنذاك إلى ثلاثين. وقد حصل الإعلان على دعم قانوني من خلال؛ مرسوم إنشاء الدولة والأحكام الانتقالية رقم 37 لعام 1991، كانت ولاية جغاوا جزءًا من ولاية كانو وتقع في أقصى شمال شرق ولاية كانو، وتشكل جزءًا من الحدود الوطنية لنيجيريا مع جمهورية النيجر، وعاصمة ولاية جغاوا هي دوتشي. ولاية جغاوا لديها 27 حكومة محلية، وفي عام 2006م بلغ عدد سكان الولاية أكثر من 4.3 مليون، وتبلغ مساحة الولاية الإجمالية حوالي 22.410 كيلومتر مربع. وتتميز بالأرض المتموجة، مع وجود كثبان رملية مختلفة الأحجام، ويحدها من الغرب ولاية كانو، ومن الشرق ولايتي باوتشي ويوبي، ومن الشمال ولايتي كشنه ويوبي وجمهورية النيجر. لا يزال اقتصاد ولاية جغاوا يعتمد إلى حد كبير على الزراعة. نظرًا لمناخ الولاية، الإسلام هو الدين السائد بين الناس في الولاية حيث أن أكثر من تسعة وتسعين بالمائة (99%) من السكان مسلمون، الديانة المسيحية لها أتباعها مع القبائل المستقرة التي تشكل النسبة الأكبر من ممارسيها. (2)

لمحة وجيزة عن مدارس العربية الثانوية في نيجيريا.

بدأت تاريخ المدارس الحكومية العربية الثانوية في نيجيريا بعد استقلالها وتحريرها من نير المستعمرين في غرة أكتوبر عام 1960م توافدت بلدان العرب بفتح سفاراتهم في لاغوس عاصمة نيجيريا سابقا كما قامت نيجيريا بدورها بفتح سفاراتها في هذه البلدان ونتيجة لهذه العلاقة الدبلوماسية تفتح باب اتصال أبناء نيجيريا، طلاب العربية، ببلاد العرب على مصراعيه فتوافدوا إليها لإكمال دراستهم في مدارسها وجامعاتها أفوجا عن طريق المنح التي تأتي من قبل هذه الدول العربية كما اخذ أولوا الأمر من مسلمين شمال نيجيريا في إصلاح المنهج القديم وإنشاء المدارس العربية الحكومية مثل معهد لتدريب مدرسي العربية في صكتو عام 1963م على غرار مدرسة العلوم في كنو، ثم أنشأت معهد آخر في مدينة غمبي عام 1965م، وفي خلال تلك الفترة أقبلت الحكومة الأهلية إلى اللغة العربية والإسلامية فأنشأت معاهد في كنتته وبرنو وغيرها فضلا عن المدارس العربية التي أنشأها الأفراد والجمعيات التي أدت إلى تأسيس مدارس الحكومية العربية الثانوية في دولة نيجيريا حتى إلى يومنا هذا. (3)

لمحة وجيزة عن مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا:

قبل إنشاء ولاية جغاوا، كانت مندمجة في ولاية كنو، ولما انفصلت أصبحت أكثر مراكز اللغة العربية في ولاية كنو، ولم يبق في ولاية جغاوا إلا قليل من هذه المدارس، من بينها المدارس الأهلية التقليدية غير الحكومية والمدارس العربية الحكومية، ونقصد بالمدارس الأهلية هنا المراكز العلمية غير الحكومية التي أسسها المجتمع لتعليم الدين الإسلامي ونشر الثقافة العربية،

أما ما يتعلق بالمدارس الحكومية العربية الثانوية فلم تبق منها إلا أربع مدارس وقتئذ وهي:

- 1- مدرسة العلوم العربية والدراسات الإسلامية الثانوية للبنين حطيجا
- 2- مدرسة اللغة العربية الحكومية الثانوية للبنات برنيو التي تم تأسيسها سنة 1982
- 3- مدرسة اللغة العربية الحكومية الثانوية للبنات كوغاما، المؤسسة في عام 1988م
- 4- مدرسة اللغة العربية الحكومية الثانوية للبنات بابرا، المؤسسة سنة 1982م

وكل هذه المدارس داخلية، تبدأ من المراحل الإعدادية إلى الثانوية، وإلى جانب هذه المدارس هناك مدارس إعدادية عربية كثيرة. واستمر الأمر على ذلك إلى سنة 2002م، حيث احتاج المجتمع إلى إنشاء مدارس للعلوم العربية الثانوية الأخرى التي تساعد هذه المدارس الأربع في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية، ومن هنا جاءت فكرة تحويل بعض المدارس الإعدادية إلى المدارس الثانوية، وسرعان ما مدت الحكومة يدها لدعم هذه المدارس في سنة 2003م، فتحوّلت إلى المدارس الثانوية من قبل وزارة التربية والتعليم التابعة لولاية جغاوا، مدتها ثلاث سنوات ويتعلم فيها الطالب التفسير، وعلوم التفسير، والحديث، وعلوم الحديث ومصطلحه، والفقه وأصوله، والنحو، والصرف، والبلاغة والنقد، والمنطق، والأدب العربي والتدريبات اللغوية، والعروض والقافية، والكمبيوتر، واللغة الإنجليزية، واللغة هوسا، والتاريخ الإسلامي، يحصل الطالب بعد إكمالها على الشهادة الثانوية التي تؤهله للالتحاق بأية جامعة لاستمرار دراسته. (4)

منهج تدريس مادة النحو ومساهمته في تأهيل مدرسي اللغة العربية في ولاية جغاوا.

منهج تدريس مادة النحو في ولاية جغاوا:

يعتبر المنهج من أهم العناصر وجوهر من جواهر الأساسية في العملية التعليمية، لأن المنهج هو الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في المجتمع، والمنهج بهذا الاعتبار هو الوليد الشرعي للمجتمع والبيئة فهو ينبثق من متطلبات واحتياجات البيئة والمجتمع وأهدافه.

وبناء على ذلك جاء مفهوم المنهج بأنه: " مجموع الخبرات التي تقدمها المدرسة داخل أسوارها أو خارجها بقصد تحقيق نمو شامل في جميع جوانب الطالب إلى أقصى ما تحققه له قدراته فردا مشاركا في حياة مجتمعه موافقا معها قادرا على حل مشاكل المجتمع وتطويره "

وعلى هذا أصبح المنهج المدرسي اليوم شاملاً لجميع أوجه النشاط التي يمارسها الطلاب في محيط المدرسة وخارجها سواء أكان ذلك تحت إشراف إدارة المدرسة أو بتوجيه منها، عكس النظرة القديمة للمنهج على أنه مجرد مقررات دراسية فقط. التكلم عن منهج مادة نحو، فهذا يعني التكلم عن المنهج الذي يستخدم بصورة عامة في جميع أنحاء نيجيريا، وخاصة في الشمال لأن ولاية جغاوا جزء لا يتجزأ منها، فمنهج مادة نحو في ولاية جغاوا مبني على عناصر أساسية

.منهج تدريس النحو في ولاية جغاوا له أهداف، وتشتمل هذه الأهداف على ما يأتي:

- المساعدة على حفظ اللسان والقلم من الوقوع في الخطأ، وجعل الإنسان يعتاد اللغة بشكل صحيح بعيداً عن الخطأ.
- تدريب الطالب على قوة الملاحظة، وأساليب التفكير المختلفة والمنطقية.
- المساعدة على فهم المقصود من الكلام بطريقة صحيحة، واستيعاب المعاني.
- زيادة وتنمية الثروة اللغوية.
- المساعدة على تطبيق القواعد في أساليب الكلام، والاستفادة منها في الحياة اليومية.
- تنمية القدرة على فهم ما هو مقروء، أو مسموع لدى الطالب.
- المساعدة على إدراك الفروق بين التراكيب، والعبارات، والجمل، والكلمات. (5)

التدريس: Teaching

مفهوم التدريس: هو مجموعة من نشاطات المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

طريقة التدريس: Method of Teaching :

يقصد بطريقة التدريس "مجموعة الإبراءات التي يقوم بها المعلم، أو يجعل تلاميذه يقومون بها تحت توجيهه وإشرافه، بهدف إحداث التعلم لديهم."

أسس طريقة التدريس :

تناولها علماء التربية في كتبهم و ضربوا لها أمثلة كثيرة حتى يسترشد المدرسون بها وينتفعوا بتطبيقها وهي قواعد عامة أثبتت التجارب صحتها، لأنها تترسم مدارج العقل في نشوته وتطوره وتراعي ثدرات المتعلم وخبراته وإدراكه لما حوله وهذه الأسس هي :

1-السير من المعلوم إلى المجهول :

من المقرر في علم النفس أن العقل يتخذ من مدركاته القديمة أساسا يبني عليه ما يتلقاه من المعلومات الجديدة وعلى مقتضى ذلك فإن الواجب علينا طبقا لهذه القاعدة أن نستعين بما يعلمه التلميذ فنجعله أساسا لما نريده من المعلومات الجديدة.

2-السير من السهل إلى الصعب :

وهذه القاعدة توجب على المعلم أن يتعرف على طبائع الأطفال حتى يعلم ما يوافق ميولهم، وتدرجهم في فهم المعلومات من السهل إلى الصعب بالنسبة لهم، فلا يسترسل معهم في السهل استرسالا مملا، كما ينبغي أن يصدمهم بالصعب المقلق لأول وهلة، بل ينبغي أن يصعد بهم من السهولة إلى الصعوبة بحيث يصل إلى الغاية من تعليمهم.

3-السير من المجل إلى المفصل :

وهذه الغاية تتفق مع نظرية (الجسطلت) في إدراك الأشياء أنه يكون بادئ الأمر كليا ثم تأتي بعد ذلك مرحلة، إدراك جزئية في تعليم التخجي لصفار التلاميذ. (6)

منهج الدراسي لنحو في المدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا:

نظم المنهج حسب مستوى الفصول والفترات، في المدارس الثانوية في ولاية جغاوا توجد ثلاث فصول لكل فصل مقرراته التي يتناولها في السنة قبل أن يمر إلى فصل آخر، والسنة الدراسي تشمل ثلاث فترات، والمنهج أو المقررات توزع حسب الفصول والفترات الدراسية وهي كالآتي:

الفصل الأول: الفترة الأولى.

1. تعريف الصرف لغة واصطلاحا.
2. ما يدخله الصرف وما لا يدخله.
3. تصنيف الأفعال وبيان المراد فيه.
4. تصنيف الأسماء وبيان المراد فيه.
5. المجرد والمزيد.
6. أبواب المجرد والثلاثي والرباعي.
7. الإبدال والإعلال
8. الميزان الصرفي
9. الفعل الصحيح وأقسامه.

10. الفعل المعتل وأحكامه

11. أسماء الأفعال

12. توكيد الفعل

13. نعم وبئس

14. إسناد الضمائر البائدة

الفترة الثانية

1. فعل التعجب

2. تأنيث الفعل

3. نائب الفاعل إن كان ظرفاً أو جاراً ومجروراً ومصدراً.

4. المبتدأ والخبر وحوالهما.

5. "أن" و"لا" المتشبهات بـ "ليس".

6. زيادة الباء في خبر "ليس" و"ما".

7. أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

الفترة الثالثة:

1. تحيف أن وإن ولكن وكان

2. عن إن وأخواتها عن العمل

3. لا الناهية للجنس

4. لا سيما

5. ما ينوب عن المصدر في باب مفعول المطلق

6. الإضافة

الفصل الثاني

الفترة الأولى:

1. المبني والمعرب من الأسماء والأفعال

2. اقتران جواب الشرط بالفاء

3. العطف على الشرط والجواب بالواو والفاء

4. اجتماع الشرط والقسم

5. حذف الشرط والجواب

6. جزم المضارع في جواب الطلب

الفترة الثانية

1. أدوات الشرط الجازمة وإعرابها

2. أدوات الشرط التي لا تجزم

3. تقسيم الاسم إلى جامد ومشتق

4. المصدر

5. أعمال المصدر

6. المصدر الميمي

7. المرة والهيئة.

الفترة الثالثة

1. المتشقق وأقسامه

2. المقصور والممدود وأحكامهما

3. تنثية الأسماء

4. شروط جمع المذكر السالم

5. ضوابط المؤنث السالم

6. جمع التكسير

الفصل الثالث

الفترة الأولى:

1. النكرة والمعرفة

2. المعارف وأقسامه

3. المنون وغير المنون

4. العدد

الفترة الثانية

1. التصغير

2. النسب وأحكامه

3. الإغراء والتحذير

4. الإختصاص

5. الإشتغال

الفترة الثالثة:

1. الندبة
2. الإستغاثة
3. الوقف
4. إعراب الجمل. (7)

طرق تدريس مادة النحو :

1. الطريقة القياسية.
2. الطريقة الاستنباطية.
3. الطريقة الحوارية
4. الطريقة المعدلة.

وأما طريقة التي يتبعونها على مستوى الثانوية للصف الأول فهي طريقة الحوارية التي تبنى على أساس النقاش واستغلال خبرات وكفاءات التلاميذ ومواهبهم الحوارية لتحفيزهم ودعمهم للقيام بنشاطات وأهداف معينة، ويتم إدراج الأسئلة ووضعها بطريقة دقيقة ومناسبة لقدرات الطلبة ومستوياتهم المختلفة علماً أنه من الضروري، مراعاة التسلسل والترتيب والتدريس والوضوح وعدالة التوزيع بين التلاميذ.

وأما الصف الثاني والثالث فيتبعون الطريقة الاستنباطية وتسمى بالاستقرائية وتقوم على مبدأ مهم وواضح، هو البدء بشرح الأمثلة المختلفة ثم مناقشتها مع الطلبة لاستنباط القاعدة النحوية منها وعليها استطاع هاريدت وضع الركائز الأساسية الخمسة المشهورة التي ما زالت معروفة حتى يومنا هذا :

وهي: - المقدمة والتمهيد، عرض الأمثلة أو النص ثم قراءة النصوص والأمثلة المختلفة والنقاش مع التلاميذ في معانيها ومقاصدها، ثم الموازنة والتوصل إلى القاعدة والتطبيق على القاعدة الأساسية. (8)

ومساهمة منهج تدريس مادة النحو في تأهيل مدرسي اللغة العربية في ولاية جفاوا

تعتبر القواعد النحوية والصرفية طريقة كفيفة بضبط الكلمات العربية وتصحيح الأساليب المستخدمة في التدريس، ونظراً إلى اعتبار مادة النحو في اللغة العربية بأنها مقياس ينظم أسلوب تفكير الإنسان ويقوم لسانه فإن اللغة لا تصلح ولا تفهم إلا باتباع أحوالها وقواعدها، وبتطبيق طرائق التدريس فيها، مع العلم أن طرق تدريس مادة النحو العربي عديدة ومتنوعة من حيث الأسلوب والمعلومات المتناولة في التدريس، كما تتنوع باختلاف مستويات وطاقت الطلبة، وفئاتهم العددية والعمرية.

تفوق أهمية إعداد مدرسين ممتازين في اللغة العربية أهمية إعداد المهندسين والأطباء. فقط المعلم السيئ يمكنه كسر قلب الطالب اللغة العربية وإفساد شهيته للمعرفة. وحده المعلم السيئ يستطيع أن يجعل الطلاب يكرهون اللغة العربية وثقافتها ورموزها وروحها مع أنها لغة دينهم الإسلام. من يكره لغة دينه وثقافته هو كاره لأصل دينه لذاته وكره لدينه أحياناً، والنتيجة أن الطلاب اللغة العربية يقعون في أحضان لغات أخرى تحبهم، ولا يسخرون منها، ولا

تجعلهم يشعرون بأن إتقانهم أمر مستحيل. الطلاب لا ينسون ولا يغفرون. قد يكونون صامتين، لكنهم لن ينسوا أبداً.

فيجب أن يعلم معلم اللغة العربية أن طلابه ليسوا مثل أبناء العرب في مدارسهم.

أما الطالب غير العربي فهو بحاجة إلى تعلم عناصر اللغة (أصواتها، ومفرداتها، وتراكيبها).

وعلى هذا ندرك بأن منهج تدريس مادة النحو المذكور سابقا يساهم مساهمة قيمة في تأهيل مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا إذ أن المدرس إذا اتبع هذا المنهج كما كان، فترات وسنوات يأديه إلى فهم مادة فهما عميقا لأن المدرس مادة كالنحو يستمر مرارا بالبحث فهذا البحث يساعده ويأهله حتى يكون مدرسا ذا كفاءة في مادته، وكذلك الطلاب فالمنهج يساعدهم في هذه المرحلة الثانوية التي هي مرحلة ثالثة بعد مرحلة ابتدائية والإدادية في تنمية ثقافتهم النحوية كي يكونوا مدرسين اللغة العربية في المدارس بعد تحصيلهم بالشهادة المطلوبة في الوزارة التربية والتعليم لعملية التعليمية، فهذا المنهج يعطي فرصة للتعلم في البحث عن حلول مشاكل مسائل نحوية مختلفة، وهذا يؤدي إلى إعداد وتأهيل معلم ومدرس اللغة العربية جيد في مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا، فهذا المنهج يعطي الفرصة لإعداد تحضير الدرس جيد لأن المنهج موزع خلال فترات الدراسية وحسب الفصول، فهذا المنهج تزيد شوقا ورغبة على مدرسين المادة النحو لأنه يبدأ بالطريقة الحوارية التي تناسب فصل الأول الثانوي ثم يستمر بالطريقة الاستنباطية التي تناسب فصل الثاني والثالث الثانوي، وتسمى بالاستقرائية وتقوم على مبدأ مهم وواضح، هو البدء بشرح الأمثلة المختلفة ثم مناقشتها مع الطلبة لاستنباط القاعدة النحوية.

وجملة القول أن منهج المادة النحو في مدارس العربية في النيجيريا يساعد في تأهيل مدرسي اللغة العربية في مدارس الحكومية العربية الثانوية، في دولة نيجيريا عامة وفي الولاية جغاوا خاصة التي هي نموذج لهذه الدراسة، ومما يزيد على الطين بلا وجود مدرسين اللغة العربية كثيرة في مدارس العربية الثانوية المختلفة في ولاية جغاوا حاليا.

خاتمة:

حاولت هذه المقالة إبراز وبيان دور منهج تدريس مادة النحو العربي في تأهيل وتكوين مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا، وخاصة ولاية جغاوا التي هي نموذج لهذه الورقة، وتحدث الباحث فيها بعد المقدمة عن لمحة تاريخية وجيزة عن دولة نيجيريا وولاية جغاوا ومدارسها الثانوية ثم تحدث أيضا عن منهج تدريس هذه المادة في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا حاليا وخاصة ولاية جغاوا، وكيف ساعد هذا المنهج في تكوين ثقافة اللغة لدى مدرسي اللغة العربية في مدارس العربية الثانوية في ولاية جغاوا، والله الحمد أولا وآخرا.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن منهج تدريس مادة النحو في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا يساعد في إيجاد العلماء اللغة العربية في المدارس.
- أن منهج تدريس مادة النحو هذا هو مستخدم في مدارس العربية الثانوية في نيجيريا في مجال التعليم والتعلم حاليا.
- أن هذا المنهج لم تزل مفيدة في تدريس المادة النحو للناطقين بغير اللغة العربية.

- تاريخ المدارس الحكومية العربية الثانوية في نيجيريا بدأت بعد استقلالها وتحريرها من نير المستعمرين في غرة اكتوبر عام 1960م
- أن المنهج من أهم العناصر وجوهر من جواهر الأساسية في العملية التعليمية.
- أن ولاية جغاوا أنشئت في 27 أغسطس 1991م،

المصادر والمراجع/الهوامش:

- 1- نيجيريا <https://ar.wikipedia.org/wiki/> وقت الزيارة: 2024/16/03 م زمن: 05: 25م
- 2- <https://jigawastate.gov.ng/thestate> وقت الزيارة: 2024/16/03 م زمن: 05: 10م
- 3- المرجع السابق، نفس وقت الزيارة والزمن.
- 4- المرجع السابق، نفس وقت الزيارة والزمن.
- 5- إبراهيم محمد عطا ا: لمناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1992.
- 6- سعد محمد مبارك الرشيد وسمير يونس أحمد صلاح: التدريس العام اللغة العربية، الطبعة الأولى 1419، / هـ 1999م، النشر والتوزيع: مكتبة الفلاح.
- 7- الدفتر المقرر الدراسي لمدارس العربية الثانوية في دولة نيجيريا، اتطلعت عليه بتاريخ: 2024/05/02م
- 8- الدكتور سعد "أساليب التدريس العامة وتدريس اللغة العربية "
- 9- علي أبوبكر: اللغة العربية وثقافتها في نيجيريا، من 1977م إلى 1960م عام الإستقلال، مؤسسة عبد الباسط للنشر والتوزيع، بيروت، ط 1- 1978 م
- 10- الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي المتوفى سنة 748 هـ الموافق 1374 م. سير أعلام النبلاء، طبعة دار الفكر.
- 11- غلادنتي، أحمد سعيد، حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، النهار للطبع القاهرة، سنة 1428هـ 2008م.

واقع ومستقبل التربية الخاصة في نيجيريا

د. يعقوب إدريس يحيى

محاضر بقسم اللغة العربية جامعة سلى لاميطوا ولاية جفاوا نيجيريا

Email niimat1490@gmail.com

Abstract

Special education is a field that focuses on meeting the learning and development needs of individuals with disorders or delays in mental, physical, emotional, or social development. This sector includes students with natural disabilities such as learning difficulties, autism, and speech impairment, and also those with disabilities. Mental, physical or emotional, including deaf-mute, blindness, hyperactivity, and other disorders, examining the reality and future of special education in Nigeria represents an important topic that deserves attention, as data indicate that Nigeria faces significant challenges in providing special education for individuals with special needs. The current reality is characterized by a lack of resources necessary to meet the needs of this category of students, which negatively affects the quality of education they receive and hinders opportunities for their personal and professional development. The importance of research shows that it is providing support, attention, training and education to people with special needs. This study aims to explain the concept of education. Education, levels and curricula of special education in Nigeria, then its reality and future with the qualification of special education teachers in Nigeria. The researcher followed the descriptive approach. This study will reach some results, including: increasing funding for special education, improving infrastructure, providing assistive technology, and developing training programs for teachers and employees working in the field. Special education to improve their competence and understanding of students' needs, as well as raising awareness and encouraging community acceptance of individuals with needs.

Keywords: reality, future, special education, Nigeria

ملخص البحث

التربية الخاصة هي مجال يركز على تلبية احتياجات التعلم والتنمية لدى الأفراد الذين يعانون من اضطرابات أو تأخيرات في التطور العقلي أو الجسدي أو العاطفي أو الاجتماعي يشمل هذا القطاع الطلاب الذين يعانون من إعاقات طبيعية مثل صعوبات التعلم، والتوحد، وضعف النطق، وأيضًا الذين يعانون من إعاقات عقلية أو جسدية أو عاطفية، بما في ذلك الصم والبكم، والعمى، وفرط الحركة، وغيرها من الاضطرابات، تمثل دراسة واقع ومستقبل التربية الخاصة في نيجيريا موضوعًا مهمًا يستحق الاهتمام، حيث تشير البيانات إلى أن نيجيريا تواجه تحديات كبيرة في توفير التربية الخاصة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، يتسم الواقع الحالي بنقص في الموارد اللازمة لتلبية احتياجات هذه الفئة من الطلاب، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم الذي يتلقونه ويعوق فرص تطويرهم الشخصي والمهنيو تظهر أهمية البحث إلى أنه تقديم الدعم وإهتمام والتدريب والتعليم لذوي الحاجات الخاصة، وتهدف هذه الدراسة إلى بيان مفهوم التربية والتعليم ومستويات ومناهج التربية الخاصة في نيجيريا ثم واقعها ومستقبلها مع تأهيل معلمي التربية الخاصة في نيجيريا وتبع الباحث المنهج الوصفي، وستتوصل هذه الدراسة إلى بعض النتائج منها: إن زيادة التمويل للتعليم الخاص وتحسين البنية التحتية وتوفير التكنولوجيا المساعدة، وتطوير برامج تدريب المعلمين والموظفين العاملين في مجال التربية الخاصة لتحسين كفاءتهم وفهمهم لاحتياجات الطلاب، كذلك التوعية وتشجيع القبول المجتمعي للأفراد ذوي الاحتياجات.

الكلمات المفتاحية: واقع، مستقبل، التربية الخاصة، نيجيريا

مقدمة

تُعنى التربية الخاصة بتقديم التعليم والخدمات للطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة تجعلهم يواجهون صعوبات في التعلم بطرق تقليدية، تشمل هذه الفئة من الطلاب أولئك الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية، وصعوبات في التعلم، واضطرابات سلوكية، وغيرها من الحالات التي تؤثر على قدرتهم على التعلم والتكيف مع البيئة التعليمية التقليدية يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على مفهوم التربية الخاصة، وأهميتها، وأهدافها، وأساليبها.

نبذة تاريخية عن دولة نيجيريا

نيجيريا هي دولة تقع في غرب إفريقيا وتعد أكبر دولة في القارة من حيث عدد السكان. عاصمتها أبوجا، وأكبر مدنها لاغوس، وتحدها النيجر من الشمال، تشاد من الشمال الشرقي، الكاميرون من الشرق، بنين من الغرب، وخليج غينيا من الجنوب. يبلغ عدد سكانها أكثر من 200 مليون نسمة، مما يجعلها الدولة الأكثر اكتظاظًا بالسكان في إفريقيا، واللغة الرسمية هي الإنجليزية، ولكن هناك العديد من اللغات المحلية المستخدمة مثل اليوروبا، والإيبو، والهوسا، وغنية بالثقافات والتقاليد المتنوعة، مع وجود أكثر من 250 مجموعة عرقية تعتبرها دولة محورية في إفريقيا بفضل تعداد سكانها الكبير وثرواتها الطبيعية، ولها تأثير ثقافي واقتصادي وسياسي كبير على مستوى القارة.

مفهوم التربية والتعليم

التربية والتعليم هما ركيزتان أساسيتان في تطوير الفرد والمجتمع التربوية تهتم بتنشئة الأفراد وتطوير شخصياتهم وقيمهم الاجتماعية والأخلاقية، بينما التعليم يركز على تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني.

فالتربية هي عملية متكاملة تشمل كافة الجوانب التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد، سواء كانت نفسية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو ثقافية. يعرفها بعض الباحثين بأنها عملية نقل القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية من جيل إلى جيل، بهدف إعداد الأفراد ليصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

التعليم هو عملية منظمة تهدف إلى نقل المعرفة والمهارات والمعلومات من المعلم إلى المتعلم ويُعتبره أيضا كأحد الأدوات الأساسية لتطوير المهارات الفكرية والعملية للأفراد، ويشمل مراحل مختلفة بدءًا من التعليم الأساسي وصولاً إلى التعليم العالي.

تعريف التربية الخاصة:

التربية الخاصة هي نظام تعليمي مصمم خصيصًا لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف مساعدتهم على تحقيق أقصى قدر ممكن من التطور الشخصي والأكاديمي والاجتماعي وفقًا للجمعية الأمريكية للتربية الخاصة، اختلف آراء العلماء عن تعريف التربية الخاصة وذلك على وجهات النظر المختلفة^{xviii} منها:

عرف التربية الخاصة بأنها "التعليم الذي يتم تقديمه للأطفال الذين لديهم إعاقات أو الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية متخصصة بسبب اختلافاتهم الفردية"^{xix}

قول بيرج وجونسون Birch and Johnson: التربية الخاصة هي الخدمات التربوية للأطفال المعاقين من قبل أشخاص مؤهلين والتي تختلف عن برامج الاعتياديين أو تلك التي تضاف إليها^{xx}.

وعرفها لانس Lance: بأنها صممت لتقديم المعالجات المختلفة للأفراد الذي يتميزون بقدرات مختلفة وبشكل واضح من أجل الاستفادة من الأنشطة التربوية التقليدية.

وعرفها أمبا 1987م Umba بأنها " التربية المثالية العامة التي يراعى فيها الفروق الفردية ويستعد لها استعدادا خاصا"^{xxi}، وتظهر هذه الفروق في قدرات التلاميذ وميولهم ونظام تعلمهم ودوافع التعليم.

وأما عبد الغفار فيقول: هي مجموعة الخدمات المنظمة الهادفة التي تقدم إلى الطفل غير الاعتيادي أو الشاذ.^{xxii}

أهمية التربية الخاصة

تعتبر التربية الخاصة أمراً حيويًا لعدة أسباب، من بينها:

- 1- تحقيق المساواة التعليمية: تتيح التربية الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الحصول على فرص متساوية في التعليم، مما يساعدهم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة.
- 2- دعم النمو الشخصي والاجتماعي: تسهم التربية الخاصة في تطوير مهارات الحياة اليومية، ومهارات التواصل الاجتماعي، مما يساعد الطلاب على التفاعل بشكل إيجابي مع المجتمع.
- 3- تحسين الأداء الأكاديمي: من خلال تقديم أساليب تعليمية مصممة خصيصًا، يمكن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تحسين مستواهم الأكاديمي.

أهداف التربية الخاصة

تهدف التربية الخاصة إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية، منها:

- 1- مساعدة أفراد هذه الفئات أن يكونوا أفرادًا نافعين في المجتمع يشعرون بأنهم أناس غير المختلفين عن الآخرين.^{xxiii}
- 2- تقديم تعليم ملائم: توفير برامج تعليمية فردية تلبي احتياجات كل طالب بناءً على حالته الخاصة.
- 3- تعزيز الاستقلالية: تطوير مهارات الطلاب ليكونوا أكثر استقلالية في حياتهم اليومية.
- 4- دمج الطلاب في المجتمع: العمل على دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع بطريقة تضمن لهم المشاركة الفعالة والمساواة.
- 5- دعم الأسرة: تقديم الدعم والإرشاد لأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في التعامل مع احتياجات أبنائهم.

أساليب التربية الخاصة

تتضمن التربية الخاصة مجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات، من بينها:

- 1- البرامج التعليمية الفردية (IEP) خطط تعليمية شخصية تُصمم لكل طالب بناءً على تقييم احتياجاته وقدراته.^{xxiv}
 - 2- التعليم التعاوني: التعاون بين معلم التربية الخاصة والمعلم العام لتقديم الدعم اللازم للطلاب داخل الفصول التقليدية.
 - 3- استخدام التكنولوجيا المساعدة: توظيف الأجهزة والبرامج التقنية التي تساعد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم والتواصل.
 - 4- العلاج الوظيفي وعلاج النطق: تقديم خدمات علاجية تهدف إلى تحسين المهارات الحركية واللغوية للطلاب.
- التربية الخاصة في نيجيريا:

يعتمد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في نيجيريا على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والحقوق التي أعلنتها الأمم المتحدة في عام 1946، والتي تم تعزيزها لاحقًا بموجب ميثاق الأمم المتحدة السياسة الوطنية النيجيرية بشأن التعليم (2014)^{xxv}، والتي "يجب أن يحصل عليها كل طفل نيجيري". الحق في تكافؤ الفرص التعليمية، بغض النظر عن أي شيء حقيقي أو متخيل الإعاقة (تكافؤ الفرص التعليمية) ذهبت السياسة أبعد من ذلك إلى الدولة أن فلسفة التعليم في نيجيريا تقوم على تطوير الفرد إلى مواطن سليم وفعال؛ التكامل الكامل للفرد في المجتمع؛ توفير المساواة في الوصول إلى الفرص التعليمية لجميع مواطني الدولة على كافة المستويات داخل المدرسة الرسمية وخارجها نظام

ينقسم تاريخ التربية الخاصة إلى اتجاهين: - اتجاه قديم واتجاه حديث

أ- الاتجاه القديم هو غير الرسمي:

وهو عبارة عن ما تعودناه من تعليم العاجزين بعض المهارات والحرف التقليدية لتخفيف اعتمادهم على غيرهم، هناك بعض الصنائع والحرف التي يتدرب العاجزون عليها. وذلك لتخفيف اعتمادهم على غيرهم.

ب- الاتجاه الحديث

بدأ هذا الاتجاه للتربية الخاصة بسبب المجهودات التي بذلها المبشرون المسيحيون وعلى طليعتهم بعثة التبشير المسيحي المسمى: سودان ينايتيد مشن Sudan United Mission من الشكل المبكر (التقليدي) للتربية الخاصة، ولدت الممارسة الحديثة الأنشطة المبشرين والمنظمات الخيرية والإنسانية والتطوعية متميزون جدًا كرواد في تعزيز تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة السياق الحديث من خلال إنشاء مدارس للأطفال ذوي الإعاقة الاحتياجات الخاصة في البلاد. وليس من الضروري أن نذكر جميع التعليمات المرافقة في نيجيريا التي أسسها المبشرون والوكالات التطوعية. لكن، ولا بد من الإشارة هنا إلى المؤسسات الرائدة التي قامت بذلك في بعض النواحي وأثرت على النظرة الحديثة للتربية الخاصة في نيجيريا جهود محددة في تطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في نيجيريا كما ذكرنا سابقًا، تطور تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في نيجيريا بدأت مع المبشرين المسيحيين والمحسنين، وبناء على ذلك يجب تحديد الأدوار التي لعبوها في حالات محددة من الإعاقة الجسدية منها:

مدرسة الجنديري للمكفوفين 1953م Gindiri School for the Blind-1953 وآخرون تأسست مدرسة الجنديري للأطفال المكفوفين في الوقت الحاضر ولاية بلاتو في عام 1953، وكانت واحدة من أقدم المدارس للمكفوفين التي تم إنشاؤها فيها البلاد من قبل بعثة السودان المتحدة الآن كنيسة المسيح في نيجيريا (CCIN) كان الغرض من إنشاء المدرسة هو تدريس المواد المهنية مثل الحرف اليدوية والطباعة والزراعة للأطفال المكفوفين الصغار والأكاديميين في بعض الحالات موضوعات قابلة للتكيف لتتناسب الاحتياجات الخاصة للأطفال المكفوفين، لقد أخرجت العديد من الخريجين الذين شاركوا في مختلف المهن في جميع أنحاء البلاد، وفي عام 1958 تم إنشاء مركز أوغوموسو للمكفوفين من قبل الإرسالية المعمدانية مركز نيجيريا المهني للمكفوفين Nigeria Vocational Blind Centre، أوشودي-1958 تأسس هذا المركز عام 1958 على يد الدكتور والسيدة آرسى غرب المعمدان بعثة أوغوموسو، بمساعدة جمعية الصليب الأحمر النيجيرية^{xxvi}.

أسست كنيسة (أنغلكان) Anglican مدرسة أخرى لتدريب الأصم بمدينة لاغوس Lagos وسميتها school for wesly the deaf وذلك في عام 1956م^{xxvii}.

أسست جمعية التبشيرية cms مركز التربية الخاصة في مكان يسمى نهر أوجي (River oji) في عام 1956م والغرض من تأسيسها هو رعاية العُمي والصم وسائر العاجزين. هناك مدارس أخرى مؤسسة من قِبَل كنائس مختلفة أمثال: -

- المركز الحرفي النيجيري للعميان Nigerian vocational blind المؤسسة بأوشي عام 1958م.
- مدرسة إبادن التبشيرية للأصم Ibadan mission school for the blind مؤسسة عام 1960م.
- مدرسة فاصلي للعميان. Pacelli school for the blind.

وكل هذه المدارس هي كمدارس الخاصة، ولما زارت إلزبت توري Elizabeth torry عام 1965م، أنشئت مدارس أخرى لرعاية المصابين بنوع من أنواع الشذوذ وذلك بمدينة كنو Kano وزاريا Zaria وإنغو Enugu.

دور الحكومة في تطوير التربية الخاصة في نيجيريا:

أدخلت الحكومة يدها في تطوير التربية الخاصة في نيجيريا وذلك بتقديم مساعدات إلى المؤسسات التي أنشأت المدارس المذكورة حتى سنة 1967م، حين أخذت حكومة ولاية لاغوس إدارة مدرسة فاصلي للعميان مركز لها. وقد بقية ولايات بإرساء بناء التربية الخاصة أمثال ولاية بوشي Bauchi حيث تحملت مسؤولية عقد ورشة لتدريب العميان في مدارس خاصة، وكذلك ولاية كطن قد ساهمت في تأسيس برنامج التربية المفتوحة للعميان عام 1965م، وانتشر هذا البرنامج إلى مدينة دورا Daura وكنو وميدغري Maiduguri وسوكوتو Sokoto. ومن عوامل التي ساعدت كذلك في ترقية التربية الخاصة هي الحروب الأهلية التي تركت أناسا غير معدودين صُمًا وبُكْمًا وعُميًا، وكذلك تركت بعضا مفقودين الأيدي والأرجل وسائر النقائص البدنية والعقلية. وقد دخلت هذه الأضرار صفوف المدنيين كما دخلت صفوف الجنود.

فجر ذلك العامل إلى فتح مراكز لرعاية العاجزين في نواحي العلاج والغذاء والتدريب لإتقان حرفة من الحرف أو مهنة من المهن توفق الكل في قالب تعليم المصابين المواد الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب والطباعة وغير ذلك.

ولمَّا قَدِّمَت الحكومة الفيدرالية برنامج التعليم الابتدائي العام UPE وذلك في عام 1976م، أصبحت التربية والتعليم حق لكل لطفل، وليس امتيازًا يَمُنُّ لطائفة خاصة في الجمع، فصار من الضرورة أن تستعد الحكومة مدارس خاصة لرعاية وتدريب الشاذين وسائر ذوي الحاجات الخاصة الذين يسمون بـ " الاستثنائيين Exceptional." فتحت مراكز في جميع ولايات نيجيريا لذلك الغرض وأدخلت مادة " التربية الخاصة " في البرامج التعليمية ليدرسها الراغبون دراسة تخصصية ويحصلوا على الشهادة النيجيرية في التربية NCE وما فوقها إلى شهادة الدكتوراه.

منزلة التربية الخاصة في السياسة القومية في التربية:

احتلت التربية الخاصة منزلة رفيعة في السياسة القومية في التربية National policy on Education، لأن من أغراض التربية استعداد الفرص لتنمية قدرات الطفل تنمية فعالة جسميا وعقليا واجتماعيا ونفسيا ليتسنى له تقديم مساهماته إلى المجتمع الذي يعيش فيه، وقد أوصت السياسة القومية في التربية في قسمها الثامن باستعداد وافر لتعليم وتدريب ذوي الحاجات الخاصة من المعوقين والمتفوقين ذكورا وإناثا تحت النظام التربوي العام،^{xxviii} وعلى ذلك يعتبر أن منزلة التربية الخاصة من السياسة القومية ما هو إلى التعليم العادي الذي يُرَاعَى فيه جانب التدريب والعثور على المصابين بأنواع الشذوذ المختلفة لمساعدتهم كي يستفيدوا من قومهم ويفيدوهم كذلك.

قد بينت السياسة القومية في التربية أغراض التربية الخاصة في نيجيريا وتشتمل على ما يلي: -

- ← إعطاء معنى محددا لفكرة المساواة في إعداد الفرص التعليمية لجميع الأطفال.
- ← استعداد التربية الكافية الفعالة لجميع المعوقين والمنقوصين صغارهم وكبارهم ليتسنى لهم أن يلعبوا دورا هاما في تقدم وطنهم.
- ← استعداد الفرص التعليمية للموهوبين من الأطفال لينمووا حسب طبيعتهم وقدراتهم العقلية وحسب ما يرمي إليه الوطن من حيث الحصول على تقدم اقتصادي وتكنولوجي.
- ← استعداد برامج تعليمية خاصة للموهبين من الأطفال.
- ← انضمام المنقوصين في المدارس العامة.
- ← تعليم مجاني لجميع الشواذ.
- ← استعداد أدوات اللازمة لمدارس الصناعة vocational schools.
- ← استعداد الأدوات التي تساعد على العثور المبكر على الشواذ.
- ← تأسيس المجلس الوطني للتربية الخاصة^{xxix}.

محاولات الحكومة لتطبيق السياسة القومية في التربية الخاصة:

وفي محاولة تحقيق الأغراض المذكورة أعلاه قد بذلت الحكومة بعض المحاولات الملحوظة في سبيل ذلك.

- أسست الحكومة الفيدرالية والولايات وحدات units للتربية الخاصة في وزارات التربية الفيدرالية وفي المستوى الولايات كذلك.
- فتحت أقساما ووحدات لتدريب المدرسين في الجامعات مثل جامعة جوس jos وجامعة إبادان Ibadan وكلمبار calabar وكنو kano وكلية التربية الفيدرالية بأويو oyo وغيرها.
- ضم العاجزون من الأطفال في المدارس العامة.
- أسست مدرسة المتفوقين بـ سُلَيجَا Suleja
- أسست مركز الأطفال ومستشفيات الأطفال ومراكز تقدير الأطفال. وذلك للعثور المبكر على المعوقين والمتفوقين وأخذ طريقة خاصة لتربيتهم.
- يكون تعليم العاجزين والمتفوقين Gifted مجانا في جميع مراحل التعليمية.
- قد أسست مراكز الحرف والصنائع Vocational centers في ولايات نيجيريا.
- إن مادة التربية الخاصة صارت ضمن البرامج التعليمية ومناهجها في جميع كليات التربية في نيجيريا.

مستويات التربية الخاصة في نيجيريا

تعتبر التربية الخاصة في نيجيريا جزءا حيويًا من النظام التعليمي، حيث تسعى لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة. يشمل نظام التربية الخاصة في نيجيريا عدة مستويات وبرامج مصممة لتحسين الوصول إلى التعليم وتقديم الدعم اللازم لهذه الفئة. وفيما يلي نظرة عامة على مستويات التربية الخاصة في نيجيريا:

- 1- التعليم ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) - تهدف برامج رياض الأطفال إلى تقديم التعليم المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتركزت هذه المرحلة على تطوير المهارات الحركية والاجتماعية واللغوية من خلال الأنشطة التفاعلية والبسيطة.

2- التعليم الابتدائي - يتم تقديم التعليم الابتدائي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات تعليمية مدمجة أو متخصصة. تتضمن المناهج تعديلاً لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال، وتشمل توفير أدوات تعليمية خاصة وتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس المتخصصة.

3. التعليم الثانوي: - في هذه المرحلة، يتم تقديم التعليم في مدارس مدمجة أو مدارس خاصة مخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. يتم التركيز على تعليم المهارات الأكاديمية والمهنية، بالإضافة إلى تعزيز الاستقلالية والمهارات الحياتية.

4- التعليم العالي والتدريب المهني

- تتوفر برامج تعليمية في الجامعات والمعاهد التقنية للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتم ذلك بتوفير الدعم الأكاديمي والنفسي لضمان نجاحهم في التعليم العالي.
- كما يتم تقديم التدريب المهني لتحضيرهم لسوق العمل.
5. برامج الدعم والإرشاد:

- تقدم الحكومة النيجيرية والمنظمات غير الحكومية مجموعة من برامج الدعم والإرشاد لأولياء الأمور والمعلمين.
- تشمل هذه البرامج ورش العمل والتدريب على التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي.

واقع ومستقبل التربية الخاصة في نيجيريا

الواقع الحالي

1- نقص الموارد والمرافق: تعاني برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في نيجيريا من نقص الموارد المالية والبنية التحتية المناسبة والعديد من المدارس والجامعات تفتقر إلى الأدوات والتقنيات التعليمية اللازمة لتدريب المعلمين بشكل فعال.

2- البرامج التعليمية غير المتطورة:

- المناهج الدراسية والبرامج التدريبية غالباً ما تكون قديمة ولا تواكب أحدث الأبحاث والتطورات في مجال التربية الخاصة، هذا يؤدي إلى عدم جاهزية المعلمين بشكل كافٍ للتعامل مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات.
3- نقص الكوادر المدربة: هناك قلة في عدد الأساتذة والمدرسين المؤهلين في مجال التربية الخاصة، مما ينعكس على جودة التعليم والتدريب الذي يتلقاه المعلمون المتدربون.

4- التحديات الاجتماعية والثقافية: لا يزال هناك وصمة اجتماعية تجاه الإعاقة في بعض أجزاء نيجيريا، مما يعوق الجهود الرامية إلى تعزيز التعليم الشامل وتهيئة بيئة تعليمية داعمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المستقبل والاتجاهات المستقبلية

1- تحسين البنية التحتية: من المتوقع أن تشهد نيجيريا استثمارات أكبر في البنية التحتية التعليمية، بما في ذلك تجهيز المدارس بموارد وتقنيات تعليمية حديثة لتدريب معلمي التربية الخاصة بشكل أفضل.

2- تحديث المناهج الدراسية: هناك توجه متزايد نحو تحديث المناهج الدراسية لتتوافق مع المعايير الدولية وأحدث الأبحاث في مجال التربية الخاصة، مما سيحسن من جودة التعليم والتدريب.

3- برامج تدريب متقدمة: تعزيز البرامج التدريبية من خلال الشراكات مع الجامعات والمؤسسات الدولية يمكن أن يساهم في تحسين مهارات المعلمين وإعدادهم بشكل أفضل للتعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقات.

- 4- التوعية والتثقيف: زيادة الجهود التوعوية للحد من الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة وتعزيز ثقافة الشمول والقبول في المجتمع النيجيري، مما ينعكس إيجابياً على التعليم الخاص.
- 5- استخدام التكنولوجيا: استخدام التكنولوجيا في التعليم الخاص يمكن أن يكون له تأثير كبير على تحسين طرق التدريس وتوفير موارد تعليمية مبتكرة تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات.
- 6- دعم الحكومات والمنظمات: دعم الحكومة النيجيرية والمنظمات غير الحكومية والدولية يمكن أن يلعب دوراً حاسماً في تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من خلال تقديم التمويل والدعم الفني والتدريب. فتحسين برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة في نيجيريا يتطلب جهداً متعدد الجوانب يشمل تحديث المناهج الدراسية، تحسين البنية التحتية، زيادة التوعية، ودعم الحكومات والمنظمات بتكثيف هذه الجهود، يمكن لنيجيريا تحقيق تقدم كبير في هذا المجال وتحقيق تعليم شامل وفعال لجميع الطلاب.
- برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة في نيجيريا تلعب دوراً مهماً في تعزيز التعليم الخاص وتقديم الدعم اللازم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. مع ذلك، تواجه هذه البرامج العديد من التحديات والفرص التي تؤثر على واقعها ومستقبلها. فيما يلي نظرة على هذه البرامج من حيث الواقع الحالي والمستقبل المحتمل :

- 1- الاستثمار الحكومي والدولي :
- زيادة الاستثمار الحكومي والدعم الدولي يمكن أن يساهم في تحسين البنية التحتية وتوفير الموارد اللازمة.
- المبادرات الحكومية الرامية إلى تعزيز التعليم الخاص قد تؤدي إلى تحسينات كبيرة في هذا المجال.
- 2- التدريب المستمر وتطوير المناهج :
- تطوير برامج تدريب مستمر للمعلمين وتحديث المناهج لتواكب التطورات الحديثة في التربية الخاصة يمكن أن يعزز من جودة التعليم.
- التعاون مع الجامعات والمؤسسات التعليمية الدولية قد يوفر فرصاً لتبادل الخبرات والمعرفة.
- 3- التكنولوجيا في التعليم :
- استخدام التكنولوجيا يمكن أن يساهم في تقديم تعليم مخصص وفعال للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الأدوات التكنولوجية مثل البرمجيات التعليمية والتطبيقات يمكن أن تساعد في تحسين التعلم والتفاعل.
- 4- تعزيز الوعي والدعم المجتمعي :
- حملات التوعية وبرامج الدعم المجتمعي يمكن أن تساهم في تغيير النظرة السلبية وتعزيز تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.
- تعزيز الشراكات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع يمكن أن يخلق بيئة تعليمية داعمة وشاملة.

الخاتمة

يواجه نظام التربية الخاصة في نيجيريا العديد من التحديات، بما في ذلك نقص التمويل، وقلة الموارد، والتحديات الثقافية والاجتماعية، ومع ذلك فإن هناك فرصاً كبيرة للتحسين من خلال زيادة التمويل، وتدريب المعلمين، واستخدام التكنولوجيا، وتعزيز الوعي المجتمعي باتباع نهج شامل ومتكامل، به يمكن لنيجيريا تحسين واقع ومستقبل التربية الخاصة وتقديم تعليم أفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوصلت إلى بعض النتائج أهمها:

- 1- الاعتراف الرسمي والتمويل الكافي.
- 2- تجديد التشريعات الفعالة لصالح التربية الخاصة.

- 3 الاعتماد على استخدام التكنولوجيا المستوردة في تنفيذها في المدارس في نيجيريا.
- 4 كفاية تطوير الموظفين المدربين.
- 5 قيام المتخصصين والباحثين في المجال التربوية الخاصة في البلاد
- 6 المشاركة المحدودة للوالدين في عملية التنفيذ.

تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا ولاية جغاوا نموذجاً (الواقع – التحديات – المقترحات)

تقديم

رابع أبوبكر إبراهيم

RABIU ABUBAKAR IBRAHIM

rabiukiri@gmail.com

قسم اللغة العربية جامعة سلي لاميطو كفن هوسا ولاية جغاوا

كلية لآداب والدراسات الإسلامية بجامعة سلي لاميطو،

ولاية جغاوا نيجيريا

ABSTRACT

The history of teaching Arabic in northern Nigeria dates back to the time of the penetration of Islam into this country and before the emergence of Sheikh Uthman bin Fodio, the founder of the Islamic state in Sokoto, northern Nigeria, by several centuries. Many Moroccans who passed through it on their way to Hajj, whether going or returning, contributed to this field, most notably Muhammad bin Abdul Karim Al-Maghili, Ahmed Baba Al-Timbukti, and others. Among them were Nigerians who studied at Al-Azhar Al-Sharif, such as Muhammad Al-Amin and others. When Sheikh Uthman and his supporters waged jihad to spread Islam in the early nineteenth century, their greatest concern after destroying paganism was to spread the correct principles of Islam and Arabic culture. Since then, the Arabic language has spread among them, and they have embraced learning and teaching it as the language of the Holy Quran and the Noble Prophetic Hadith. In this research article, I studied the topic of "Teaching Arabic in Northern Nigeria, Kano, and Jigawa States as a Model (Reality, Challenges, and Proposals)," and it aims to study the reality of teaching Arabic in Northern Nigeria and the challenges it faces while proposing solutions and proposals for developing Arabic language teaching in Northern Nigeria. The method used in this research is the descriptive analytical method, and one of the most prominent results of this research is that the main motive for learning and teaching Arabic among Nigerians is a religious motive to preserve their Islamic identity. This article proposes increasing educational and media means, whether written, audio, or visual, to develop linguistic skills of reading, writing, speaking, and listening; preparing qualified teachers to teach Arabic; committing to applying modern teaching methods in teaching it; and finding a unified educational curriculum for teaching it in Northern Nigeria in general and in Jigawa State in particular.

الملخص:

يرجع تاريخ تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا إلى وقت توغل الإسلام إلى هذا البلاد، وقبل ظهور الشيخ عثمان بن فوديو، مؤسس الدولة الإسلامية بصكتو، شمال نيجيريا بعدة قرون. وقد ساهم في هذا الميدان كثير من المغاربة الذين يمرون بها في طريقهم إلى الحج، ذاهبين أو عائدين، وعلى رأسهم، محمد بن عبد الكريم المغيلي، وأحمد بابا التيمبكتي، وغيرهما. ومنهم النيجيريون الذين درسوا في الأزهر الشريف ك محمد الأمين وغيره، وعندما قام الشيخ عثمان وأنصاره بالجهاد لنشر الإسلام في أوائل القرن التاسع عشر كان أكبر همهم بعد تحطيم الوثنية نشر مباد الإسلام الصحيحة، والثقافة العربية. ومنذ ذلك الحين انتشرت اللغة العربية بينهم وأقبلوا عليها تعلماً وتعليماً باعتبارها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. وفي هذه المقالة البحثية قمت بدراسة موضوع " تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا ولايتي كنو وجغاوا نموذجاً (الواقع – التحديات – المقترحات)"، وتهدف إلى دراسة واقع تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا، والتحديات التي يواجهها، مع طرح الحلول والمقترحات لتنمية تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا، والمنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، ومن أبرز نتائج هذا البحث أن الدافع الأساس لتعلم اللغة العربية وتعليمها لدى النيجيريين هو دافع ديني للحفاظ على هويتهم الإسلامية، وتقترح هذه المقالة زيادة الوسائل التعليمية والإعلامية المقروءة والمسموعة والمرئية لتنمية المهارات اللغوية من قراءة وكتابة وتحديث واستماع، وإعداد المدرس المؤهل لتعليم اللغة العربية، والالتزام بتطبيق طرق التدريس الحديثة في تعليمها، وإيجاد منهج تربوي موحد لتعليمها في شمال نيجيريا عامة وف ولاية جغاوا خاصة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، الإسلام، نيجيريا، شمال نيجيريا.

مقدمة:

وصول الإسلام إلى شمال نيجيريا: أشرقت الشمس الإسلام على الدولة (نيجيريا)، إن كثير من المؤرخين والباحثين الذين كتبوا عن هذا الموضوع يذهبون إلى أن الإسلام دخل فيما بين القرن الحادي عشر والرابع عشر الميلادي (Hogben, 1930).

يثبتون ذلك ويقولون إن الإسلام وصل مملكة كانم في القرن الحادي عشر، وأن أول من أخذه من ملوكها (همي جلبي بن سلما الملك الثاني عشر) من سنة (1085 إلى 1097م)، ويسمى نفسه بعد إسلامه محمداً، وأسلمت على يده مملكته كلها. وأما في ولايات الهوسا (شمال نيجيريا) يقولون: إن الإسلام وصل في كنو وجغاوا مثلاً في القرن الرابع عشر، وأن أول ملك أسلم فيها هو علي ياجي طن تاميا في سنة (1349 إلى سنة 1385م)، وانتشر الإسلام في عهده (سعيد، 2017).

وأما تاريخ دخل الإسلام عن طريق الفتوحات، فمن المعروف إنها بدأت في الغرب بفتح مصر في القرن السابع الميلادي على يد عقبة بن نافع الفهري (سعيد، 2017). امتدت الفتوحات إلى شمال إفريقية حتى استولى المسلمون على الشريط الساحلي ثم اتجه عقبة صوب الجنوب فاتحاً ذلك البلاد، وناشرا دين الإسلام فيها. ومن المحتمل جداً أن يكون الإسلام قد بدأ يدخل في بعض هذه الولايات عن طريق التجارة في وقت مبكر، كما منتشراً في القرن الحادي عشر من مملكة غانة غرباً إلى مملكة كانم شرقاً، يؤيد هذا القول لأن هذه الحدود المذكورة تضم أكثر ولايات الهوسا التي كانت موجودة في ذلك الزمن، ودخلوا في دين الله أفواجاً شعوباً وحكاماً توحدت بعض هذه الممالك تحت رؤية الإسلام وامتزج التجار والدعاة العرب وغيرهم من المسلمين بأهل ذلك البلاد، فلبسوا ملابسهم وتحدثوا لغتهم، كما قاموا بمصاهرة سكان البلاد فتوثقت الروابط والعلاقات، ومنذ ذلك الحين انتشرت اللغة العربية بينهم وأقبلوا عليها تعلماً وتعليماً باعتبارها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وهي إلى ذلك لغة العقيدة والعبادة والذكر والاستغفار، فتأصلت الهوية الإسلامية وتوثقت الثقافة الإسلامية على جميع الثقافات (Hogben, P. 50).

ولا شك أن العلاقة التي كانت موجودة في تلك القرون الغابرة قد ساعدت كثيراً في النشر الثقافي العربية الإسلامية في تلك المنطقة عامة وفي شمال نيجيريا خاصة، فقد انتشر فيها التعليم وكثر من يتكلم باللغة العربية، وكثر العلماء، ومما ساعد في نشر اللغة العربية وجود عدد كبير من العرب الوافدين إليها، والذين اشتهروا باسم قبيلة شوا (Shuwa)، وهذه القبيلة كانت تسكن الحدود الشرقية للبرنو بجوار نهر تشاد (أبوك، 2014: 250).

ومن دول غرب إفريقيا نيجيريا، وهي من البلاد المتميزة والمتقدمة علمياً وتكنولوجياً، وقد تجاوز شعبها مع الدعوة الإسلامية منذ دخول الإسلام إليها وانتشاره في ممالكها، وحافظوا على هويتهم الإسلامية على خضوعهم للمستعمر سنوات طويلة، واهتموا بتعلم اللغة العربية وتعليمها، وتطوير طرق تدريسها، بيد أن هناك معوقات اعترضت طريقهم، وهذا ما أقوم بدراسته محاولة لوضع الحلول والاقتراحات للتغلب على تلك المعوقات.

واقع تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا

أولاً: أهمية تعليم اللغة العربية في نيجيريا

تعد اللغة العربية من اللغات العالمية ذات التاريخ العريق، فقد كانت قديماً إحدى اللغات التي يكتب بها العلوم والفلسفة، وحديثاً اعتزفت بها الهيئات والمؤسسات والمدارس والجامعات العالمية، لم تكن اللغة العربية لغة غريبة عن المجتمع المسلم في شمال نيجيريا، فهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمفتاح لفهمهما ولتعلم الفقه والشريعة الإسلامية، وهي إلى ذلك لغة العقيدة والعبادة والذكر والاستغفار، وأقبل النيجيريون المسلمون على تعليمها وأعدوها شرفاً لمن يعلمها ويتعلمها ويتقنها، ومن أجل ذلك ارتحلوا إلى البلاد العربية ليتعلموها، وعندما عادوا إلى نيجيريا أكثروا التأليف بها وترجموا عنها الكثير إلى لغتهم الأم اللغة المحلية، وقاموا بتعليم النيجيريين حتى أصبح عدد كبير من الشعب النيجيري يتحدث اللغة العربية، ويستعمل كثيراً من المفردات العربية والمصطلحات الشرعية في حياتهم اليومية، ومن أمثلة هذه المصطلحات: *Abada* أبداً، *Amana* أمانة، *Istigifari* استغفار، *Ajali* أجل، *Imani* إيمان، *Albarka* البركة، *Juma'a* الجمعة، *Dalibi* الطالب. وقد أجريت البحوث عن عدد الكلمات العربية التي دخلت لغة الهوسوية في شمال نيجيريا فكانت النتيجة التي توصل إليها أحد الباحثين أن الكلمات العربية التي استعملت في لغة الهوسا يتراوح عددها بين 1700-2000 كلمة، وبحث أخرى في ألف خمسمئة وثمانية وعشرين 1928 كلمة، وهذا يؤكد شدة إقبال الهوسويين على استعمال اللغة العربية، كما يدل على قوة تأثير الإسلام على اللغة الهوسوية وزيادة ثروتها اللغوية (يونس، 2014: 52).

دور التجار المسافرين في تعليم اللغة العربية

تذكر كتب التاريخية أن هناك علاقة تجارية قديمة بين بلاد المغرب والبلاد الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، فكما توجد صلة تجارية بين المغرب وغربي إفريقية منذ زمن بعيد، فالأمر الذي سبب وجود طرق رئيسية تربط بين البلدان المذكورة، الذي يمت إلى حديثنا هذه بصلة هو مدينة كانم، وكنو، وكشنة ثم ظهرت في المراكز التجارية والثقافية أسواق مشهورة يقصدها كثير من التجار من شتى البلاد المغربية. ويضاف إلى ذلك أن طبيعة التجارة تستلزم وجدان لغة التخاطب بين البائع والمشتري للتفاهم التام بينهما، ولما كانت اللغة العربية في تلك الحقبة من أفي اللغات المحلية، فمن الطبيعي أن تكون هي اللغة المستعملة بين التجار الوافدين إليها والمؤلفين. ويفهم من ذلك أن هذه العلاقة قد ساهمت مساهمة إيجابية في نشر اللغة العربية، وإنما هي التي وضعت الحجر الأساسي لتعلمها في نيجيريا من حيث أنها أدخلت كلمات وتعابير عربية في هذه المناطق، ثم انتشرت الكلمات بعد ذلك تدريجياً، وادمج بعضها وأسايلبها في بعض اللهجات في شمال نيجيرية لا سيما بعد انتشار الإسلام (أغاكا، ب/ت).

دور الحكومة النيجيرية في تعليم اللغة العربية

لأسباب دينية وثقافية واجتماعية شجعت الحكومة تعليم اللغة العربية في النيجيرية عامة وفي الشمال خاصة في المساجد والمدارس والمعاهد والجامعات حتى أصبحت هذه اللغة في بعض المناهج إجبارية متداولة فأقبل عليها المتعلمون ينهلون من منابعها الصافية علماً وتراثاً.

وقد قررت الحكومة النيجيرية في شمال التوسع في إنشاء المدارس الإسلامية الحكومية من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم الجامعي، وركزت على المدارس والمعاهد الذي تُخرّج المعلمين والمعلمات لرفع مستوى تعليم اللغة العربية في ذلك المدارس. كما تعقد وزارة الشؤون الدينية النيجيرية كل عام مسابقات محلية وعالمية لحفظ وتلاوة القرآن الكريم، مما يشجع الشماليون النيجيريون على تعلم اللغة العربية.

وعملت الحكومة كذلك على تقوية علاقاتها بالدول العربية والإسلامية، فخصصت تلك الدول العديد من المنح الدراسية للطلاب النيجيريين لدراسة اللغة العربية والعلوم الإسلامية، حيث خصص الأزهر الشريف في مصر منحاً دراسية للطلاب النيجيريين بكلّيات البنين والبنات، وبالاتفاق مع وزارة التعليم العالي أنشأت جامعة الأزهر الشريف كلية خاصة للطلاب الوافدين من نيجيريا وغيرها، هي "كلية العلوم الإسلامية للوافدين" واشترط أن تكون لغة التدريس بها هي اللغة العربية الفصحى (نصراوي، 55: 2014).

دور الجامعات النيجيرية في تعليم اللغة العربية

خصصت الجامعات شمال نيجيريا أقساماً وكلّيات لتعليم اللغة العربية، تمنح الطالب درجة الليسانس والماجستير والدكتوراه في اللغة العربية والحضارة الإسلامية، كما تعقد المناظرات باللغة العربية للناطقين بها وبغيرها على مستوى الجامعات كل عام. وتتعقد ندوات دورية للنهوض بأقسام تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات ودراسة أحدث السبل التربوية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والنهوض بمعلمي اللغة العربية في الجامعات والمعاهد، ومن تلك الجامعات التي كان لها دور مهم وبارز في تعليم اللغة العربية جامعة بيرو كنو (Bayero University Kano)، وجامعة أحمد بللو زاريا (Ahmadu Bello University Zaria) وجامعة عثمان بن فوديو (Usman Dan Fodiyo University)، وجامعة سلي لاميطو كفن هوسا (Sule Lamido University)، وجامعة عمر موسى يرأدو كشنه (Umaru Musa Yar'aduwa University Katsina)، وجامعة Kafin Hausa)، وغيرها من الجامعات النيجيرية (بنت، 79: 2017).

تحديات تعليم اللغة العربية في نيجيريا

تحتل اللغة العربية مكانة سامية في قلوب الشماليين النيجيريين باعتبارها لغة الكتاب والسنة، ولكن تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية يواجه تحديات ومعوقات كثيرة، تربوية ولغوية، يمكن تناولها بالتفصيل في المطالب الآتية:

التحديات والمعوقات التربوية

المقصود بالتحديات التربوية: تلك المشكلات التي تتعلق بعملية التعليم والتعلم، ومن المعوقات التي تواجهها العملية التربوية في تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا التحديات الآتية:

من المشكلات الرئيسة الهامة التي تعرقل برنامج تعليم اللغة العربية وتعلمها في نيجيريا عدم توفر المدرس المؤهل، فبرغم من وجود عدد كبير من خريجي المدارس والجامعات الإسلامية المتخصصين في اللغة العربية، إلا أن معظمهم غير مؤهلين لتعليم اللغة العربية، ولا يتقنون طرق تعليم اللغة العربية، وهذا يتعلق بالجانب التربوي. وقد لاحظ الباحثون في مجال تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا المشكلات الآتية:

1. عدم معرفة مدرس اللغة العربية بأنظمتها الأساسية:

والمقصود بها الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية، فبعض مدرسي اللغة العربية لا يعرفون اللغة العربية معرفة تامة بل لا يستوعبونها، وبعضهم لم تكن لديهم خلفية لغوية تختص باللغة العربية، وبعضهم لا يعرف طبيعة أنظمة لغتهم الأم اللغة (سعاد، 2021: 220).

2. ضعف المدرسين في المهارات اللغوية أو إهمال استخدامها:

وهذه المشكلة التي يواجهها مدرسو اللغة العربية هي إحدى المشكلات الكبرى في عرقلة تعليم اللغة العربية وحصول الطلاب على المستوى اللغوي المنشود.

3. قلة تدريب المدرسين تدريباً كافياً على طرق التدريس الفعالة والمناسبة لتعليم اللغة العربية:

إن طرق التدريس الحديثة والفعالة تحتاج إلى اجتهاد وبذل جهد كبير من المدرسين حيث إنها تتطلب الإعداد الكافي قبل التدريس من التخطيط ووسائل الإيضاح وإعداد النشاطات وغيرها، وقد تساهل كثير من مدرسي اللغة العربية النيجيريين في تدريس اللغة العربية، حيث يدرس اللغة العربية باستخدام اللغة المحلية معتمداً في ذلك على أسلوب الترجمة الفورية البحتة مع بعض الشرح البسيط باللغة المحلية، ومشاركة محدودة من الطلاب حيث يكون المدرس هو محور النشاط في القاعة الدراسية (إدريس، 2015: 45).

4. عدم استخدام الوسائل العلمية الحديثة في تعليم اللغة العربية:

يقول الدكتور إسحاق أوغييه أن مصادر الأخطاء النطقية والكتابية التي تواجه الطلاب في دراسة هذه اللغة ترجع إلى عدم دراسات علمية تتناول مقارنة النظام اللغوي في لغة الدارسين باللغة العربية ليتمكن به الدارس إلى معرفة مواطن الاختلاف بين اللغة العربية واللهجات المحلية (أوغييه، 1982: 109).

وقد تكلم الدكتور هارون الرشيد عن هذه الظاهرة قائلاً: وهذه الظاهرة قد أدت بنا في النهاية إلى أخطاء فظيعة في التهجئة، عندما تكتب عن أي موضوع في الإنشاء، كل هذا راجع إلى عدم استخدام الوسائل العلمية الحديثة المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية لدى متعلميها مثل استعمال المعامل اللغوية والأفلام التعليمية، وما إلى ذلك من الوسائل التي من شأنها أن تجعلنا نتقن اجراء أي حرف من الحروف الهجائية اتقانا سليماً (الرشيد، 1980: 107).

التحديات والمعوقات اللغوية

إن المشكلات اللغوية هي إحدى التحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية في شمال نيجيريا، حيث إن نظام اللغة العربية وطبيعتها يختلفان عن اللغات المحلية في شمال نيجيريا اختلافاً كبيراً وفيما يلي عرض لأبرز أوجه الاختلاف في النظم اللغوية بين اللغتين:

نظام الصوتي:

من مشكلات النظام الصوتي وجدنا كثيراً من اللهجات لا يستطيعون نطق بعض الحروف والحركات بشكل صحيح وفصيح تأثراً بلغتهم الأم مع أنهم قد تلقوا شفهاً كيفية نطق حروف القرآن الكريم وقراءته، وهذا يعوق اكتسابهم بعض المهارات اللغوية العربية.

تفاوت أخطاء المتعلمي هذه اللغة من المواطنين النيجيريين في الحروف على النحو التالي:

1- إخراج بعض الحروف الهجائية في غير مخرجها، ومن المشكلات أكثر شيوعاً في هذه الناحية وجود بعض الحروف في اللغة العربية غير موجودة في لغة هوسا (اللغة الأكثر تحدثاً بها في شمال نيجيريا)، إلا أن

صيغة نطقها في هوسا مختلفة تماماً عن صيغة نطقها بالعربية، مثل: ط، غ، ف، ق. وهناك بعض حروف في العربية أيضاً ليس لها وجود في لغة هوسا، وهي: ث، ح، خ، ذ، ض، ظ، ع، ص (أوغيبه، 1980).

2- نظام النحوي

ومن الناحية النحوية تختلف اللغة العربية من لغة هوسا في أمور كثيرة، منها (أل) التعريف، الموجود في اللغة العربية والمفقود في لغة هوسا، ولا يوجد التنوين في لغة هوسا. ومن الأمور التي يقع الهوساويون في الخطأ فيه عند التحدث أو الكتابة باللغة العربية التركيب الوصفي لأن اللغتي العربية والهوسوية تختلفان من حيث النعت والمنعوت في أن النعت في اللغة العربية نوعان (الحقيقي والسببي)، ولا وجود للنعت السببي في لغة هوسا، ولا يجب التطابق من حيث التعريف والتنكير بين النعت والمنعوت لغة هوسا، وهذا أمر لا بد منه في اللغة العربية. النعت الحقيقي في اللغة العربية يقع وجوباً بعد المنعوت.

وأما في لغة هوسا، فيجوز أن يقع قبل المنعوت أو بعده. والنعت في اللغة العربية قد يقع مفرداً أو جملة أو شبه جملة. وأما في لغة هوسا (اللغة التي أكثر تحدثاً فيها في شمال نيجيريا)، فإنما يقع مفرداً. والتقسيم الموجود للنعت في لغة هوسا (الخفيف، والتكراري، والفعلية) لا يوجد في اللغة العربية. ولا وجود لـ (ال) في لغة هوسا، الظاهرة التي كثيراً ما تستخدم في النعت المعرف في اللغة العربية. ولا وجود للمثنى في لغة هوسا، وبالتالي، لا وجود للتطابق بين شيئين ليسا موجودين (المنعوت المثنى والنعت المثنى)، كما لا وجود لظاهرة الإعراب في لغة هوسا، ومعلوم أن النعت في اللغة العربية تابع لمنعوته في إعرابه. ومن أسباب الأخطاء أيضاً التداخل في اللغة العربية نفسها، أو المشكلة التي تسببها اللغة العربية نفسها. من أمثلة ذلك من الناحية النحوية، كثرة من الكلمات المنكرة تستعمل مُنَوَّنَةً، وآخر تستعمل بلا تنوين، وكثير من الأسماء المجرورة يكون آخرها مكسوراً، وهنا أسماء مجرورة لا يكون آخرها مكسوراً، كالممنوع من الصرف. (إدريس، 2015: 79).

3- مشكلة التشكيل:

التشكيل بالحركات من الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في شمال نيجيريا، إذ هو لا يعرف ذلك في اللهجات الوطنية، ومن الجدير بالذكر هنا أن معرفة ذلك في الكلمات العربية ليست سهلة على جميع طلاب اللغة العربية، فإنما يسهل ذلك لمن مارس اللغة العربية وأتقنها إتقاناً صحيحاً. (أغاكا، ب/ت/89).

مقترحات لعلاج المعوقات التربوي

أولاً: العناية بإعداد المدرس المؤهل لتعليم اللغة العربية

لكي يصبح المدرس شمال نيجيري مؤهلاً لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، يجب أن تتوفر فيه المواصفات الآتية :

1- أن يعرف أنظمة اللغة العربية الأساسية معرفة واعية :

والمقصود بها الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية، إذ إن هذه الأنظمة تلعب دوراً هاماً في إنجاح عملية التعليم والتعلم واكتساب اللغة العربية الفصيحة لأنها أساس اللغة ومادتها، ومن المشاكل الموجودة كذلك أن بعض مدرسي اللغة العربية من شمال نيجيريا لا يعرفون اللغة العربية معرفة تامة بل لا يستوعبونها، أو أن بعض المعلمين لم تكن خلفيتهم الدراسية خلفية لغوية تختص باللغة العربية.

ومن هنا يجب على المدرسين من شمال نيجيريا معرفة طبيعة اللغة العربية، بل عليهم أن يستوعبوا قدر الإمكان، إلى جانب معرفة طبيعة أنظمة لغتهم الأم المحلية، فقد أثبت علماء اللغة أن نقل الخبرة والتدخل اللغوي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف العربية الجديدة قي أثناء اكتساب تلك اللغة أكثر ظهوراً في هذه الأنظمة، وهذه المعرفة تساعدهم في التعرف على المشكلات التي يتوقع أن يواجهها الطلاب من شمال نيجيريا في تعلم اللغة العربية (سعد، 2018: 18).

2- أن يتقن المدرس استخدام اللغة العربية في مهاراتها الأربع؛ الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة:

وهذا لا يحصل تلقائياً وإنما بالاكْتساب والممارسة، وبناء على ذلك فالمدرسون أنفسهم عليهم تنمية قدراتهم اللغوية بالممارسة والتطبيق، حتى يكونوا نماذجاً حية في استخدام هذه اللغة سواء في داخل القاعة أو خارجها؛ لأن الهدف من تعليم اللغة العربية ليس فقط معرفة اللغة واستيعابها بل إن مسؤوليتنا هي نشر اللغة العربية بين أبناء المواطنين وتنشئة جيل يعرف اللغة ويفهم بها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (أغاكا، ب/ت: 200).

3- أن يتدرب المدرس على استخدام طرق التدريس الفعالة في تعليم اللغة العربية ويطبقها: هناك فرق كبير بين تدريس اللغة الأم لأبنائها وتدريس اللغة الأجنبية أو الجديدة لأبناء الناطقين بغيرها، فعلى المدرسين المواطنين دائماً أن يقلعوا على النظريات الحديثة بجانب التدريبات التربوية المبرمجة، وهذه النظريات تعطيهم صوراً مختلفة لقرق التدريس وتساهم في توسيع أفكارهم التعليمية، وتساعدتهم على الإبداع في إدارة القاعة الدراسية مع مراعاة مستوى المتعلمين وأهداف المنهج الدراسي والكتب المدرسية.

ثانياً: وضع كتب لمناهج تعليم اللغة العربية وعلوم اللغة والبحوث التربوية

مع ندرة الكتب المؤلفة في مناهج تعليم اللغة العربية وعلوم اللغة والبحوث التربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فليس هناك طريق لحل هذه المشكلة إلا استفادة المدرسين من الكتب المعدة لتعليم اللغات الأخرى خاصة اللغة الإنجليزية مع بعض التعديلات التي تناسب طبيعة اللغة العربية وتدرسيها في شمال نيجيريا، ولا نكتفي بذلك بل يجب أن تكون هناك جهود لتوفير الكتب المدرسية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل أوسع خاصة في شمال نيجيريا، مع توفير الكتب الأخرى في علوم اللغة والبحوث التربوية والبرامج التدريبية لإعداد المدرسين المؤهلين لتدريس اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية (رفاعي، 2019: 80).

وأما الطلاب فيجب أن تقدم لهم مادة اللغة العربية من المرحلة الابتدائية أو الحضانة، وذلك يساعدهم في التعرف على اللغة العربية وبعض أسسها منذ نعومة أظفارهم، وعندما يصل الطلاب إلى مراحل التعليم العليا يكون لديهم استعداد كاف لتلقي ما أشد تعقيداً من قواعد اللغة العربية وآدابها (أدمس، 2022: 29).

مقترحات لعلاج المعوقات اللغوية

أولاً: معالجة النظام الصوتي

1- أن يكون المدرس مثلاً أعلى للطلاب في استخدام اللغة العربية الفصحى في أثناء عملية التدريس استخداماً صحيحاً وفصيلاً.

2- أن يكون مدرس اللغة العربية ملماً إماماً كافياً بنظام الصوت العربي، وكيفية التفاعل لإنتاج الحروف والحركات، وعملية تكوين المقاطع وطبيعتها، والتعرف على ظاهرة النبرات والتنغيم والتماثل الصوتي في اللغة العربية.

3- أن يقوم المدرس بإرشاد الطلاب بتصحيح الأخطاء الصوتية، وهذا يساعد الطلاب على الامتثال المباشر بالاستماع ثم المحاكاة ثم الحفظ ثم الإلقاء التلقائي.

ثانياً: معالجة النظام النحوي

- 1- إعداد المدرس المتقن لقواعد اللغة العربية الأساسية.
- 2- وبناء على معرفة الأساس النحوي يتمكن من مساعدة الطلاب وتصحيح أخطاءهم النحوية في أثناء عملية التعليم.
- 3- تشجيع الطلاب على ممارسة اللغة العربية في المدرسة والقاعة لإيجاد بيئة لغوية لائقة، وتنمية مهاراتهم اللغوية من حين لآخر، فاللغة لا تعيش إلا بالممارسة ولا تنمو إلا بالاستخدام.

نتائج البحث

بعد دراسة واقع تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا، والتحديات التي يواجهها، والحلول المقترحة لهذه التحديات، يمكن صياغة النتائج في النقاط التالية:

أولاً: وصول الإسلام إلى في شمال نيجيريا في القرن السابع الميلادي، عن طريق التجار والدعاة العرب المسلمين. ثانياً: الدافع الأساس لتعلم اللغة العربية وتعليمها لدى النيجيريين هو دافع ديني للحفاظ على هويتهم الإسلامية، مع وجود عوامل ثقافية واجتماعية أخرى.

ثالثاً: ينبغي الاعتراف بأن هناك معوقات تربوية ولغوية تعرقل عملية تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية في شمال نيجيريا، وأن التغلب على هذه التحديات يحتاج تعاون وتكاتف المسؤولين عن تعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا وولاية جغاوا.

المصادر والمراجع

- عبد الحميد، شعيب أغاكا. (ب/ت). مشاكل اللغة العربية لدى الطلاب النيجيري. جامعة بايرو - كنو نيجيريا. إدريس، حسن. (2015). واقع تعليم اللغة العربية في ولاية يوبي. رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية غير منشورة. كلية التربية، جامعة ولاية يوبي.
- شيخو، أحمد سعيد غلادنتي. (2017). حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا من سنة 1804 إلى سنة 1966 (الطبعة الثانية، المكتبة الإفريقية).
- محمد، الرابع أول سعد. (2018). علم التقابلي بين النظرية والتطبيق. دار الأمة لوكالة المطبوعات كانو، نيجيريا. آدمس، أولفيمي أكيولا. (2022). تحليل أخطاء همزتي الوصل والقطع لدى متعلمي اللغة العربية في قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية (رسالة ماجستير) بجامعة إبادن - نيجيريا.
- أيوب، أحمد الرفاعي. (2019). الأخطاء اللغوية في كتابة الإنشاء في المدارس الثانوية العربية في شمال نيجيريا دراسة لغوية تحليلية. رسالة ماجستير. قسم اللغة العربية، جامعة بايرو كنو نيجيريا.

علي، موسى يونس. (2014). تحليل الأخطاء النطقية والإملائية في اللغة العربية لدى متكلمي لغة هوسا (الدارسين بمستوى البكالوريوس). رسالة ماجستير. جامعة الدول العربية المنظمة للتربية والثقافة والعلوم. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

محمد، رابع أول سعاد. (2021). التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء دراسة نظرية وتطبيقية بين اللغة العربية والهوسوية. بحث دكتوراه جامعة بايرو كنو نيجيريا.

عمر، محمد نصرأوا. (2014). تحليل الأخطاء النحوية في اللغة العربية لدى متكلمي لغة هوسا بالصف الثالث الثانوي ولاية جغاوا بشمال نيجيريا. رسالة ماجستير. جامعة الدول العربية المنظمة للتربية والثقافة والعلوم. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

هارون، الرسيد. (1980). مجلة منظمة متعلمي اللغة العربية والدراسات الإسلامية. العدد الأول.

إسحاق، أوغيبه. (1982). تعليم والتعلم اللغة العربية في نيجيريا. مجلة الفيصل.

علي، أبوبكر (2014). الثقافة العربية في نيجيريا من 1750 إلى عام الإستقلال. دار الأمة لوكالة المطبوعات كنو، نيجيريا.

بنت، بلو ملمفاش. (2017). الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة الثانوية بكلية عثمان نغوغو للغة العربية والدراسات الإسلامية. (رسالة ماجستير). جامعة عمر موسى يرئدو كاتسينا نيجيريا.

المصادر الأجنبية

Hogben. S.G. The Muhammeden Emirates of Northern Nigeria. 1930, p.163.

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى طلبة الجامعة

الدكتور معتصم دقة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، حيث تم تطوير مقياسين للعمل التطوعي والسلوك الإيثاري وتم التحقق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وتطبيق الدراسة على عينة متاحة متوفرة بلغ عدد أفرادها (26) طالبا وطالبة قسموا إلى مجموعتين تجريبية بلغ عددها (13) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (13) طالبا وطالبة، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية كل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى طلبة جامعة القدس، وإلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالأثر بعد شهرين من المتابعة في كل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها: ضرورة العمل على تشجيع الطلبة على تنمية كل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي الحالي.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، السلوك الإيثاري، طلبة الجامعة

The effectiveness of a counseling program in developing volunteer work and altruistic behavior among university students

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of a counseling program in developing volunteer work and altruistic behavior among students at Al-Quds Open University. Two scales for volunteer work and altruistic behavior were developed, and the psychometric properties of validity and reliability were verified. The study was applied to an available sample of (26) students. Male and female students were divided into two experimental groups, numbering (13) male and female students, and a control group, numbering (13) male and female students. The results of the study concluded that the counseling program was effective in developing both volunteer work and altruistic behavior among Al-Quds University students, and that the members of the experimental group maintained the effect after Two months of follow-up in both volunteer work and altruistic behavior, and based on the results of the study, some recommendations were made, including: the necessity of working to encourage students to develop both volunteer work and altruistic behavior through the application of the current guidance program.

Keywords: volunteer work, altruistic behavior, university students

مقدمة البحث:

يعد كل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري من الصفات الكريمة التي يتحلى بها الإنسان ويعبر عن سموه وانتصار الفرد على أنانيته وتلعب العوامل النفسية دورا في تحسين الصحة النفسية للفرد ولقد أشار الحرازي (2022) أن التطوع ما ينشئه الإنسان المسلم على نفسه مما ليس بواجب عليه، من فعل الخير، وتقديم العون والمساعدة أيا كانت، مادية، أم معنوية، أم دلالة على الخير، دون أخذ مقابل بالكلية، أو بمقابل لا يساوي العمل، فيكون ما زاد عن أجره المثل تطوعا، وأنه يتجدد مع مرور الأيام، وتقدم الناس، وعليه فأنواعه لا تحصر، وأن له متطلبات مهمة، منها: الإخلاص والاحتساب، ومعرفة الأجر العظيم فيه، والصبر على تحمل ما يحصل ممن تطوع لخدمتهم، والتزود بفقته التعامل مع فئات المجتمع، وفقه العمل التطوعي، والدعاء بعد كل خير وتطوع.

وهناك جهوداً حثيثة تبذل لتجاوز معوقات المشاركة التطوعية، في كافة مستويات العمل الاجتماعي، من تخطيط وتنفيذ وإدارة، الأمر الذي أدى إلى ظهور أفكار ونظريات وأساليب حديثة في مجال التطوع. وقد تزايد الاهتمام العالمي بالمنظمات الدولية والمحلية، مع الظهور الواضح لنشاط الجمعيات الأهلية في معالجة المشكلات الحاضرة، ومواجهة تحديات المستقبل في ظل التغيرات العالمية. ويعتبر التطوع هدفاً ووسيلة في آن واحد، لأن الحياة الديمقراطية السليمة تركز على مساهمة المتطوعين وإشراكهم في مسؤوليات العمل من أجل مجتمعهم. وتتبع ثقافة العمل التطوعي في المجتمعات الغربية من النزعة العلمانية، التي تفصل الدين عن الدنيا، وبالتالي يرتبط التطوع بمنظومة الفكر المادي العلماني على طرف نقيض لمفهوم الواجب. وتنتشر بالمجتمعات الغربية الكثير من المؤسسات والهيئات، التي تعمل في مجالات الخدمة الاجتماعية والإنسانية داخل بلادها على مستوى العالم، وتتعلق الأعمال التطوعية في تلك المجتمعات من الدوافع الخيرة الموجودة في أعماق كل إنسان، كما تتركز المؤسسات الخيرية التطوعية في المجتمع الغربي على معالجة القضايا والظواهر المحلية التي تواجه المجتمع. ويرتبط التطوع في المجتمعات العربية بثقافة الفكر الإسلامي، إذ يتصل التطوع بالفرض، كما تتصل السنة بالواجب اتصالاً وثيقاً، وقد عبّر عنها فقهاء الإسلام بمفهوم "فرض الكفاية" وهي تلك الأعمال التي يتعين القيام بها لمصلحة فرد أو جماعة أو المجتمع أو الأمة كلها، ويقوم بذلك من فيهم كفاية، سواء كان فرداً أو جماعة أو فئة معينة، تكون مؤهلة لهذا العمل، فإن لم ينهض به أحد صار العمل المطلوب فرضاً ملزماً في حق الجميع، بحيث يأثمون حال تقاعسهم عن أدائه، ولم يحظ العمل التطوعي في الثقافة الغربية بمثل المكانة التي حظي بها في الثقافة العربية الإسلامية. ومع ذلك فإن ثقافة التطوع في المجتمع العربي المعاصر تتسم بدرجة متدنية من الفاعلية في معظم البلدان، حيث يشكل العمل التطوعي في المجتمعات العربية نسبة ضئيلة مقارنة بالمجتمعات الغربية التي تكثر فيها مثل هذه الأنشطة (حسن، 2020)

وقد ركز Tennant، على أهمية التعاون بين القطاع الحكومي والقطاع الخيري التطوعي الذي لا يسعى للربح " وذلك سعياً للتقدم والرفاهية. (Tennant, 2001) بدأ الاهتمام بمؤسسات العمل الخيري على أنها شريك لا يمكن الاستغناء عنه في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، حيث زادت أعداد المؤسسات الخيرية وتعددت مجالاتها، وأصبح لها كيان إداري ومالي، كما بدأ يظهر في الأفق بعض المشكلات الإدارية والبشرية والمالية والاجتماعية، ومن هنا يظهر دور مؤسسات البحث العلمي متمثلة في الجامعات ومراكز البحث العلمي في مثل هذه القضايا (كرسي عبد الرحمن بن صالح الراجحي لتطوير العمل الخيري، 1431هـ)

ويعد التطوع عاملاً هاماً في دفع عجلة التنمية، ومؤشراً قوياً على تقدم المجتمعات في كافة المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية، بل ويتعدى ذلك إلى كونه "شكل رقمياً هاماً في المعادلة الاقتصادية والنتائج المحلي في الدول الصناعية، والضروريات التي يفرضها الواقع، كون الدولة منفردة لا تستطيع القيام بالكثير من الأعباء، ومن ثم باتت المشاركة المجتمعية من المسلمات التي تفرضها معطيات النظام العالمي الجديد الذي أضاف بعداً جديداً للقطاع التطوعي (الخيري)، مما يتيح لحكوماتها المجال للتركيز على الجوانب المهمة الأخرى مثل أمن البلاد الداخلي والخارجي ودفع عجلة النمو الاقتصادي والتجاري والصناعي (الغامدي، 2011)

وللعمل التطوعي أهمية كبيرة منها: فلم تعد الحكومات - وبخاصة في الدول المتقدمة - بمفردها قادرة على تحقيق التنمية المستدامة أو تقديم كافة المساعدات والاحتياجات بفعل المتغيرات العالمية والمجتمعية والزيادة السكانية، وعليه تبرز أهمية مشاركة المتطوعين لمساندة الإنفاق الحكومي من جانب، وتوفير الجهود الحكومية للمسؤوليات الكبرى من جانب آخر، ويؤثر التطوع في النسق القيمي لدى الفرد، وأحد المؤشرات الدالة على مستوى نضج

الشعور بالمواطنة والانتماء للوطن، ويمثل التطوع تعبيراً صادقاً عن قدرة الأفراد على التعاون والتشارك خارج أطر الارتباطات التقليدية، وينطلق من ولاء الفرد من الوحدات الاجتماعية الضيقة كالعائلة والعشيرة والقبيلة والطائفة الدينية إلى دائرة أوسع من الانتماء للبيئة الاجتماعية، تنتصر فيها فكرة الإرادة الجماعية الهادفة لخير المجموع ومن ثم الارتقاء بتمميته، وبحسب المتطوع من أفراد المجتمع تميزه بنظرة واقعية خاصة تجاه طبيعة الاحتياجات والمشكلات وكيفية التعامل معها، كما إن وجود نقص في المهنيين مما يستدعي استكمال هذا النقص بالمتطوعين المدربين، ويعبئ التطوع الطاقات البشرية والمادية ويوجهها ويحولها إلى عمل مثمر، ويسد التطوع الفراغ الواضح في مجال الخدمات، ويوسع من قاعدتها؛ تحقيقاً لمبدأ الكفاية، والوصول بها إلى المناطق المحرومة؛ أملاً في تحقيق مبدأ العدالة، ويساعد في تحويل الطاقات الخاملة أو العاجزة إلى طاقات قادرة عاملة ومنتجة، والتطوع ظاهرة هامة للدلالة على حيوية الجماهير وإيجابيتها ولذلك يُؤخذ كمؤشر للحكم على تقدم الشعوب، ويعتبر العمل التطوعي ترجمة فعلية لما توصلت إليه أدبيات التنمية المستدامة من أن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها، ويمتاز المتطوع بالحماس في الأداء، وهذا ما نفتقده في العمل الروتيني المدفوع الأجر غالباً (العامر، 2006)

ولقد أبرزت الدراسات العلمية أن للتطوع فوائد ومميزات تعود على المؤسسة وعلى المجتمع وعلى المتطوع نفسه، وأهم هذه الفوائد أو المزايا ما يلي: الحد من السلوك المنحرف خاصة لدى الشباب الذين لا يوجد لديهم عمل حيث يجدون في التطوع مجالاً يبعدهم عن الانحراف أو الانضمام إلى جماعات منحرفة، وتعزيز عملية الانتماء وخصوصاً في الوقت الراهن الذي يتسم بالسرعة وافتقاد العلاقات الإيجابية حيث يمكن من خلال الجهود التطوعية تعزيز الجوانب الإيجابية وتقوية الانتماء للمجتمع، والممارسة الحقيقية للعمل الديمقراطي القائم على إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة في رسم الخطط وتنفيذها وفي اتخاذ القرارات، ويسهم التطوع في سد الثغرات التي تعاني منها الأجهزة الحكومية العاملة في مجال التنمية، وذلك من خلال الاستفادة من الجهود التطوعية، والتطوع وسيلة للتعرف على الاحتياجات الحقيقية للمجتمع، وبالتالي البدء بالمشكلات الأساسية للمجتمع، والجهود التطوعية تتسم بالمرونة والانتشار، وهذا غير متوفر في الجهود الحكومية، وتؤدي الجهود التطوعية إلى اكتشاف القيادات وقلها وإعدادها لتحمل المسؤوليات في المستقبل، ويخفف الجهد التطوعي من العبء المادي الذي تعاني منه المؤسسات الحكومية، ويمتاز الجهد التطوعي بالحماس، وهذا لا يتوافر في الجهود الحكومية، ويمكن من خلال الجهد التطوعي توضيح برامج المؤسسة لأفراد المجتمع، وبالتالي دعم الجهود التي تقوم بها المؤسسة أو المجتمع (عبد اللطيف، 2007)

وتوجد ثلاثة معايير أساسية للتطوع (عبد السلام، 2005) ألا يهدف المتطوع إلى الحصول على ربح مادي لقاء تطوعه، ويجب أن يعود بفوائد على أطراف أخرى خارج نطاق المتطوعين أنفسهم وأسرتهم

إن الانخراط في الأعمال التطوعية يعكس آثاراً فردية واجتماعية هامة تؤدي إلى تقوية الترابط بين أفراد المجتمع وزيادة الخدمات التي تقدم إليهم واستمراريتها وجدتها ومن هذه الآثار ما يلي: **الآثار الفردية:** كشعور الفرد بالراحة النفسية عند قيامه بأي عمل تطوعي، وشعور الفرد بتحقيق مكسب ديني وهو الأجر والثواب من الله، وإقناع الفرد بأن ما يؤديه هو خدمة وطنية إنسانية لأفراد مجتمعه، والقضاء على أوقات الفراغ ووجود ما يشغل ذلك الفراغ، وزيادة الإحساس بذات الفرد وأهميته في المجتمع قيود رد المعروف لمن ساعده. و **الآثار الاجتماعية:** تقوية الترابط والتكاتف بين أفراد المجتمع، وشعور الجماعة بحاجة الفرد وشعور الفرد بحاجة الجماعة، وتنمية روح التفاف بين الجماعات التطوعية بما يعكس جودة الخدمات، وتوفير المبالغ التي تصرف على القوى البشرية وصرفها في مجالات أخرى. (الحياني، 5، 2013).

وفيما يتعلق بوسائل العمل التطوعي إن للعمل التطوعي وسائل يقوم بها الأفراد والمؤسسات، ولذا فإن دورهم بارز وحساس، ووسائله على مرتبتين: الأولى: المفهوم التقليدي القديم للعمل التطوعي الخيري، بالنظر إلى احتياجات المجتمع، بسد حقوقهم من التصدق على المحتاج، وإطعام المساكين، وكفالة اليتيم، وسد حاجات الفقراء والمنكوبين، والأرامل والمشردين، وعطف الغني على الفقير بأداء الصدقات، وعطف الجار على جاره، والأخ على أخيه، أو عن طريق إمام المسجد أو العالم في المدينة، والمرتبة الثانية هي: المفهوم الحديث للعمل التطوعي، الذي تطور بشكل ملحوظ، فتبدلت الوسائل القديمة بوسائل عصرية، وشاركت وسائل الإعلام الحديثة في ذلك، بما لها من أبعاد حضارية، فنشر العمل التطوعي، وصار له واقع تحبزه القيادات العلمية والعملية في المجتمع، حتى صار علماً تُقام له الدورات، وتُعقد له المؤتمرات والندوات (الخضيرى، 2016).

ويمكن تهيئة الطلاب للانخراط في العمل التطوعي من خلال ما يلي: الوكيل وخضر وطعيمة والسيد، (2016) نشر ثقافة التطوع من خلال الأنشطة التثقيفية والتوعوية من خلال مناهج الاقتصاد المنزلي، ويمكن للأنشطة المرتبطة بمجال الاقتصاد المنزلي أن تساعد في تنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية سليمة من خلال قيام وسائل التنشئة المختلفة (الأسرة، المدرسة، الإعلام) بدور منسق ومتكامل الجوانب في غرس قيم التضحية والإيثار وروح العمل الجماعي في نفوس الناشئة منذ مراحل الطفولة المبكرة، وتأسيس مفهوم العمل التطوعي بإدراجه ضمن مناهج الاقتصاد المنزلي، وتخصيص ساعات من أوقات التلاميذ في المراحل النهائية للتعليم العام للمشاركة في العمل التطوعي، وإخضاع المتطوعين لدورات تدريبية في المجالات التطوعية التي يكلفون بها ضمن مجال الاقتصاد المنزلي، مما يجذب المتطوع إلى استمراره متطوعاً لأطول فترة ممكنة مع استغلال طاقاته بشكل أفضل.

ويعد الإيثار بأنه مجموعة من السلوكيات التلقائية التي تصدر من الشخص علاوة على المشاعر الطيبة والمساندة النفسية والاجتماعية والتعاطف مع الآخرين والمشاركات تأخذ مظاهر وأشكال مختلفة من الفعل التلقائي المعتمد يقوم بها شخص يتمتع بالكفاءة والقدرة على العطاء بهدف الرغبة في إسعاد ومنفعة ومساعدة الآخر دون إن يرتبط ذلك بتوقع أية مكافأة خارجية، ومن خصائص الشخص الإيثاري (الثقة بالنفس، مشاعر الحب والتعاطف، المواطنة والولاء، التمسك بالقيم والمعايير الدينية، التوافق الشخصي والاجتماعي، جودة الحياة والنجاح، الشعور بالسعادة والأمل، التفكير الإيجابي البناء، المثابرة، الرغبة والميل نحو العمل الإيثاري، الصلابة النفسية وقوة الإرادة، البعد عن الأنانية، الذكاء الاجتماعي، التخلي عن دوافع الأثرة وحب الذات). وتختلف مجالات الإيثار والمساعدة باختلاف المجالات مثل مجال الأسرة والأهل والأقارب ومجال الزملاء ومجال الأصدقاء والجيران (شقيير، 2021).

ويقصد به مساعدة الآخرين دون أن نضع في الاعتبار المنفعة أو الفائدة الذاتية التي تعود علينا من جراء ذلك، وهو إحدى صور السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي نحث أبناءنا عليه منذ الصغر، ونسعى إلى غرسه في طلابنا لما له من أهمية في بناء الشخصية السليمة وكذلك توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع؛ وفي المقابل لذلك فقد ننهي عن الأنانية (الأثرة) Selfishness لأنها تجعل صاحبها مكروهاً ومنبوذاً من الآخرين، والغيرية هي تفضيل الآخرين على النفس في الخير، وهو سلوك يسمو بالإنسان ويرقي به (عبد الرحمن، 2004).

ويضح "كبير (Keber) أن السلوك الإيثاري يمكن أن يأتي في ضوء الاهتمام بسعادة الآخرين، أكثر من اهتمام الشخص بذاته، والسلوك الذي يهدف إلى زيادة شعور الآخرين بالأمان في ظل وجود مخاطرة، وسلوك أخلاقي بالدرجة الأولى، يهتم بالأخلاقيات وتدعمه مشاعر التضحية بالذات من أجل رفاهية، وسعادة الآخرين، وسلوك

متعمد، وغير تلقائي ويخرج من كونه شكلا من أشكال السلوك الصادر عن الضغط أو التهديد (النجاحي ونصار، 2012).

ويأتي الإيثار على ثلاثة درجات فالدرجة الأولى أن تؤثر الخلق على نفسك فيما لا يخرم عليك ديناً، ولا يقطع عليك طريقاً، ولا يفسد عليك وقتاً، وبمضي أن تقدمهم على نفسك في مصالحهم، مثل أن تطعمهم وتجوع، وتكسوهم وتعري، وتسقيهم وتظمأ، بحيث لا يؤدي ذلك إلى ارتكاب إتلاف لا يجوز في الدين، مثل أن تؤثرهم بمالك وتجلس كلاً مضطراً مستشرقاً للناس أو سائلاً، وكل سبب يعود عليك بصلاح قلبك ووقتك وحالك مع الله، فلا تؤثر به أحداً، فإن أثرت به فإنما تؤثر الشيطان على الله، وأنت لا تعلم، أما الدرجة الثانية: فهو إيثار رضا الله تعالى على رضا غيره، وإن عظمت فيه المحن، وتقلت فيه المؤن وضعف عنه الطول والبدن، والدرجة الثالثة: أن تنسب إيثارك إلى الله دون نفسك، وأنه هو الذي تفرد بالإيثار، لا أنت، فكأنك سلمت الإيثار إليه، فإذا أثرت غيرك بشيء فإن الذي أثره هو الحق، لا أنت، فهو المؤثر حقيقة؛ إذ هو المعطي حقيقة (الدق، 2010).

ويمكن إيجاز فوائد الإيثار في أنه دليل كمال الأخلاق، والإيثار طريقٌ موصل إلى محبة الله ورضوانه، والإيثار سبيل الألفة والمودة بين الناس، والإيثار دليل سقاء النفس البشرية، والإيثار مظهر من مظاهر حسن الظن بالله تعالى، والإيثار دليل على الهمة والبعد عن صفة الأنانية، والإيثار يجلب البركة ويُنمي الخير، والإيثار طريق موصل إلى الفلاح؛ لأنه يقي الإنسان من داء الشُّح (الدق، 2010).

ورأى كل من (هيوم، وروسو، وسمت، وثيلي) أن الإيثار يمثل حجر الأساس الذي تبني عليه العلاقات الاجتماعية (العناني، 2004: 1075). فالسلوك الإيثاري هو أحد السلوكيات الاجتماعية التي تهدف في مجملها إلى إفادة الآخرين، ويتكون من ثلاثة مكونات رئيسية تميزه عن غيره من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وهذه المكونات هي: غياب المكافأة الخارجية فالسلوك الإيثاري يكون غاية في حد ذاته لا يصدر عند الطفل منفعة شخصية، وأنه سلوك تطوعي وإرادي يصدر عن الفرد من دون إيعاز من الآخرين، ويهدف السلوك الإيثاري إلى إسعاد الطرف الآخر وتحقيق منفعته (علوان، 2003: 255).

وفي هذا الصدد أيضاً يرى هوفمان "Hoffman أن الإيثار بشكل عام مثل سلوك المساعدة يزيد من رفاة الآخرين دون اهتمام ملموس بالمصلحة الذاتية للشخص نفسه. (Eisenberg – berg, et al, 2002)

بينما يرى مطر (2002) أن الإيثار هو تفضيل الفرد الآخرين على نفسه ويتنازل عما يحتاجه هو لنفسه من أشياء أو أدوات للآخرين. وهو أيضاً تفضيل المرء غيره على نفسه في شيء ما (الوقت - المال - النفس - الجهد - الأشياء - المادية ومراعاة مشاعر الآخرين (طوعية وبمحض إرادته وعن طيب خاطر دون أن تكون منفعة تعود على المؤثر من الآخرين أو المجتمع ولكن يشعر الفرد أنه راض عن نفسه وأن ما يفعله يضاف إلى رصيد حسناته،

كما يتأثر الإيثار بالعوامل الاجتماعية والثقافية، كما يتأثر بالعوامل الشخصية، وكما يرى تينك (Tyink) أن بعض الأفراد يؤثرون الآخرين على أنفسهم لجعل العالم مكاناً أفضل للعيش فيضحون من أجل الآخرين، ويتخلون عن الوقت والمال والمكان بدافع الإيمان بالناس ودعم استقلالهم في سبيل تحقيق نظرتهم الإنسانية العالية؛ فيتغلبون

على العواطف الداخلية والخارجية المفروضة عليهم كما أنهم يعملون كي يعيشوا حياة متوافقة تتلاءم فيها القيم الداخلية مع القرارات الخارجية والأعمال مما يخلق لديهم دافعا لتحقيق الرؤى الإيثاري (جبر، 2004: 557).

مشكلة البحث:

ويعتبر العمل الاجتماعي التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي، ويكتسب العمل الاجتماعي أهمية متزايدة يوماً بعد يوم، فهناك قاعدة مسلم بها مفادها أن الحكومات سواء في البلدان النامية أو المتقدمة، لم تعد قادرة على سد احتياجات أفرادها ومجتمعاتها (القريسي، 2018).

ويعد العمل التطوعي استجابة لنداء الواجب والضمير، ويأتي في مقدمة أولويات جهود المجتمعات المعاصرة، فهو منهج يتطلب قدرات ومهارات، ويؤكد على تحقيق قيم ومعاني اجتماعية إيجابية في المجتمع، منها: الإيثار، والولاء، والانتماء، ومساعدة الآخرين، كما يوفر العمل التطوعي فرصة حقيقية للتدريب الجيد علي التعاون والعمل وفق منظومة الفريق، ويتم ذلك من خلال الاستعانة بالمهنيين والمتخصصين لتحقيق نتائج أفضل.

كما إن الإيثار من الجوانب الإيجابية عامة ولدى الشباب خاصة، حيث يتضمن قيما ومشاعر وسلوكا تمتد آثارها إلى الآخرين في عمليات التفاعل الاجتماعي عبر علاقات الفرد الاجتماعية المختلفة ودوائرها الممتدة، كما يمكن الاستفادة منها في عمليات الإرشاد والتوجيه الأسري والاجتماعي (ناصر، 2010).

إن مساعدة الآخرين وإيثارهم يمثل طريقة لإسعاد الذات، فوضع مطالب الآخرين موضع اهتمامنا يساعد العديد من الأشخاص على تحديد توجهاتهم في الحياة، فضلاً عن إيجاد غرض ومعنى لحياتهم، كما أنه يخفف من تأثير الضغوط في الجسم، ويمكن إجمال هذه الفوائد في أن الإيثار يعمل على تقوية جهاز المناعة، ويتسبب في خفض كل من شدة الألم العضوي وكذلك الوعي به، وينشط المشاعر والانفعالات الضرورية للحفاظ على صحة جيدة (Dver, et al, 2008)

وقد برزت مشكلة الدراسة الحالية من حاجة المجتمع عامة والطلبة في الجامعة بشكل خاص لتنمية سمتين إيجابيتين هما سمة العمل التطوعي والسلوك الإيثاري، لما لهما من انعكاس على المجتمع ويفيد في خلق روح إيجابية ببناء في المجتمع، وفي ظل التطورات التكنولوجية والمادية والعولمة أصبح التركيز على الأنانية سمة بارزة حيث يسعى كل فرد لتحقيق ذاته ويتعد عن العمل التطوعي وخدمة المجتمع. ولذلك برزت الدراسة الحالية التي تسعى لتطوير صفات إيجابية مهمة في هذا العصر التكنولوجي المتطور، ومن خلال ملاحظة الباحث وجلسه مع عدد من طلبة الجامعة لاحظ حاجة الطلبة لتنمية هذين السمتين، وبناء عليه سعت الدراسة الحالية لتطوير هذين السمتين.

أسئلة البحث: تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

4. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس العمل التطوعي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإيثاري تعزى للبرنامج الإرشادي؟

6. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى العمل التطوعي والسلوك الإيثاري في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث في جانبين أساسيين:

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها (العمل التطوعي والسلوك الإيثاري) حيث تسعى لدراسة فعالية برنامج إرشادي نمائي ودوره في تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى طلبة الجامعة، كما تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المنوي دراستها حيث أن هؤلاء الطلبة مقبولون على مرحلة حياتية جديدة ولديهم اسهامات عظيمة في تنمية المجتمع بالمستقبل وعليهم يقع بناء المجتمع وتطوره، كما إنها تقدم توجيهات ومقترحات مبنية على أسس علمية تسهم في إثراء المكتبة العربية في مجال من مجالات الإرشاد والصحة النفسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتبع من كونها توفر إمكانية التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي النمائي، وبيان الجوانب التي يمكن من خلالها المساهمة تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، ويمكن الاستفادة من المقاييس المطورة في تشجيع الطلبة وتشخيصهم بكل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لاستقصاء فعالية برنامج إرشادي نمائي في تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لدى عينة من الطلبة في جامعة القدس المفتوحة والتحقق من فعالية البرنامج الحالي على المدى البعيد.

تعريفات البحث المفاهيمية والإجرائية:

البرنامج الإرشادي (Counseling Program): هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرداً وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (Sampson, 2012). ويتم التعرف عليه إجرائياً بأنه عدد من الجلسات الإرشادية بواقع (15) جلسة إرشادية نمائي.

العمل التطوعي: Volunteer work

التطوع هو: "التضحية بالوقت أو الجهد أو المال دون انتظار عائد مادي يوازي الجهد المبذول (أبو مساعد، 2012)، والمتطوع هو الذي يُضحى عن طوعية واختيار، بالوقت والجهد والمال والمعلومات، في سبيل أداء خدمة عامة يستفيد منها الآخرون، دون انتظار مقابل، وفي حالة حصوله على مقابل فلا بد ألا يوازي هذا المقابل الجهد

المبدول (أبو النصر، 2004) والمتطوعون أيضا: هم الناس الذين يقومون بخدمات دون أجر في منظمات خيرية أو غير ربحية، وهذا يشمل أي عمل غير مدفوع الأجر لمساعدة المدارس، والمنظمات الدينية، والجمعيات الاجتماعية أو الرياضية (International labour organization, 2011) ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالجامعة على المقياس المطور في البحث الحالي.

السلوك الإيثاري (altruistic behavior)

تعريف "أورد، Oord الإيثار هو نكران الذات، والعمل من أجل مصلحة الآخرين، دون انتظار مكافأة أو نفع"، ويصف "أورد" الإيثار هو الفضيلة الأساسية في معظم المجتمعات والديانات، وقوة إيجابية تدعم بناء الجماعات والمجتمعات والحضارة معا، وتدعم بقائها وبقاء البشرية ككل، والإيثار يرتبط ارتباطا وثيقا بغيره من المصطلحات المستخدمة في الدين والعلم والفلسفة مثل الحب والعطف والرعاية الاجتماعية والسلوك الإيجابي، ويتعلق بالإيجابية والخير (النجاحي ونصار، 2012). كما عرفه برتال ورافيف (Bar-tal & Raviv, 1982) الإيثار بأنه السلوك الذي يقدمه الفرد بدون النظر إلى مصالحه الشخصية أو إلى مكافأة خارجية، كما عرفه فريدمان وآخرون (Friedman, et al, 1995) بأنه السلوك الذي ينبع من داخل الفرد لمساعدة الآخرين دون أي ضغوط خارجية أو انتظار المكافأة أو حوافز خارجية. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالجامعة على المقياس المطور في البحث الحالي.

الدراسات والبحوث السابقة:

فيما يلي أبرز الدراسات والأبحاث ذات الصلة بالدراسة الحالية

أولا: الدراسات التي تناولت العمل التطوعي

تناولت دراسة (Wilson 2000) آثار العمل التطوعي على الشخص المتطوع نفسه ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك آثار إيجابية تعود على الشخص المتطوع نفسه ومنها احترامه لذاته والإحساس بالارتياح للحياة، وزيادة تحصيله العلمي والمهني، واحترام أراء الآخرين. (أعضاء الجماعة التطوع) كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الشباب المتطوعين غير معرضين لانخراط في السلوكيات السلبية مثل مشكلة التغيب عن المدرسة، وتعاطي المخدرات وغيرها ذلك.

كما تناولت دراسة (Edwin, & Naomi, 2007) التطوع للأعمال الخيرية: الاعتزاز، الاحترام والتزام المتطوعين " ركزت هذه الدراسة على نموذج الهوية الاجتماعية القائمة على التعاون مع المنظمات لدراسة طبيعة التعاون بين المتطوعين، كما ركزت على اعتزاز واحترام والتزام المتطوعين من جهة، ومن جهة أخرى على أهمية الدعم التنظيمي ودعم المؤسسات المقدمة للأعمال الخيرية التطوعية، ومن أهم نتائج الدراسة أن مؤسسات العمل الخيري التطوعي يكون لها مكانة وفخر واحترام في المجتمع، هذا بالإضافة إلى ضرورة إنشاء قاعدة بيانات تتعلق بالمؤسسات التي تقدم العمل الخيري التطوعي وذلك لسهولة تقديم الخدمات للمستفيدين

وتناولت دراسة (عبد الحليم، 2009) تصميم برنامج لتفعيل الجهود التطوعية باستخدام المساعدة الذاتية لشباب الجامعة واستثمار تلك الجهود التطوعية في تنمية انتمائهم لمجتمع الجيرة واختيار تأثير برنامج الدراسة الخاص

بتفعيل الجهود التطوعية باستخدام المساعدة الذاتية لتنمية انتماء الشباب الجامعي لمجتمع الجيرة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود عوامل مشجعة للتطوع وعدم إلمام الشباب الجامعي بمهارات خاصة بتشجيع التطوع وعدم معرفة الشباب الجامعي بأي شيء عن أهمية التطوع وتاريخه المجتمعي وعدم حرص الشباب الجامعي على المشاركة في أوجه الأنشطة الخاصة بالحياة الاجتماعية وعدم إيجاد فرص جديدة ومتطورة للإبداع والابتكار من جانب الشباب الجامعي تجاه مجتمعهم المحلي وعدم الاستعداد لتحمل المسؤولية المجتمعية

وتعد تنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة من أهم الأسس التربوية التي تسهم بشكل إيجابي في خلق مواطن واعي بهويته داخل الوطن ومسؤوليته تجاهه في وقت مبكر مما يكون له عظيم الأثر على هذا الوطن في المستقبل، ولما كان الاتجاه المضاد للمجتمع وكثرة الضغوط التي يعاني منها الطالب الجامعي من معوقات نمو شخصيته فقد هدفت دراسة عثمان والخولي (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوي الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية، وتم إعداد البرنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي، ومقياس الاتجاه نحو المجتمع، ومقياس قيم التطوع، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوي الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية.

كما سلطت دراسة الداوي (2018) على الشباب والعمل التطوعي التنموي من خلال دراسة ميدانية على عينة الشباب في قرية شطورة بسوهاج. واستخدمت الدراسة المنهج المسح الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من شباب قرية شطورة بمحافظة سوهاج. وتمثلت أداة الدراسة في استمارة استبيان. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: الذكور هم الأكثر مشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع الريفي، وأن الفئة العمرية من (20 سنة - 224 سنه) هي الأكثر مشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع الريفي، وأن الشباب الجامعي هم الأكثر مشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع الريفي، وهناك توجه عام للموافقة على المشاركة في الأعمال التطوعية، وأهم معوقات العمل التطوعي يتمثل في القوانين المنظمة للأعمال التطوعية، وثقافة المجتمع ووعي أفراد العمل التطوعي، وطبيعة وأسس وإدارة الهيئات التي تقدم العمل التطوعي. وأوصت الدراسة بضرورة غرس قيم العمل التطوعي التنموي لدى الأسرة والمدرسة وكافة وسائل التنشئة الاجتماعية لتخريج أجيال جديدة واعية بقيم العمل التطوعي التنموي، وضرورة تكريم المتطوعين في مجال التطوعي التنموي في احتفالية وعمل يوم للتطوع

هدفت دراسة خليفة (2019) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على العمل التطوعي لتنمية الهناء النفسي للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة وتم استخدام مقياس الهناء النفسي لرايف (1995) Ryff ترجمة وإعداد الباحثة، كما أعدت الباحثة برنامج قائم على العمل التطوعي لتنمية الهناء النفسي للطالبة المعلمة، واتبعت في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة بالاختبار (القبلي، البعدي). وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بني سويف. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الهناء النفسي (تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، النمو الشخصي، التحكم البيئي، الهدف من الحياة، الدرجة الكلية) لصالح التطبيق البعدي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الهناء النفسي

كما هدفت دراسة قابو والجيلاني (2020) إلى التعرف على الشباب الجزائري والعمل التطوعي والمكانة الاجتماعية والهوية (جمعية جنة العارف العلوية أنموذجاً). وتضمن البحث إطاراً مفاهيمياً أوضح مفهوم العمل التطوعي الشبابي، والقيادة، والمكانة الاجتماعية، وصراع الأجيال، والهوية الصوفية. اعتمد البحث على المنهج التحليلي الكيفي. وجاءت أدواته متمثلة في استمارة لجمع البيانات والمعلومات من خلال المقابلات، وطبقت على عينة قوامها (12) مفردة من الذكور والإناث من الشباب الناشط في جمعية جنة العارف تتراوح أعمارهم بين (20-30) سنة. وناقش البحث ما يلي: المجتمع المدني وأهميته كبديل عند الشباب، وصراع الأجيال في الجزائر والبحث عن القيادة، والجمعية والدور والمكانة، والهوية الصوفية وخطاب الأنسنة (جنة العارف أنموذجاً). وأنماط الفعل التطوعي والبعد الهوياتي، والنمط الإيكولوجي والبعد المدني، والنمط الحرفي والاندماج الاجتماعي، والنمط التربوي والانفتاح على الآخر، واختتم البحث بالتأكيد على أن جمعية جنة العارف قد نجحت ومن خلال المرجعية الأخلاقية الصوفية في احتواء بعض الشباب المهمش في الجزائر وإعطائه فرصة للعب دور داخل الحراك الاجتماعي وفي نفس الوقت أصبح الشاب المتطوع يمتلك نوعاً من الثقة بفضل تعلمه مجموعة من المهارات التي يستطيع من خلالها تحقيق نوع من المكانة الاجتماعية المفقودة.

يعد العمل التطوعي بيئة خصبة للقيادات الشابة وبمثابة تجربة لخطط وأفكار جديدة توسع من مدركاتهم الحياتية وتجعلهم أكثر كفاءة وقدرة علي زيادة حياتهم المستقبلية، وانطلاقاً من ذلك هدفت دراسة حافظ وبركات (2021) إلى فحص فاعلية البرنامج الإرشادي المعد لتنمية الوعي بإدارة العمل التطوعي وعلاقته بتوجه الشباب الجامعي نحو الريادة المستقبلية، وتم تطبيق أدوات الدراسة الأساسية (استمارة البيانات الأولية، استبيان الوعي بإدارة العمل التطوعي، استبيان التوجه للريادة المستقبلية (علي عينة غرضية صدفية قوامها (240) شاب وشابة من طلاب جامعة الزقازيق، كما طبقت أدوات الدراسة التجريبية (برنامج إرشادي لتنمية الوعي بإدارة العمل التطوعي) علي عينة عمدية بلغ قوامها 30 من الشباب ذوي الوعي المنخفض والمتوسط بإدارة العمل التطوعي، وابتدع المنهجين الوصفي التحليلي - التجريبي، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان أهمها: أن الغالبية العظمى من الشباب ذو وعي منخفض ومتوسط بإدارة العمل التطوعي بنسبة 97.6%، كما كان لديهم توجهاً ريادياً أيضاً منخفض ومتوسطاً بنسبة بلغت 96.8%، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين وعي الشباب بإدارة العمل التطوعي بمحاوره والتوجه للريادة المستقبلية بمحاورها، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الشباب في الوعي بإدارة العمل التطوعي ببعض محاوره تبعاً للجنس لصالح الإناث، لدخل الأسرة لصالح المنخفض، كما تبين أن متغير مدة ممارسة العمل التطوعي هو الأكثر تأثيراً في تفسير التباين في توجه الشباب للريادة المستقبلية، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الشباب عينة الدراسة التجريبية في الوعي بإدارة العمل التطوعي بمحاوره قبل وبعد تطبيق البرنامج "لصالح التطبيق البعدي. وقد أوصت الدراسة بإنشاء الجامعات وحدة للعمل التطوعي بهدف تنظيم التواصل الخيري مع المجتمع وفنائه، كذلك نشر البرنامج المعد على المواقع الإلكترونية الخاصة بالكليات والجامعات المصرية، تضمين مقرر إدارة العمل التطوعي ضمن المقررات الدراسية بالكليات المختلفة

وهدف دراسة محمد والجيشي وبسطويس (2021) إلى تقديم آليات مقترحة لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تحقيق الأهداف: توضيح مفهوم العمل التطوعي، وفلسفته، أهدافه، أهميته، مجالاته، أقسامه، ومعوقاته. والوصول إلى آليات مقترحة لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها ما يلي: جميع أفراد العينة يجمعون على وجود معوقات

تحول دون التحاق الطلاب بالعمل التطوعي منها الانشغال بالدراسة واهتمامهم بأمورهم الشخصية وغياب الوعي الاجتماعي بأهمية دور المتطوعين. كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلاب الثانوية العامة من حيث متغيري البيئة والجنس. وقد أوصى البحث فيما يلي أن تقوم المؤسسات التعليمية بتنفيذ برامج وأنشطة تطوعية، وتعمل على تحفيز الطلاب من خلال التشجيع المادي والمعنوي، وإجراء دراسات للتعرف على مدى فاعلية وسائل الإعلام في بث ثقافة العمل التطوعي في المجتمع، ومدى العوائد الفكرية والتنموية والاجتماعية والاقتصادية للعمل التطوعي.

كما هدفت دراسة عطية والنبراوي وعبد ربه (2021) إلى التعرف على أثر برنامج مستند إلى مشروعات العمل التطوعي في إكساب الطلبة المهارات الاتصالية في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت أدوات الدراسة من استبيانين، أحدهما: موجه لأعضاء هيئة التدريس اشتمل على (6) محاور، هي: الاستماع، التحدث، التواصل غير اللفظي، التعامل مع الآخرين، المهارات القيادية والإدارية، المهارات التقنية الفنية في إعداد العروض بإجمالي فقرات (46)، والآخر مكون من (7) محاور موجهة للطلاب بإضافة محور مهارات إدارة الذات، بإجمالي فقرات بلغ (54). وبلغت عينة الدراسة (10) من أعضاء هيئة التدريس لمقرر مهارات الاتصال في المسار العلمي، أما عينة الطلاب بلغت (569) على المقياس القبلي و(384) على المقياس البعدي، من طلبة عمادة السنة التحضيرية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، للعام الجامعي 2017/2018م. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في إكساب طلبة السنة التحضيرية المهارات الاتصالية لمختلف المهارات، وذلك من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة، ووجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي (بكالوريوس/ دبلوم).

ثانيا: الدراسات التي تناولت السلوك الإيثاري

قام الشوارب (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على السلوك الإيثاري لدى طلبة جامعة عمان العربية للدراسات العليا وعلاقته ببعض المتغيرات، وهي النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي والعمر ومكان السكن، حيث تكونت العينة من 121 طالبا وطالبة، (69) طالبا، (52) طالبة، في برنامج الماجستير والدكتوراه، تم استخدام مقياس التقدير الذاتي، أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة على المقياس الكلي كانت بمستوى متوسط، وأن مستوى السلوك الإيثاري لدى الطلبة الذكور أعلى منه لدى الطالبات الإناث.

كما قام براماسفن، وجارسس باسكال (Pramathevan, & Garces Bacsas, 2012) بدراسة، هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في سلوكيات الإيثار بين المراهقات الموهوبات في سنغافورة في إطار تجاربهم في التعلم في الخارج. تكونت العينة من عشرة من المراهقات الموهوبات تم ترشيحهم من قبل المعلم، من سن 15 حتى 17 سنة، والآتي تتجاوز ساعات تكليفهن (12 ساعة في السنة)، في خدمة المجتمع التطوعية في المدرسة وأجريت المقابلات، وطبقت عليهن عدة مقاييس منها: مقياس عوامل الشخصية، ومقياس نظام القيم، ومقياس المهارات الاجتماعية، وقيس أثر بعض العوامل الاجتماعية، ومقياس سلوكيات الإيثار، وأظهرت الدراسة أن العوامل الشخصية ونظام القيم (التعاطف، الإحساس العالي بالعدل، التقاؤل)، والمهارات الاجتماعية، والعوامل الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، الثقافة، خبرات الخدمة التعلم) ساهمت في أعمال الإيثار بين المراهقات الموهوبات.

كما هدفت دراسة إسكندراني (2016) إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والإيثار لدى طلاب كلية التربية والفروق بينهم وفقاً للجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، واستخدم مقياسي الأمن النفسي (إعداد عبد الله وشريت 2006) والإيثار (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والإيثار، وفروق بين طلاب كلية التربية في الشعور بالأمن النفسي والإيثار وفقاً للسنة الدراسية لصالح طلاب السنة الأخير ووفقاً للتخصص الدراسي لصالح طلاب علم النفس في الأمن النفسي ولصالح طلاب الإنشاد النفسي في الإيثار، في حين لم يكن هناك فروق تعزى إلى الجنس.

وهدف دراسة مكي (2016) للكشف عن الإيثار وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية لكلا الجنسين، وقد توصل الباحث إلى أن أفراد عينة البحث وفقاً لمقارنة الوسط الحسابي مع الوسط الفرضي يمتلكون الإيثار لدى طلبة جامعة بغداد والجامعة المستنصرية، وأن أفراد عينة البحث وفقاً لمقارنة الوسط الحسابي مع الوسط الفرضي يمتلكون القدرة على ضبط الذات لدى الطلبة في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الإيثار وفقاً لمتغير النوع (الذكور - الإناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس ضبط الذات وفقاً لمتغير النوع (الذكور - الإناث) ولصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية بين الإيثار وضبط الذات.

وهدف دراسة ماضي (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإيثار لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً، تم استخدام مقياس جودانف هاريس ومقياس السلوك الإيثاري على الأطفال المعاقين سمعياً، والبرنامج الإرشادي المستند إلى القصص والفن والرياضة والأنشطة الاجتماعية الثقافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وإلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالأثر في القياس البعدي.

كما هدفت دراسة توفيق وسليمان ومنسي (2018) التعرف على فاعلية برنامج قائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لدى أشقاء المعاقين ذهنياً، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد الانتهاء من تنفيذه بشهر، وتكونت عينة البحث من (30) من الأشقاء للمعاقين، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (اختبار الذكاء) إعداد رافن Raven ترجمة وتعريب عبدالفتاح القرشي (1987)، ومقياس الإيثار لأشقاء المعاقين ذهنياً (إعداد الباحثة)، واستمارة حالة ومقابلة تشخيصية (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي القائم على البناء الوجداني (إعداد الباحثة)، وتوصل البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال المعاقين ذهنياً بين القياسين: القبلي والبعدي لمقياس الإيثار لصالح القياس البعدي، وبالتالي فعالية البرنامج القائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لأشقاء المعاقين ذهنياً، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أشقاء الأطفال المعاقين ذهنياً بين القياسين: البعدي والنتبعي لمقياس الإيثار لأشقاء المعاقين ذهنياً.

وتناولت دراسة الخطيب والقرعان (2020) التعرف على مستوى الهناء الذاتي لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى الطموح والإيثار، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مستوى الهناء الذاتي، ومقياس مستوى الطموح، ومقياس الإيثار، وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (755) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: مستوى الهناء الذاتي لدى طلبة جامعة مؤتة كان مرتفعاً ومستوى

الطموح والإيثار كانا متوسطين، وأشارت النتائج إلى أنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة، ووجود فروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، كما بينت النتائج فروق في مستوى الهناء الذاتي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لنوع الكلية لصالح الكليات العلمية، وتبين كذلك عدم وجود فروق في مستوى الهناء الذاتي والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للنوع الاجتماعي.

التعقيب على الأبحاث الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات السابقة حاولت وتحاول دراسة متغير السلوك الإيثاري ومتغير العمل التطوعي وتحاول ربطه مع العديد من المتغيرات، ولكن لا يوجد أياً من الدراسات السابقة التي قامت بعمل برنامج إرشادي لتطوير المتغيرين معاً، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية مع عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصر هذه الدراسة طلبة جامعة القدس المفتوحة والراغبين في الخضوع للبرنامج الإرشادي الحالي.
- **الحدود الزمنية:** تم جميع البيانات المرتبطة بالدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2024.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مناطق محافظات الشمال في فلسطين.
- **محددات الدراسة:** تتحدد الدراسة باستجابات أفراد العينة على المقاييس المطورة وبالعينة المطبق عليها البرنامج الإرشادي وخصائص تلك العينة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي.

التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة: تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان-ويتني *Mann-Whitney Test* للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري، ثم تمت المقارنة في كل من المتغيرات السابقة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان-ويتني. وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) دلالة الفروق بين متوسطي العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لأفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس القبلي ن = 26

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويتني	مان ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
العمل التطوعي	تجريبية	12	14.62	190.00	70.00	161.00	-0.75	0.45	غير دالة
	ضابطة	12	38.12	161.00					
السلوك الإيثاري	تجريبية	12	11.65	151.50	60.50	151.50	-1.25	0.21	غير دالة

يتضح من جدول (1) أن قيم مان ويتني المحسوبة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات الدراسة بين متوسطى رتب مستوى العمل التطوعي والسلوك الإيثاري مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وإلى تكافؤ أفراد المجموعتين.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في جامعة القدس المفتوحة والبالغ عددهم (41000) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين أبدوا رغبة وموافقة في تطبيق البرنامج عليهم وقد بلغ عددهم (26) طالبا وطالبة، وتم اختيارهن من فرع جامعة رام الله وطولكرم، بطريقة العينة المتوفرة المتاحة واحدة كمجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (13) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة من فرع ثاني بلغ عدد أفرادها (13) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف البحث؛ تم تطوير مقاييس السلوك الإيثاري ومقياس العمل التطوعي، وفيما يلي استعراضاً لأدوات البحث:

أولاً: مقياس العمل التطوعي

تم تطوير مقياس العمل التطوعي لأغراض هذه الدراسة، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة في موضوع العمل التطوعي، من خلال الاستفادة من دراسة محمد والجنشي وبسطويسى (2021)، واللياني (2013)، وقادو والجيلاني و(2020) وعثمان والخولي (2015) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة يقيس العمل التطوعي لدى الطالب.

وللتحقق من مناسبة المقياس تم إجراء صدق وثبات له على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ-الصدق الظاهري:

تم عرض فقرات مقياس السلوك الإيثاري بصورته الأولية على (10) محكماً من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في فلسطين، وطلب منهم إبداء الرأي ومراجعة فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لقياس العمل التطوعي، وتعديل أو حذف أي من الفقرات التي يرون أنها لا تحقق الهدف من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ثمانية من المحكمين لقبول الفقرات وذلك بنسبة اتفاق (80%) من المحكمين، وبناء على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات على (15) من الفقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكون من (40) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

للتحقق من تجانس مقياس الدراسة الداخلي، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق صدق البناء (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، من خلال العينة

الاستطلاعية التي تضمّ (50) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، والجدول (2) يوضّح نتائج ذلك.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس العمل التطوعي

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.52	15	*0.29	29	**0.54
2	*0.35	16	*0.39	30	**0.52
3	*0.39	17	*0.45	31	*0.47
4	*0.41	18	**0.51	32	*0.44
5	**0.52	19	**0.61	33	*0.49
6	*0.33	20	**0.66	34	**0.63
7	*0.29	21	**0.71	35	**0.62
8	*0.48	22	**0.52	36	**0.58
9	**0.51	23	**0.58	37	*0.44
10	**0.55	24	**0.63	38	*0.47
11	**0.60	25	**0.60	39	**0.59
12	**0.62	26	*0.47	40	**0.61
13	**0.54	27	*0.49		
14	**0.50	28	**0.52		

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ *دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

تظهر نتائج الجدول (2) أن جميع مواقف مقياس العمل التطوعي ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.29-0.70) وتعتبر مؤشرات مناسبة للحكم على صدق الأداة.

ثبات مقياس العمل التطوعي

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام ثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.80^{**})، كذلك تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ((Cranach Alpha حيث بلغ معامل الثبات (0.79)، مما يؤكد تمتع مقياس العمل التطوعي بدرجة مناسبة من الثبات، وتعدّ مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس العمل التطوعي

يتكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرات، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) وذلك حسب انطباق محتوى الموقف للطالب، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائما (5)، غالبا (4)، أحيانا (3)، نادرا (2)، إطلاقا (1)، وجميع الفقرات تشير إلى اتجاه إيجابي نحو السلوك الإيثاري، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين (30-150) درجة. وتمثل الدرجة المرتفعة للعمل التطوعي.

ويتم التعامل مع مقياس العمل التطوعي من حيث الفقرة باستخدام معادلة المدى، من حيث المدى أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد الخيارات. $3/1-5 = 1.33$ ، وتمثل الدرجة $1-2.33$ المستوى الممتد من العمل التطوعي، وتمثل الدرجة $2.34-3.67$ المستوى المتوسط من العمل التطوعي، وتمثل الدرجة $2.68-5$ المستوى المرتفع من العمل التطوعي.

ثانيا: مقياس السلوك الإيثاري

تم تطوير مقياس السلوك الإيثاري لأغراض هذه الدراسة، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة في موضوع السلوك الإيثاري، من خلال الاستفادة من دراسة الزبيدي (2008) وجاسم ولميس وجاسم (2015) وجميل (2013)، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (30) فقرة يقيس السلوك الإيثاري لدى الطالب.

وللتحقق من مناسبة المقياس تم إجراء صدق وثبات له على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ-الصدق الظاهري:

تم عرض فقرات مقياس السلوك الإيثاري بصورته الأولية على (10) محكّما من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في فلسطين، وطلب منهم إبداء الرأي ومراجعة فقرات المقياس، من حيث مدى وضوح الفقرات، ومناسبة الفقرات لمقياس السلوك الإيثاري، وتعديل أو حذف أي من الفقرات التي يرون أنها لا تحقق الهدف من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ثمانية من المحكمين لقبول الفقرات وذلك بنسبة اتفاق (80%) من المحكمين، وبناء على آراء المحكمين تم إجراء تعديلات على (12) من الفقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكون من (30) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

للتحقق من تجانس مقياس الدراسة الداخلي، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق صدق البناء (Construct Validity)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، من خلال العينة الاستطلاعية التي تضم (50) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3): قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيثاري

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.55	11	**0.66	21	**0.66
2	**0.51	12	**0.61	22	**0.53
3	**0.62	13	**0.62	23	*0.49
4	*0.47	14	**0.58	24	*0.45
5	*0.41	15	**0.69	25	**0.64
6	**0.62	16	**0.74	26	**0.60
7	**0.66	17	**0.70	27	**0.70
8	**0.71	18	**0.63	28	**0.72
9	**0.77	19	**0.52	29	**0.63
10	**0.61	20	*0.40	30	**0.55

**دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ *دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

تظهر نتائج الجدول (3) أن جميع مواقف مقياس السلوك الإيثاري ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$) مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.40-0.77) وتعتبر مؤشرات مناسبة للحكم على صدق الأداة.

ثبات مقياس السلوك الإيثاري

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام ثبات الاستقرار (الاختبار وإعادة الاختبار)، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة تطبيقه على نفس العينة بفواصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.91^{**})، كذلك تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ((Cranach Alpha حيث بلغ معامل الثبات (0.85)، مما يؤكد تمتع مقياس السلوك الإيثاري بدرجة مناسبة من الثبات، وتعدّ مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس السلوك الإيثاري

يتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرات، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) وذلك حسب انطباق محتوى الموقف للطالب، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، إطلاقاً (1)، وجميع الفقرات تشير إلى اتجاه

إيجابي نحو السلوك الإيثاري، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين (30-150) درجة. وتمثل الدرجة المرتفعة السلوك الإيثاري.

ويتم التعامل مع مقياس السلوك الإيثاري من حيث الفقرة باستخدام معادلة المدى، من حيث المدى أكبر قيمة - أصغر قيمة / عدد الخيارات. $3/1-5 = 1.33$ ، وتمثل الدرجة 1-2.33 المستوى الممتد من السلوك الإيثاري، وتمثل الدرجة 2.34-3.67 المستوى المتوسط من السلوك الإيثاري، وتمثل الدرجة 2.68-5 المستوى المرتفع من السلوك الإيثاري.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية:

تم إعداد البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية، مستنداً إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وعينتها، وفقاً للنظرية الانتقائية، وتكون البرنامج الإرشادي من خمسة عشر جلسة إرشادية، مدة كل منها (60) دقيقة. وتم تحكيم البرنامج من قبل (5) أعضاء هيئة تدريس، وتشتمل الجلسات على ما يلي:

- 1- التعرف وتطوير العلاقة وبناء الألفة
- 2- مفهوم العمل التطوعي
- 3- أهمية العمل التطوعي.
- 4- آلية تفعيل العمل التطوعي في الجامعات
- 5- دور العمل التطوعي في خدمة المجتمع
- 6- أساليب تساعد في تطوير العمل التطوعي وتنظيم الوقت.
- 7- مفهوم السلوك الإيثاري وأهميته.
- 8- دور السلوك الإيثاري في تطوير الفرد.
- 9- دور السلوك الإيثاري في تطوير المجتمع.
- 10- خصائص وأنواع السلوك الإيثاري.
- 11- أليات تفعيل وتطوير السلوك الإيثاري وتنظيم الوقت بالجامعة
- 12- كيفية تشجيع أفراد المجتمع على العمل التطوعي والسلوك الإيثاري.
- 13- معوقات عند ممارسة العمل التطوعي والسلوك الإيثاري وكيفية التعامل معها.
- 14- النظرة المستقبلية للذات وانعكاس العمل التطوعي والسلوك الإيثاري على تقدير الذات لدى الطالب.
- 15- الختامية، وإنهاء البرنامج وتقييمه من قبل الطلبة.

عرض النتائج والمناقشة

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس العمل التطوعي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين رتب متوسطات درجات المجموعة التجريبية ورتب متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العمل التطوعي على الدرجة الكلية، والجدول (4) يوضح نتائج هذا السؤال :

جدول (4): نتائج اختبار (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العمل التطوعي على الاختبار البعدي

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة ويتني	مان ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
العمل التجريبية		13	19.15	249.00	11.00	102.00	-3.78	0.00	0.51
العمل التطوعي	ضابطة	13	7.85	102.00					

* * دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تظهر نتائج الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العمل التطوعي على الاختبار البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة مان ويتني للدرجة الكلية (102.00) كما يتبين أن حجم الأثر كان مرتفعاً وبلغ للدرجة الكلية (51%). مما يشير إلى أن البرنامج الحالي كان فعالاً، وأن الطلبة في الجامعة زاد لديهم الرغبة والقدرة على القيام بالعمل التطوعي، ويعود ذلك لطبيعة البرنامج الإرشادي، وما قدمه من فنيات متعددة وخاصة من خلال تدريب الطلبة على فنيات العمل التطوعي وأهميته وطرقه ودوره في تنمية المجتمع والي يساعد الطالب على تقديم خدمات مختلفة مجتمعية بما ينعكس على تطوير المجتمع وتحقيق الانسجام والتكافل المجتمعي، ويعزى التحسن لطبيعة التفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية وطبيعة الواجبات البيتية المقدمة لهم، وطبيعة الفنيات والمعلومات التي تلقاها الطلبة والتي ساعدتهم في تطوير القدرة والرغبة والاتجاه الإيجابي نحو العمل التطوعي، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية نسبياً مع نتيجة دراسة عبد الحليم (2009)، ودراسة الداوي (2018)، ودراسة خليفة (2019)، ودراسة حافظ وبركات (2021)، ودراسة عطية والنبراي وعبد ربه (2021).

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإيثاري تعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن السؤال الأول تمّ استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لتوضيح دلالة واتجاه الفروق بين رتب مُتوسّطات درجات المجموعة التجريبية ورتب مُتوسّطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس العمل التطوعي على الدرجة الكلية، والجدول (5) يوضح نتائج هذا السؤال :

جدول 5 . نتائج اختبار (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الإيثاري على الاختبار البعدي

المقياس	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة ويتني	مان قيمة ويلكسون	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
العمل	تجريبية	13	19.46	253.00	7.00	98.00	-3.98	0.00	0.61
التطوعي	ضابطة	13	7.54	98.00					

****دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

تظهر نتائج الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الإيثاري على الاختبار البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة مان ويتني للدرجة الكلية (98.00) كما يتبين أن حجم الأثر كان مرتفعاً وبلغ للدرجة الكلية (61%). مما يشير إلى أن البرنامج الحالي كان فعالاً، وأن الطلبة في الجامعة زاد لديهم الرغبة والقدرة على القيام بالسلوك الإيثاري، ويعود ذلك لطبيعة البرنامج الإرشادي، وما قدمه من فنيات متعددة وخاصة من خلال تدريب الطلبة على فنيات السلوك الإيثاري وأهميته وطرقه ودوره في تنمية المجتمع والي يساعد الطالب على تقديم خدمات مختلفة مجتمعية بما ينعكس على تطوير المجتمع وتحقيق الانسجام والتكافل المجتمعي، ويعزى التحسن لطبيعة التفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية وطبيعة الواجبات البيئية المقدمة لهم، وطبيعة الفنيات والمعلومات التي تلقاها الطلبة والتي ساعدتهم في تطوير القدرة والرغبة والاتجاه الإيجابي نحو السلوك الإيثاري، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية نسبياً مع نتيجة دراسة ماضي (2018) ودراسة توفيق وسليمان ومنسي (2018).

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى العمل التطوعي والسلوك الإيثاري في القياسين البعدي والتتبعي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

تم تطبيق مقياس الدراسة وهي العمل التطوعي والسلوك الإيثاري على أعضاء المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بشهرين، وللإجابة عن السؤال المتعلق بذلك التطبيق، تم استخدام اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي في حالة العينات الصغيرة الحجم التي لا تتناسب مع افتراضات الاختبارات المعلمية، والجدول (6) يبين النتائج

جدول (6): اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) لفحص الفروق في التطبيقين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياسي العمل التطوعي والسلوك الإيثاري

المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العمل التطوعي	سالبة	4	7.75	31.00	-0.63	0.53
	موجبة	8	5.88	47.00		
	تساوي	1				
السلوك الإيثاري	سالبة	10	7.05	70.50	-1.75	0.08
	موجبة	3	6.83	20.50		
	تساوي	0				

تظهر النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين البعدي والتتبعي على العمل التطوعي والسلوك الإيثاري، مما يشير إلى استمرار تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين على تنفيذه.

وتظهر نتيجة السؤال الحالي الاستمرار بالتحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية رغم انتهاء البرنامج الإرشادي، مما يظهر إن البرنامج الحالي قد استخدم مهارات مناسبة على المدى البعيد ولم يقتصر على تقديم معلومات فقط، فقد كان أفضل المهارات التي اكتسبها الطلبة هي: مهارة العمل التعاوني والعمل الخيري ومهارة التسامح والعمل الإيثاري، وبنفس الوقت ساعد البرنامج الإرشادي الانتقائي الحالي في تحسن أفراد المجموعة التجريبية في تقوية صلات الطلبة معاً وساعدهم في إيجاد مصادر دعم مستمرة من خلال إيجاد بيئة داعمة معاً يمكن أن تدعمهم، حيث كون الطلبة مجموعة تتواصل معاً من خلال مواقع التواصل الاجتماعي بعد انتهاء البرنامج الإرشادي، مما قدم لهم الدعم المستمر حول كيفية الوصول للعمل التطوعي والسلوك الإيثاري، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية نسبياً مع نتيجة دراسة عبد الحليم (2009)، ودراسة خليفة (2019)، ودراسة حافظ وبركات (2021) فيما يتعلق بالعمل التطوعي، ودراسة ماضي (2018) وتوفيق وسليمان ومنسي (2018) فيما يتعلق بالسلوك الإيثاري

التوصيات :

- الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في مساعدة طلبة الجامعة لتنمية كل من العمل التطوعي والسلوك الإيثاري
- تقديم ورش عمل مستمرة ومحاضرات ودورات تدريبية للطلبة حول العمل التطوعي والسلوك الإيثاري.

- الاهتمام بمواكبة التطورات الحديثة في تقديم العمل التطوعي والسلوك الإيثاري لتطويره لدى الطلبة من خلال فنيات مناسبة.
- إجراء دراسة أخرى تعنى بعمل برنامج إرشادي انتقائي يطبق على فئات أخرى من الطلبة.
- إخضاع الطلبة في المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي الحالي للحصول على الفائدة المرجوة من تنمية العمل التطوعي والسلوك الإيثاري.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو النصر، مدحت (2004). إدارة الجمعيات الأهلية في مجال رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
- أبو مساعد، حمدي أحمد (2012). ثقافة العمل التطوعي ودورها في مواجهة مشكلة البطالة دراسة ميدانية في محافظة أسيوط، *المجلة العربية لعلم الاجتماع*، 10، 157، 2012.
- إسكندراني، أماني (2016). الأمن النفسي وعلاقته بالإيثار: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، جامعة البعث، 38 (1)، 63-94.
- توفيق، مروة وسليمان، سناء ومنسي، محمود (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لدى أشقاء المعاقين ذهنياً: دراسة سيكومترية كينيكية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 1 (1)، 363-398.
- جاسم، زهراء وزاهي، لميس وجاسم، كرار (2015). السلوك الإيثاري لدى طلبة كلية التربية، رسالة بكالوريوس غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.
- جبر، فارس. (2004)، التفاعلات الاجتماعية، الأردن: دار المسيرة.
- جميل، سري (2013). السلوك الإيثاري وعلاقته بنمطي الشخصية لدى طلبة جامعة تكريت، *مجلة جامعة تكريت للعلوم*، 20 (2)، 269-306.
- حافظ، دعاء وبركات، تغريد (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بإدارة العمل التطوعي وعلاقته بتوجه الشباب الجامعي نحو الريادة المستقبلية. *مجلة الاقتصاد المنزلي، الجمعية المصرية للاقتصاد المنزلي*، 37 (1)، 369-418.
- الحرازي، المهدي (2022). العمل التطوعي: أنواعه ومتطلباته، *مجلة الآداب*، جامعة دمار، 23، 355-406.
- حسن، هويدا (2020). التطوع عبر الثقافات: الثقافة الإسلامية والثقافة العربية، *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، 2 (3)، 33-74.
- الخضيري، تركي (2016). العمل التطوعي في ميزان الشريعة. *مجلة البحوث والدراسات الشرعية*، 6 (60)، 255-290.
- الخطيب، لبنى والقرعان، جهاد (2020). مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 9 (1)، 1-17.
- خليفة، أسماء (2019). فاعلية برنامج قائم على العمل التطوعي لتنمية الهناء النفسي للطلبة المعلمة. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، 11 (40)، 229-268.
- الداوي، علي، الشباب والعمل التطوعي التنموي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب في قرية شطورة بسوهاج. *مجلة كلية الآداب*، جامعة سوهاج، 46 (2)، 237-265، 2018.
- الدق، صلاح (2010). الإيثار، التوحيد، جماعة أنصار السنة المحمدية، 463 (39)، 23-25.

الراجحي، كرسي عبد الرحمن بن صالح (1431هـ). تطوير العمل الخيري، ورشة عمل عن دور الجامعات في تطوير العمل الخيري "مجلة مداد لدراسات العمل الخيري، المملكة العربية السعودية.

الزبيدي، عبد الودود (2009). بناء مقياس السلوك الإيثاري وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة تكريت، مجلة الثقافة الرياضية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة تكريت، 1 (1).

شقيير، زينب (2021). بطارية تشخيص الإيثار: "Altruism" المجالات والأنواع - الدوافع الشخصية والخارجية الإيجابية والسلبية. مجلة إبداعات تربوية، رابطة التربويين العرب، 18، 136-141.

الشوارب، إياد. (2009). السلوك الإيثاري لدى طلبة جامعة عمان العربية للدراسات العليا في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 19 (62)، 162 - 186.

العامر، عثمان بن صالح (2006). ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 7، 98،

عبد الحليم، سهير علي (2009). تفعيل التطوع باستخدام المساعدة الذاتية وتنمية الانتماء للشباب الجامعي في مجتمع الجيزة، بحث منشور في المؤشر العالمي (22) للخدمة الاجتماعية، المجلد الثالث، كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان.

عبد الرحمن، محمد السيد (2004). علم النفس الاجتماعي المعاصر: مدخل معرفي، القاهرة: دار الفكر العربي. عبد السلام، سهام (2005). المنظمات الأهلية الصغيرة العاملة في مجال المرأة رؤى وإشكاليات، دار العين للنشر، القاهرة، ص 30-31.

عبد اللطيف، رشا أحمد (2007). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في منظمات تنظيم المجتمع، القاهرة، ط 1، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، ص 82-83.

عثمان، عالية والخولي، منال (2015). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوي الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 42، 965-992.

عطية، رامي والنبراوي، إسماعيل وعبد ربه، أماني (2021). أثر برنامج مستند إلى مشروعات العمل التطوعي في إكساب الطلبة المهارات الاتصالية في ضوء بعض المتغيرات. جرش للبحوث والدراسات، 22 (1)، 295-330.

علوان، فادية. (2003). مقدمة في علم النفس الارتقائي. القاهرة: مكتبة الدار العربية. العناني، حنان. (2007). المساعدة والإيثار لدى عينة من معلمي الأطفال في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21 (1).

الغامدي، أمير (2011). إدارة التغيير الاستراتيجي في القطاع التطوعي: جمعية مودة الخيرية للحد من الطلاق وإثارة أنموذجاً لإدارة التغيير في المجتمع السعودي، منتدى القيادة وإدارة التغيير في بيئة متجددة، القيادة من أجل الاستدامة، البرنامج العلمي لمنتدى الإدارة والأعمال الثاني، نما المعرفية ومجلة الإدارة والأعمال بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرياض: 9-11 ربيع الأول 1432هـ الموافق 14-16 مارس.

قادو، امينة والجيلاني، كرايس (2020). الشباب الجزائري والعمل التطوعي: المكانة الاجتماعية والهوية: "دراسة ميدانية" جمعية جنة العارف العلاوية قابو. *مجلة مقاربات*، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل، 39، 148-163.

القريشي، عايدة (2018) الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 138، 36-56، 2018.

الليحاني، مساعد بن منشط (2013). *العمل التطوعي أهميته، آثاره، عوامل نجاحه، معوقاته*.

ماضي، مروة (2018) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الإيثار لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 14، 22-271.

محمد، عبد العزيز والجبشي، مجدي وبسطويسي، نشوة (2021). آليات مقترحة لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، 49، 286-313.

مطر، عبد الفتاح رجب محمد. (2002). *فاعلية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم*، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

مكي، لطيف (2016). الإيثار وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، 27 (6)، 2103-2087.

ناصر، أيمن (2010) الإيثار والأنانية والتعاطف الوجداني والهوية الخلقية لدى طلاب ومعلمي الأزهر، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

النجاحي، فوزية ونصار، حنان (2012). برنامج تدريبي لتنمية الإيثار لدى معلمة الروضة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، 45، 366-431.

الوكيل، فاطمة وخضر، صلاح الدين وطعيمة، عفاف والسيد، نهى (2016). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المدرسية المرتبطة بالاقتصاد المنزلي في ضوء مدخل القضايا المعاصرة لتنمية الوعي المجتمعي واتجاهات التلميذات نحو العمل التطوعي. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 177، 157-187.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bar-Tal, C., & Raviv, A (1982). **A cognitive learning Model of Helping Behavior Development-possible Implications and Applications**, in Eynesbury N (Ed): the development of prosocial Behavior, Academic press, New York.
- Dver, K., et al. (2008). **The health benefits of altruism: How giving back is good for you**, <http://www.squidoo.com/topic/health>. Scott, E. (2007). Benefits of altruism, <http://stress.about.com/mbiopge.htm>.
- Edwin, B and Naomi. E. (2007). Volunteering for charity: Pride, respect. and the commitment of volunteers” **Journal of Applied Psychology**, Vol 92 (3)
- Eisenberg-berg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B., Shepard, A., Zhou, Q.& & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. **Journal of Personality and Social Psychology**, 82 (6), 993-1006.

- Friedman, M. (1995). The Development of Altruistic Attitude: Experimentation & Evaluation of Central Program and Helping Behavior. **Journal Article**.41, 3-4, 73- 85.
- International labour organization. (2011). statistics department of statistics, **manual on the measurement of volunteer** work, Geneva, p. 12. From: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_162119.pdf. 2011.
- Pramathevan, G., & Garces-BacsaL, R. (2012). Factors Influencing Altruism in the Context of Overseas Learning Experiences among Gifted Adolescent Girls in Singapore. **Roemer Review**, 34 (3), 145-157.
- Sampson, M. (2012). Characteristics of autism literature review, In Eric
- Tennant, M. (2001). Governments and voluntary sector welfare; historian's perspectives" **Social Policy Journal of New Zealand**• Issue 17
- Wilson, John. **Volunteers, Activism, motives, Human capital, social capital, commitment** Annual Review of Sociology.

تصوّر مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا

إعداد:

الدكتور محمد ثالث إسماعيل

الأستاذ المساعد بقسم الدراسات الإسلامية

جامعة يوسف ميتاسلي - نيجيريا

المستخلص:

- **عنوان البحث:** تصوّر مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا.
 - **هدف البحث:** بناء التصوّر المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية في شمال نيجيريا من خلال تحديد الإطار المفاهيمي والكشف عن دور الأنشطة الطلابية والوقوف على معوقات تلك التنمية وتحديد ملامح التصوّر المقترح.
 - **منهج الدراسة:** استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لتوضيح محاوره، وهو: المنهج الذي يعتمد على وصف ظاهرة من الظواهر، ومتغيراتها كما هي في الواقع؛ للوصول إلى وصفها لمعرفة أسبابها، والعوامل المؤثرة فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها.
- وقسم الباحث هيكل بحثه إلى إطار عام وأربعة مباحث وخاتمة، واحتوى الإطار العام على مقدمة ومشكلة البحث، وأسئلة البحث وأهدافه، وأهمية البحث، ثم حدود البحث ومصطلحاته ثم الدراسات السابقة، ثم منهج البحث وخطته.
- وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:
- (1) تكتسب قيمة العمل التطوعي أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، وتتجلى أهميته باعتباره مطلب شرعي وحضاري ونتائجه على الجوانب الشخصية والاجتماعية والتربوية.
 - (2) تتعدد مجالات العمل التطوعي في المدارس الثانوية في نيجيريا لتشمل المجال الدعوي والتعليمي، والخدمة الاجتماعية، والصحية، والإعلامية، والتربوية، والبيئية.
- وأوصى الباحث من خلال النتائج بعدة توصيات، أهمها:
- (1) توعية الطالب في المرحلة الثانوية بأهمية المشاركة في العمل التطوعي من خلال البرامج والأنشطة المدرسية التي تقيمها المدرسة داخل وخارج الحرم المدرسي.
 - (2) إقامة دورات تدريبية للطلاب على ممارسة العمل التطوعي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال المراكز التدريبية والتتبع في مجالاتها.

الكلمات المفتاحية: تصوّر مقترح/ العمل التطوعي/ المدارس الثانوية.

مقدمة

تكمن الأهمية الكبرى للعمل التطوعي في أنه يعمل على مشاركة الأفراد في قضايا مجتمعهم، كما أنه يربط بين الجهود الحكومية والأهلية العاملة على تقدم المجتمع، كما أنه من خلال هذا العمل يمكن التأثير الإيجابي على الشباب، الذين هم عماد المجتمع من خلال إكسابهم بعض الأنماط السلوكية التي تقودهم إلى تحمل المسؤولية الاجتماعية، ويؤدي العمل التطوعي على التقليل من المخاطر الاجتماعية والسلوك المنحرف داخل المجتمع، عن طريق انغماس الأفراد في القيام بأعمال من شأنها أن تشعرهم بأنهم مرغوب فيهم، وأنهم جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع.

ومع تنامي المجتمعات وتقدمها وما تشهده من تحديات متعددة كالانفجار السكاني والثورة المعلوماتية، والتحديات الاقتصادية، والثقافية المختلفة، بات القطاعان الحكومي والأهلي غير قادرين على تلبية حاجات المجتمع وتحقيق

التنمية المستدامة، ومن هنا برز في كثير من الدول اتجاه قوي للاهتمام بالعمل التطوعي في تحقيق التنمية لجميع المجتمعات، بل إن العمل التطوعي أصبح معلماً حضارياً، إذ حددت هيئة الأمم المتحدة يوم الخامس من ديسمبر من كل عام يوماً عالمياً للتطوع.

والمنتبع لواقع العمل الاجتماعي على مستوى العالم يلمس الاهتمام المتزايد والمتنامي الذي يلقاه العمل التطوعي ومؤسساته على الأصعدة كافة، إذ أصبح مؤشراً من مؤشرات تقدم ورقي المجتمعات، في حين أظهرت بعض الدراسات أجرتها الشبكة العربية للمنظمات الأهلية أن الشباب من سن 15 إلى 30 هم أقل فئة مهتمة بالتطوع أهمية هذه الفئة العمرية وما تمتاز به من طاقة وحيوية^(xxx)، ويرجع عزوف الشباب عن العمل التطوعي لأسباب عديدة منها: التنشئة الأسرية والمدرسية التي تهتم بالتعليم دون غرس وتعزيز قيم العمل التطوعي في المقررات الدراسية وغيرها من البرامج التربوية.

وعلى غرار ذلك يعاني المجتمع النيجيري أيضاً من ضعف تنمية ثقافة العمل التطوعي، سواء داخل المدرسة أو خارجها، مما تولدت لدى الباحث قناعة بأهمية إجراء هذا البحث من أجل وضع تصوّر مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في شمال نيجيريا خاصة وأنهم عنصر الشباب الأكثر في المجتمع النيجيري، وعلى واقع الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون تفعيل ذلك الدور على النحو الأمثل، ومن ثم الخروج بتصور مقترح يساعد على تعزيز ثقافة العمل التطوعي وتنميتها لدى الطلاب. مما لا شك فيه أن انخراط الشباب في العمل التطوعي يعزز روح المسؤولية الاجتماعية، كما ينمي المهارات الفنية والفكرية والعلمية، ويرقى بهمم وطموحات الشباب نحو الأعمال السامية والأهداف النبيلة، ويمنحهم الفرصة للمشاركة وإبداء الرأي في القضايا الاجتماعية؛ وحيث إن كثيراً من الدراسات أشارت إلى أن ممارسة العمل التطوعي لا تزال ضعيفة، بالإضافة إلى ضعف دور المدرسة في تعزيز قيم العمل التطوعي، ووجود اتجاهات سلبية لدى العاملين في التعليم العام عن مشاركتهم في الخدمة التطوعية داخل المدرسة^(xxxi).

وفي الواقع التربوي بالمدارس الثانوية في نيجيريا نلمس بعض الإشكالات التي تعكس مؤشرات سلبية في سلوك طلاب المرحلة الثانوية، مثل عدم المبالاة وعدم الإحساس بالمسؤولية والاستهتار، والتسبب، وضعف القيم الأخلاقية، وعلى ضوء هذا الواقع أوصت العديد من الدراسات بضرورة أن تعمل المدرسة على تشجيع الطلاب للمشاركة في الأعمال التطوعية، وذلك من خلال تضمين البرامج الدراسية بالمدارس بعض النشاطات والمناهج التي تركز على العمل التطوعي^(xxxii).

وبناء على ما سبق، تتبلور مشكلة البحث في السعي لوضع تصوّر مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا لتنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب كمنطلق تنموي بنائي للشخصية الاجتماعية والأخلاقية للطلاب، وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما التصوّر المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- (1) ما الإطار المفاهيمي لثقافة العمل التطوعي؟.
- (2) ما دور الأنشطة الطلابية بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب؟.

- (3) ما معوقات تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا؟.

- (4) ما معالم التصوّر المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا؟.

خطة البحث:

تكوّن البحث من الإطار العام للبحث وأربعة مباحث وخاتمة، أما الإطار العام فيشتمل على: مقدمة، ومشكلة البحث، وأسئلة البحث وأهدافها وأهميتها، وحدود البحث ومصطلحاتها، والدراسات السابقة، وخطة البحث ومنهجها المتبع.

- المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للعمل التطوعي.
- المبحث الثاني: دور المؤسسات التعليمية في تنمية ثقافة العمل التطوعي.
- المبحث الثالث: معوقات دور النشاطات الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي.
- المبحث الرابع: التصوّر المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا.

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو: " المنهج الذي يقوم على إلقاء نظرة شاملة وفاحصة على موضوع معيّن، بغرض فهمه وإدراك مختلف جوانبه وتداخلاته وأبعاده " (xxxiii).

إضافة إلى ما سبق، فإن الباحث تعامل مع المادة العلميّة وفق المنهج الآتي:

- (1) عزو الآيات إلى مواقعها بذكر السورة ورقم الآية، وكتابتها بالرسم العثماني.
- (2) عزو الأحاديث النبوية إلى مصادرها الأصلية، مع ذكر كلام أهل العلم في بيان درجته، ما لم يكن في الصحيحين أو أحدهما.
- (3) الالتزام بعلامات الترقيم، وضبط ما يحتاج إلى ضبط.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للعمل التطوعي:

ويشتمل على:

- أولاً: مفهوم التطوع.
- ثانياً: أهمية التطوع.
- ثالثاً: ثقافة التطوع.
- رابعاً: أهمية تنمية ثقافة التطوع.

إن للعمل التطوعي في التربية الإسلامية أصوله وركائزه إذ وضعته في مكانة سامية ووجعلته يحظى باعتراف لا يحظى به في ثقافة أخرى غربية أو شرقية، فلقد أكدت عليه العديد من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية المطهرة، من هذه الآيات قول الله تعالى: ﴿كَيْ جَ كَ كَ ن﴾ (البقرة: من الآية 158)، وقال تعالى أيضاً: ﴿فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ﴾ (البقرة: من الآية 184)، وفي الحديث الشريف يقول النبي صلى الله عليه وسلم: (المسلم أخو المسلم لا يظلمه، ولا يسلمه، من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله عنه بها كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلماً ستره الله يوم القيامة) (xxxiv)، وسيتناول الباحث محاور هذا المبحث من خلال الآتي:

أولاً: مفهوم التطوع:

يقصد بالتطوع في اللغة: التبرع بفعل الخير، كما يدل على الاصطحاب والانقياد يقال: طاعة يطوعه إذا انقاد معه ومضى لأمره، وأما قولهم في التبرع بالشيء: قد تطوع به فهو من هذا الباب، ولا يقال هذا إلا في باب الخير والبر، ويقال: (متطوعون) للمجاهدين الذين يتطوعون بالجهاد، وتطوع بالشيء: تبرع به فهو متطوع والجمع متطوعون. ومن هنا كان كل عمل يقوم به الإنسان من تلقاء نفسه، ويؤدي فيه خدمة لغيره دون انتظار أجر أو مقابل يسمى تطوعاً (xxxv).

أما الجرجاني (xxxvi) فقد عرف التطوع بأنه: "اسم لما شرع زيادة على الفرض والواجبات"، وعرفه محمد شمس الدين (xxxvii) بأنه: "الجهد الذي يبذله أي إنسان لمجتمعه بلا مقابل بدافع منه للإسهام في تحمل مسؤوليات المؤسسة الاجتماعية التي تعمل على تقدم الرفاهية الإنسانية، وعلى أساس أن الفرص التي تنهياً لمشاركة المواطن في أعمال هذه المؤسسات الديمقراطية ميزة يتمتع بها المجتمع، وأن المشاركة تعهد يلتزمون به".

ويذهب سيد حسنين (xxxviii) إلى أن التطوع هو "المجهود القائم على مهارة أو خبرة معينة والذي يدل عن رغبة واختيار بغرض أداء واجب اجتماعي وبدون توقع جزاء مالي بالضرورة".

ومما سبق يمكن استخلاص العديد من مبادئ العمل التطوعي، منها:

- يقدم فائدة للمجتمع والمتطوعين.
- وسيلة مشروعة يمكن من خلالها المشاركة في نشاطات مجتمعية.
- وسيلة للأفراد أو المجموعات لمعالجة الحاجات الإنسانية والبيئية والاجتماعية.
- المتطوعون لا يحلون محل العاملين بأجر، ولا يشكلون خطراً على الأمن الوظيفي للعاملين بأجر.
- يحترم الحقوق والكرامة وثقافة الآخرين.
- يعزز حقوق الإنسان والمساواة.

ثانياً: أهمية العمل التطوعي :

تتسم المجتمعات المعاصرة بالتشابك والتداخل، وكثرة وتنوع مطالب أفرادها، وتزايد الفوارق بين طبقاتها، وظهور المحرومين والمهمشين والفقراء وتزايد أعدادهم، وفي الوقت نفسه كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقة على كاهل الحكومات، مما يفرض ضرورة الجهود التطوعية التي يقوم بها أفراد المجتمع سواء بصورة فردية أو تنظيمية، رسمية أو غير رسمية، من أجل تحقيق حاجات فئات المجتمع المختلفة وتخفيف العبء عن كاهل الحكومات لتتفرغ للقضايا والتحديات القومية (xxxix).

ويسهم العمل التطوعي في تماسك المجتمع من خلال تعزيز قيم المشاركة والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والتكافل والانتماء للوطن (xl)، كما يمثل قوة دفع ذاتية للنهوض المجتمعي اعتماداً على جهود أفراد وجماعاته وموارده وإمكاناته الذاتية، مع تخفيف العبء والمسؤولية عن كاهل الدولة، كما تسهم الجهود التطوعية في زيادة وعي الشباب وأفراد المجتمع بمشكلاته وقضايا الواقعية مما يسهل عليهم التعامل معها وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

ويرى أحد الباحثين أن هناك العديد من الفوائد لتطوع الطلاب أثبتتها نتائج الأبحاث، منها: تعزيز التطور الأكاديمي للطلاب، وتنمية المهارات الشخصية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وترتبط أيضاً باختيار المهنة والتوظيف بعد التخرج، كما توصلت إحدى الدراسات (إلى أن اندماج الطلاب في برامج التطوع ساهم في تحسن واضح للجوانب الشخصية وجوانب الأداء المدرسي، وفي الإقلاع عن بعض العادات السيئة (xli).

كما أثبتت إحدى الدراسات أيضًا إلى أنَّ الطلاب الذين شاركوا في العمل التطوعي تحسنت معدلاتهم الدراسية، ومعارفهم العامة ومعارفهم في مجال الدراسة أو التخصص، وزادت طموحاتهم للحصول على درجات ومؤهلات متقدمة، وزادت الأوقات التي يقضونها في الواجبات المنزلية والاستعداد للاختبارات، وزاد تواصلهم مع معلمهم (xliii).

وعليه يمكن القول بأنَّ للعمل التطوعي أهميته على مستوى الدولة والمجموعات الاجتماعية ومستوى الأفراد المتطوعين أنفسهم، فعلى مستوى الدولة يسهم العمل التطوعي في استكمال جهود الدولة في بعض القطاعات، ومعالجة قصور أداء الدولة في قطاعات أخرى، مما يجعله أداة من أدوات تحقيق التنمية المجتمعية، وعلى مستوى المجموعات الاجتماعية فإنه يسهم في الوفاء ببعض الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمجموعات الفقيرة والمهمشة مما يعزز من اندماج جميع المجموعات في نسيج المجتمع، ولهذا دوره في تحقيق التماسك الاجتماعي بين المجموعات الاجتماعية المختلفة ويجعله سبيلًا من سبل تحقيق الولاء والانتماء للجماعة والمجتمع.

ثالثًا: ثقافة التطوع :

عرفت ثقافة التطوع بأنها (xliii): " مجموعة أو منظومة من القيم والمبادئ والأخلاقيات والمعايير والرموز والممارسات التي تحض على المبادرة بإغاثة الآخرين وتقديم النفع إلى المحتاجين، وذلك بعمل الخير الذي يتعدى نفعه إلى الغير؛ إما بدرة مفسدة أو بجلب منفعة، تطوعاً من غير إلزام، ودون إكراه"، كما عرفت ثقافة العمل التطوعي بأن (xliii): " تلك الثقافة التي تتضمن المعرفة والقيم والمهارات التي تمكن أصحابها من ولوج أبواب العمل التطوعي بكفاءة واقتدار، وأنها مجموعة القيم والاتجاهات والعادات والممارسات التي تحض على المبادرة للمشاركة في العمل الخيري والاجتماعي لمساعدة الآخرين طواعية من غير إلزام".

ومما سبق يمكن تعريف ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في هذا البحث بأنها: مجموعة متفاعلة ومتداخلة من القيم والمفاهيم والمعتقدات والاتجاهات التي تشكل وعي ووجدان الطلاب، وتدفعهم للمشاركة في العمل التطوعي لخدمة الآخرين وتحقيق التضامن الإنساني.

رابعًا: أهمية ثقافة التطوع:

تتعدد الدوافع التي يمكن أن تسهم في تشجيع الأفراد على المشاركة في الجهود والنشاطات التطوعية، وتوفر ثقافة التطوع لدى أفراد المجتمع - بما تحتويه من قيم ومعتقدات واتجاهات ومعارف وفهم صحيح للتطوع - جملة من الدوافع التي يمكن لها أن تحفز الطلاب على العمل التطوعي، وتؤدي ثقافة التطوع دورًا واضحًا من كونها موجبات لسلوك الأفراد، وتسهم في تحديد طريقة تفكيرهم، كما أنها تحدد تفضيلات الأفراد والسلوك المرغوب وغير المرغوب فيه، مما ينعكس على توجهاتهم نحو العمل التطوعي، وأهدافهم من المشاركة فيه، وطريقة المشاركة.

كما أنَّ لثقافة التطوع دورها الواضح في توجيه الأفراد لاختيار الأساليب الصحيحة للتطوع ولاندماج في نشاطات تطوعية شرعية ومقبولة اجتماعيًا، لا تنتهك الأمن القومي، فكثير من النوايا الحسنة لدى الشباب تم استغلالها من خلال تنظيمات متشددة بما يضر بالدين والمجتمع وبالمتطوعين أنفسهم.

وأنَّ مدى الإقبال على العمل التطوعي والمشاركة في فعالياته يتوقف على انتشار ثقافة التطوع في الساحة الاجتماعية، وأن تعزيز ثقافة العمل التطوعي هو أمر لازم وضروري للحصول على فاعلية أكبر لبرامج ومشروعات التطوع، كما أنها تعد المقدمة الأولى لتهيئة الشباب وإعدادهم للاضطلاع بمسؤوليات العمل التطوعي على أرض الواقع.

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أنَّ القيم والمعتقدات التي يمتلكها الأفراد وهي جزء أصيل من ثقافتهم إذا كانت إيجابية تمثل دوافع تدفع بالأفراد للعمل التطوعي، أما إذا كانت سلبية فإنها تصبح كوابح من الاندماج والمشاركة في العمل التطوعي.

ويمكن لثقافة العمل التطوعي الصحيحة أن تخلص المتطوعين من الفردية والأنانية، ومن التحيز والعصبية، وتعمق قيم الولاء والانتماء للمجتمع وقيم المواطنة، كما أنها تجعل التطوع جزءاً من اهتمامات الطلاب ونمط حياتهم ليتجه الوعي من معرفة قيمة العمل التطوعي فقط، إلى مرحلة البحث عن سبل الإكثار منه وتثويحه وتمكينه في الحياة العامة، ليصبح منهج حياة الأفراد والمؤسسات.

المبحث الثاني: دور المؤسسات التعليمية في تنمية ثقافة العمل التطوعي:

ويشتمل على:

- أولاً: الوعي والمعرفة.
- ثانياً: قيم العمل التطوعي.
- ثالثاً: معتقدات العمل التطوعي

تعتبر مؤسسات التعليم أحد الوسائط الاجتماعية التي أنشأها المجتمع عن قصد بهدف إعداد وتنشئة أبنائه للاندماج الفاعل في المجتمع، وذلك بإكسابهم المعارف والمهارات والقيم والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية اللازمة للتنمية الاجتماعية وإحداث التغيير الاجتماعي المخطط.

ويأتي الاهتمام بدور مؤسسات التعليم في تنمية ثقافة العمل التطوعي، لأنَّ التعليم من واقع أحد العناصر المساهمة في تشكيل رأس المال البشري له دور ملحوظ في تعزيز دوافع العمل التطوعي^(xiv)؛ وذلك لأنَّ التعليم هو المؤسسة الرئيسة التي تنقل المعايير والمعتقدات الاجتماعية الجوهرية من جيل إلى جيل، وربما يعزز تسليط الضوء على دور مؤسسات التعليم في تنمية ثقافة العمل التطوعي إلى حقيقة أنَّ الإقبال على العمل التطوعي والمشاركة في فعالياته يتوقف على انتشار ثقافة التطوع في الساحة الاجتماعية.

لقد أكدت العديد من الدراسات على دور مؤسسات التعليم في تنمية ثقافة العمل التطوعي ونشرها لدى الطلاب^(xlv)، حيث أوصت بضرورة تفعيل ثقافة وقيم العمل التطوعي من خلال المؤسسات التعليمية والمشاركة الطلابية في العمل التطوعي، بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بنشر ثقافة العمل التطوعي وممارسته داخل المدرسة وخارجها، وعلى أهمية دور ومسؤولية التربية في تنمية وترسيخ قيم ثقافة العمل التطوعي.

وعلى وفق تعريفات ثقافة العمل التطوعي تم تقسيم جوانب ثقافة العمل التطوعي إلى ثلاثة جوانب رئيسة، هي: الوعي والمعرفة، وقيم العمل التطوعي، ومعتقدات العمل التطوعي، وسوف يتم تناولها على النحو التالي:

أولاً: الوعي والمعرفة:

إنَّ المؤسسة التربوية والتعليمية تقع عليها مسؤولية تنمية الجوانب الإيجابية للمتعلمين، وتطوير مداركهم، وتزويدهم بالخبرات والمعلومات التي تزيد فاعليتهم الذاتية ووعيهم الذاتي والتقويم الآني للعمليات الداخلية للمتعلمين، وشعورهم بذواتهم، ومدى انتباههم للأحداث البيئية.

وتتشكل المعرفة والوعي على وفق النظرية البنائية من خلال السياق والتفاعل الاجتماعي، والثقافة، واللغة، ومن خلال التعاون، ويمكن أن ينجحوا أكثر في وجودهم مع الآخرين مقارنة بوجودهم بمفردهم، ويحدث التعلم من خلال التفاعل بين الزملاء (التعاون) وتركيز المناهج الدراسية والخبرات التعليمية على الخبرات الحقيقية للطلاب، كما أنَّ

التعلم ذا المعنى يحدث عندما يوجد ارتباط بين موضوعات التعلم والعالم الحقيقي الواقعي للمتعلم، وعن طريق التفاعل مع الخبراء والأقران.

وعلى وفق ما سبق يمكن النشاطات الطلابية بما تقوم عليه من أسس المشاركة والجماعية والخبرات الحقيقية والارتباط بالعالم الحقيقي أن تسهم في تنمية الوعي والمعرفة لدى الطلاب بالعمل التطوعي وأهميته وأساليب الانخراط فيه والانضمام إلى مؤسساته، بما يعزز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.

وتوصلت إحدى الدراسات (xlvii) إلى أن من العوامل المؤثرة في العمل التطوعي والمشاركة فيه لدى الشباب: قلة الوعي بأهمية العمل التطوعي في تنمية المجتمع، ويرجع ذلك إلى غياب التوعية الإعلامية بدور المشاركة التطوعية وأهميتها في المجتمع ونشر ثقافة العمل التطوعي، وإلى تدني الاهتمام في مؤسسات التعليم بغرس وتنمية الوعي بالعمل التطوعي وسبل المشاركة في فعالياته.

وربما كانت المعرفة أحد الأسباب الثلاثة الرئيسة لعدم التطوع لدى الكثيرين من الشباب، كما أن أحد الأسباب التي دفعت الأفراد للمشاركة في العمل التطوعي تمثل في فهم وإدراك الأثر الناجم عن العمل التطوعي ودوره في مساعدة الآخرين.

ثانياً: قيم العمل التطوعي:

تمثل القيم سمات خلقية حددت ثقافياً بأنها مرغوبة، وتعبّر عن مبادئ مجردة وعامة للسلوك، يشعر أعضاء الجماعة نحوها بالارتباط الانفعالي القوي كما توفر لهم مستوى للحكم على الأفعال والأهداف الخاصة (xlviii)، والقيم صفات وتصورات وأحكام يؤمن أو يعتقد بها الأفراد وتكون في هيئة معايير يأخذون قراراتهم في ضوءها، وتمثل إطاراً مرجعياً للحكم على الأشياء وتحدد سلوك الأفراد وردود أفعالهم، وتحتل موقعاً متقدماً في تشكيل شخصية الفرد وتكوينه الثقافي، مقارنة بالاتجاهات التي تشكل في مجموعها قيماً، وهي نتاج البيئة والمعتقدات، والتجربة.

وتتشكل القيم من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات الاجتماعية والثقافية المختلفة، وعندما تتبلور وتتضح وتستقر في عقل ووجدان الأفراد، تصبح موجّهات لخياراتهم وتفضيلاتهم ومحددات لسلوكياتهم وأحكامهم في مواقف الحياة والعمل المختلفة، كما أنها أحد الدوافع الجوهرية التي تدفع بالأفراد للمشاركة في نشاطات معينة وتكبح مشاركتهم في نشاطات أخرى، كما أنها تساعدهم على إصدار أحكامهم واتخاذ قراراتهم في موضوعات حياتهم المختلفة.

وتمثل قيم العمل التطوعي مجموعة من القيم الاجتماعية التي تشكلت عبر التفاعل الاجتماعي والموروث الثقافي، وتحدد أحكام الفرد وتفضيلاته ودوافعه نحو مساعدة الآخرين والعمل الاجتماعي غير مدفوع الأجر. ويكون لقيم العمل التطوعي تأثيرها القوي في سلوك الأفراد عندما تشكل هذه القيم مجتمعة نسقاً قيمياً تتميز فيه القيم بالارتباط والتناغم والدعم المتبادل لتشكل كلا متكاملًا قادراً على تفسير المعايير والسلوك الاجتماعي (xlix).

وتمثل القيم أحد المكونات الرئيسة والجوهرية لثقافة العمل التطوعي، والتي تحدد طبيعة هذه الثقافة وفعاليتها (l)، وضرورة تعميق قيم أساسية لتعزيز ثقافة العمل التطوعي مثل قيم: التضامن، والتكامل، والتكافل الاجتماعي، والتسامح مع الآخرين، وتدعيم قيم الإيثار، والمواطنة، والإحاء، والمساواة، والعدل، وبروز أهمية قيم القدوة الإيجابية في التفكير، والتصرف والسلوك اليومي، وفي الوقت ذاته تنقية ثقافة العمل التطوعي من قيم التحيز والعصبية، والشكليات، وتكريس المصالح الفردية، والأنانية، واستغلال الآخرين.

وتعتبر التنمية المعرفية عن العمل التطوعي ومجالاته وأهميته ودوافعه من الخطوات المهمة في تمكين الفرد من إصدار أحكام قيمة سليمة حول المشاركة في النشاطات التطوعية (li) حيث يستند بناء نسق القيم لدى الفرد إلى تفضيلات لقيم على أخرى، وهذا في الأساس عمل معرفي قائم على فهم مغزى القيمة وفائدتها، ويسهم على نحو

كبير في ذلك مؤسسات التعليم بما تقدمه من مناهج دراسية ومناشط تعليمية، وعليه يقع على مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية مسؤولية واضحة في بناء وتنمية قيم العمل التطوعي بصفة خاصة وجميع القيم الفاضلة بصفة عامة التي تحول الكائن البشري إلى كائن اجتماعي ومواطن صالح (iii).

ثالثاً: معتقدات العمل التطوعي:

تمثل المعتقدات أحد المكونات الجوهرية في تشكيل ثقافة العمل التطوعي، "فالعمل التطوعي يمكن أن يعني للمراهقين أشياء جيدة وربما سيئة، إذ يمكن أن تسير المعتقدات الإيجابية جنباً إلى جنب مع المعتقدات السلبية، ويصبح الأفراد أكثر استعداداً للتطوع عندما يتأسس لديهم الاعتقاد بأنّ عليهم أن يفعلوا شيئاً ما، وكذلك الاعتقاد بأنهم قادرين على القيام به، أي أنهم بحاجة للاستعداد والثقة في قدراتهم، وهما من نتائج الاعتقاد، ومن خلال فحص العلاقة بين المعتقدات عن العمل التطوعي، والنية للتطوع، والسلوك التطوعي، توصلت إحدى الدراسات إلى أنّ الاعتقاد بخدمة الآخرين كان منبئاً مباشراً بالسلوك التطوعي. وأنّ المعتقدات السلبية عن التطوع وكذلك المعتقدات الثقافية تعتبر عوامل مؤثرة في الرغبة في التطوع والسلوك التطوعي بشكل عام لدى طلبة المدارس الثانوية (iii).

ومن خلال استخدام التحليل العاملي تحققت إحدى الدراسات بأن من الفعالية الواسعة للفقرات المتصلة بالاعتقاد في الحث على التطوع، من ذلك: الشعور بالواجب الأخلاقي لمساعدة الناس الذين يعانون، والاعتقاد بالقدرة على فعل أشياء يمكن أن تحسن من رفاهية الآخرين، والاعتقاد بأنّ تطوع الناس بالوقت والجهد، يمكن أن يسهم في التغلب على المشاكل الاجتماعية مثل الفقر والتعاسة (iv).

وتؤكد إحدى الدراسات بأنّ هناك العديد من المعتقدات تمثل دوافع تدفع بالأفراد للعمل التطوعي، منها: أنّ العمل التطوعي فرصة لتغيير الظلم الاجتماعي، وأنه يأتي تحقيقاً للأمر الإلهي بمساعدة الناس، وأن العمل التطوعي فرصة كبيرة للتقرب إلى الله تعالى.

المبحث الثالث: معوقات تنمية ثقافة العمل التطوعي:

ويشتمل على:

- أولاً: المعوقات التنظيمية.

- ثانياً: المعوقات الاجتماعية الثقافية

يمكن النشاطات الطلابية أن تؤدي دوراً متميزاً في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، بما يتوافر في النشاطات الطلابية من عوامل جذب للطلاب، فهي محببة للطلاب وتقوم على الجماعية وتوظف مواهبهم وطاقتهم، وتجسد خبرات واقعية يمكن توظيفها لتنمية ثقافة العمل التطوعي، ولكن مؤشرات الوضع الراهن ربما تشير إلى قصور ذلك الدور، إذ دراسة إلى أنّ من أبرز معوقات العمل التطوعي لدى الطلاب تدني الوعي الشخصي بثقافة التطوع الناتج عن عدم تركيز المناهج الدراسية والنشاطات والممارسات التربوية على تنميته لدى النشء منذ الصغر (iv).

وتمثل معوقات دور تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، كل ما يمنع أو يعرقل من القيام بدورها في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم تقسيم المعوقات في هذا المبحث إلى قسمين: معوقات تنظيمية، ومعوقات اجتماعية وثقافية.

أولاً: المعوقات التنظيمية:

تمثل المعوقات التنظيمية كل ما يتعلق بالإجراءات واللوائح والقوانين المنظمة لتنمية ثقافة العمل التطوعي، والخطط والبرامج التي تنطلق منها ومدى اهتمامها بتنمية ثقافة العمل التطوعي، ولقد توصلت إحدى الدراسات إلى أنّ

المعوقات الهيكلية من أكثر المعوقات التي تحد من العمل التطوعي لدى الطلاب، وأنّ الأبعاد التنظيمية تمثل إحدى العقبات الرئيسية في مجال تطوير العمل التطوعي (vi).

ومن المعوقات التنظيمية في تنمية ثقافة العمل التطوعي، غياب التشريعات والقوانين النازمة للعمل التطوعي في المؤسسات التعليمية، وغياب الرؤية الواضحة عن العمل التطوعي، وأنّ من المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي: غياب اللوائح الإدارية التي تنظم العمل التطوعي في المؤسسات التعليمية، وكذلك غياب الرؤية الواضحة عن العمل التطوعي في السياسة التعليمية.

كما أنّ ضعف تأكيد المناهج الدراسية على العمل التطوعي وتنمية ثقافته لدى الطلاب (vii)، وعدم إدخال المشاركة في النشاطات التطوعية في تقويم أداء الطلاب، وقلة الوقت المتاح أمام الطلاب بالجدول الدراسية للمشاركة في الأعمال التطوعية، ينعكس على دور تنمية ثقافة العمل التطوعي، فالعملية التعليمية والتربوية تتكامل وتُعزز مكوناتها بعضها بعضاً، وأنّ من أسباب عزوف الطلاب عن المشاركة في العمل التطوعي، صعوبة تحقيق التوازن بين الدراسة والعمل التطوعي، وخلو المقررات والمناهج الدراسية من الإشارة إلى أهمية العمل التطوعي.

كما أنّ غياب التنسيق بين المدارس ومؤسسات العمل التطوعي، يقلل من استفادة العاملين في مجال النشاطات الطلابية من إمكانات وخبرات هذه المؤسسات، وما تملكه من خبرة ميدانية وتجارب يمكن الاستفادة منها في تنمية ثقافة العمل التطوعي (viii)، وقد يكون سبب ذلك عدم وجود إدارة أو وحدة مسؤولة عن العمل التطوعي في مؤسسات التعليم، حيث إن عدم وجود إدارة خاصة بالمتطوعين في المؤسسات التعليمية يمثل أحد المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي.

ثانياً: المعوقات الاجتماعية الثقافية:

تمثل المعوقات الاجتماعية الثقافية ما يتعلق بمجتمع الطلاب وخلفياتهم الثقافية الاجتماعية وما يملكونه من قيم ومعتقدات وانطباعات عن أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه وعلاقاتهم مع زملائهم والمحيطين بهم، وتؤدي الأسرة وأولياء الأمور دوراً معيقاً أو حافزاً على مشاركة الطلاب في النشاطات الطلابية التي تدعم العمل التطوعي، فربما لا تؤدي الأسرة دورها في بث روح التطوع لدى أبنائها منذ الصغر، أو خوف أولياء الأمور من تأثير المشاركة في الأعمال التطوعية على مستويات تحصيل أبنائهم أو تضيق أوقاتهم، أو ربما لضعف قناعة ووعي أولياء الأمور بأهمية العمل التطوعي وانعكاساته الإيجابية على أبنائهم والمجتمع.

فقد توصلت إحدى الدراسات إلى أنّ من أسباب عزوف الطلاب عن المشاركة في العمل التطوعي، ضعف عناية التنشئة الاجتماعية بمفهوم التطوع، وغياب القدوة والنموذج في الأسرة والمجتمع عموماً (lix)، ومن معوقات تنمية ثقافة العمل التطوعي عدم تشجيع أولياء الأمور أبنائهم للمشاركة في الأعمال التطوعية.

كما أنّ الطلاب أنفسهم قد يكونون سبباً لقصور دور النشاطات الطلابية في تنمية ثقافة العمل التطوعي، نتيجة ضعف اهتمامهم بالقضايا الاجتماعية، أو ضعف قناعتهم بأهمية العمل التطوعي، أو انصراف أذهان الطلبة إلى الأعمال التي تدرّ ربحاً، أو الاعتقاد في التأثير السلبي للتطوع في المعدلات الدراسية، أو نتيجة لعوامل نفسية وشخصية لدى الطلاب وغيرها، وأنّ من معوقات العمل التطوعي: تغليب المصلحة الخاصة على المصلحة العامة، وضعف الثقة في النفس، والخوف من الفشل، وضعف الوعي بأهمية المشاركة في الجهود التطوعية (lx).

وقد تكون الموارد البشرية المنظمة والمنفذة أحد المعوقات الجوهرية لدور النشاطات في تنمية ثقافة العمل التطوعي، لفقدانها لثقافة العمل التطوعي، ووعيها وقناعتها بقيمتها، وفقدانها للحماسة في تشجيع الطلاب على العمل التطوعي أو خشيتها على سلامة الطلاب وخوفها من تحمل المسؤولية.

حيث توصلت إحدى الدراسات إلى أن من المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي: قلة الوعي بأهمية العمل التطوعي، وتقصير الإعلام التربوي في التوعية بأهمية المشاركة في العمل التطوعي، ومن المعوقات أيضًا: قلة وعي المعلمين ودرايتهم وضعف إعدادهم في مجال النشاطات الطلابية، وقلة عناية الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ببرامج النشاطات الطلابية.

كما أن ضعف التقدير الاجتماعي للعمل التطوعي، وغياب التوعية الإعلامية بأهمية العمل التطوعي تنعكس على العناصر البشرية كافة المشاركة في العمل التطوعي، مما قد يقلل من فاعليتها في تنمية ثقافة العمل التطوعي، فمن معوقات العمل التطوعي غياب التقدير الاجتماعي لإسهامات ومشاركات القائمين على العمل التطوعي، وعدم وجود توعية إعلامية بدور المشاركة التطوعية وأهميتها في المجتمع (lxi).

المبحث الرابع: التصور المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية في شمال نيجيريا: ويشتمل على:

- أولاً: مصادر إعداد التصور المقترح:
 - ثانياً: أسس ومنطلقات بناء التصور المقترح:
 - ثالثاً: برامج وآليات التصور المقترح:
 - رابعاً: معوقات تطبيق التصور المقترح:
 - خامساً: متطلبات تحقيق التصور المقترح:
- تضمن التصور المقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية الإسلامية على الجوانب التالية:

أولاً: مصادر إعداد التصور المقترح:

تم الاعتماد في بناء التصور على مجموعة من المصادر، وهي:

- سياسة التعليم في جمهورية نيجيريا.
- توجهات خطة التنمية الوزارية.
- مشروع التطوير الوطني للتعليم العام.
- الطبيعة الاجتماعية والثقافية المميزة لجمهورية نيجيريا.
- نتائج الدراسات والأبحاث العلمية ذات الصلة بالعمل التطوعي.
- الاستفادة من التجارب والخبرات الإقليمية في مجال العمل التطوعي.

ثانياً: أسس ومنطلقات بناء التصور المقترح:

تستند التصور المقترح على مجموعة من الأسس والمنطلقات، هي:

(1) إن هناك علاقة قوية بين العمل التطوعي والتنمية البشرية وتحسين نوعية الحياة والرفاهية بصفة عامة، ومشاركة الطلاب في العمل التطوعي سوف يزيد من تنمية مواهبهم ونجاحهم الاجتماعي، ويسهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ذاتها والمجتمع.

(2) إن النشاطات الطلابية تسهم على نحو مباشر في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب من خلال المشاركة المباشرة في أشكال العمل التطوعي لخدمة المجتمع المحلي، وكذلك بصورة غير مباشرة من خلال تعزيز الوعي والمعرفة، والقيم والمعتقدات، والمهارات التي تستلزمها المشاركة الناجحة في العمل التطوعي.

(3) إن التطوع يمثل مورداً مجتمعياً قوياً ومتجدداً يضاف إلى مصادر قوة المجتمع، ويمثل عنصراً حيوياً من عناصر رأس المال الاجتماعي لكل أمة، وهو شكل من أشكال خدمة المجتمع أو المشاركة المدنية.

(4) إن العمل التطوعي المنظم من خلال النشاطات الطلابية داخل المدرسة وخارجها والذي تتم رعايته ومتابعته من خلال المدرسة، هو أداة لتصحيح مسار العمل التطوعي بعيداً عن الانحرافات أو الانتماء لجهات مشبوهة.

(5) إن تنشيط وتفعيل قيم وثقافة العمل التطوعي من خلال النشاطات الطلابية، يمكن أن يسهم على نحو فاعل في تحصين الطلاب ضد الفكر المتطرف، وفي تحقيق مفهوم الأمن الفكري، إذ يسهم التطوع في إيجاد هدفاً مشتركاً بين الناس، ووضع أفضل الحلول للخلافات بأساليب علمية منهجية.

(6) إن العمل التطوعي للطلاب يمكن أن يسهم في تحقيق تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية، وتنمية المواهب والهوايات وإشباع الرغبات النفسية لدى الطلاب، وتعميق المفاهيم والروابط الوطنية والاجتماعية من خلال النشاطات غير الصفية بمختلف أنواعها.

(7) إن إسهام النشاط الطلابي في تنمية ثقافة العمل التطوعي، هو أداة من أدوات تعزيز الوظيفة الاجتماعية للتعليم، وباب من أبواب تعزيز الشركة المجتمعية بين مؤسسات التعليم والمجتمع، ويمكن من خلالها تعزيز قيم المواطنة، وبناء معالم هوية الطالب وشخصيته.

(8) إن نجاح تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، يمكن أن يسهم في علاج بعض المعوقات الاجتماعية والتنظيمية والثقافية التي تواجه المشاركة الفاعلة للشباب في العمل التطوعي والمبادرات التطوعية داخل المجتمع.

(9) إن المرحلة الثانوية من المراحل العمرية ذات الحساسية في تشكيل شخصية الطالب، إذ يملك فيها الطالب الكثير من الطاقات والدوافع، التي يجب استثمارها وتوجيهها في الاتجاه الصحيح، وبما لا يدع مجالاً لأصحاب الفكر المتطرف للتسلل إليه.

(10) إن نجاح تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب يستلزم تضافر جهود جميع الأطراف داخل النظام التعليمي (إدارة التعليم، ومشرفي النشاط، والإدارة المدرسية)، كما يتطلب تعاون أولياء أمور الطلاب ومؤسسات المجتمع المختلفة (وبخاصة مؤسسات الإعلام) والمؤسسات الأهلية.

ثالثاً: برامج وآليات التصور المقترح:

من البرامج والآليات التي يمكن لها أن تسهم في تعزيز تنمية ثقافة العمل التطوعي، ما يلي:

- برنامج (فكرة للتطوع): يسعى هذا البرنامج إلى تشجيع القدرات الإبداعية للطلاب، من خلال تشجيعهم على تقديم أفكار جديدة ومبتكرة لكيفية المساعدة في تنمية المجتمع وحل مشكلاته، والمشاركة في مواجهة بعض الأزمات الطارئة من خلال العمل التطوعي.
- برنامج (قيم في التطوع): ويستهدف هذا البرنامج تعزيز القيم الدافعة والحافزة للتطوع لدى الطلاب، من خلال توزيع مطويات للطلاب تتضمن تعزيز هذه القيم عبر توضيح أهميتها وميزانها في الدين الاسلامي والمجتمع.
- برنامج (تجارب العالم في التطوع): ويتضمن هذا البرنامج إقامة ندوات وورش عمل تناقش خبرات العالم في التطوع وبخاصة لطلاب المدارس، أو توزيع مادة مرئية (أسطوانات) على الطلاب ليتعرفوا طرق وأشكال التطوع في البلاد الأخرى، ويكتبوا تقارير في ذلك تتم مناقشتها في أوقات النشاط الطلابي.
- برنامج (بيئة نظيفة): ويشمل البرنامج (الفصل، والمدرسة، البيئة المحيطة بالمدرسة)، وذلك لتفعيل نشاطات الطلاب ذات الصلة بالعمل التطوعي داخل المدرسة، من خلال مشروع المحافظة على الممتلكات العامة وصيانتها

بالتعاون مع العاملين بالمدرسة، من ذلك: (مسابقة أنظف وأفضل فصل، مشاركة الطلاب في نظافة البيئة المحيطة بالمدرسة، مسابقة إزالة الكتابة من على الجدران، وتدريب الطلاب على صيانة المقاعد والطاولات).

- تضمين اليوم المفتوح للنشاط الطلابي الذي يعقد كل فصل دراسي النشاطات ذات صلة بالعمل التطوعي، يشمل زيارات لبعض المؤسسات التطوعية، أو المشاركة في نشاط لخدمة المجتمع، مع تفعيل التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع في سبيل تحقيق ذلك.

رابعًا: معوقات تطبيق التصور المقترح:

قد تواجه التصور المقترح عدة معوقات أو مشكلات تحول بينها وبين تحقيق أهدافها، ومن هذه العقبات:

- (1) ضعف خبرات المسؤولين عن النشاط الطلابي بالمدارس فيما يتعلق بالعمل التطوعي، وغياب القنوات لديهم عن أهميته في بناء شخصية الطالب، مما يعوقه عن تفعيل برامج النشاط التطوعي.
- (2) غياب قنوات الاتصال والتنسيق بين المدارس والمؤسسات الأهلية ذات الصلة بالعمل التطوعي، لتنفيذ بعض البرامج التطوعية خارج المدرسة، ولتقديم الدعم والمشورة للبرامج التي تنفذ داخل المدارس لبناء وتنمية ثقافة العمل التطوعي.
- (3) قلة برامج التنمية المهنية الموجهة لتطوير كفايات تخطيط وتنفيذ العمل التطوعي لدى العاملين والمساهمين في مجال المدرسة، وقصور البرامج القائمة عن تلبية تلك الاحتياجات لغياب التحديد والتقييم العلمي السليم لها.
- (4) ضعف وعي أولياء أمور الطلاب بأهمية مشاركة أبنائهم في الأعمال التطوعية، ودورها في بناء شخصياتهم، وتخوف بعض أولياء الأمور من تأثير المشاركة في الأعمال التطوعية في مستويات تحصيل أبنائهم أو تضيق أوقاتهم.
- (5) غياب الدور الإعلامي التوعوي في المجتمع بشأن أهمية العمل التطوعي ودورهم في بناء شخصية الطالب وتنمية المجتمع، إذ إن غياب هذا الدور ساهم في غياب الفهم الصحيح لمفهوم التطوع ودوره في تعزيزه لدى الطلاب.

خامسًا: متطلبات تحقيق التصور المقترح:

حتى حقق التصور المقترح أهدافه، من الضروري توفير مجموعة من المتطلبات التي تسهم في فاعلية تنفيذ التصور، وتواجه المعوقات التي قد تعترض ذلك، ومن هذه المتطلبات ما يلي:

- بناء علاقة شراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسات التطوعية في المجتمع للاستفادة من خبراتها، باعتبارها ميدانًا للممارسة، وتقديم الدعم والمشورة في تخطيط العمل التطوعي، وكذلك العمل على توفير المشاريع التطوعية تتوافق والمرحلة العمرية للطلاب.
- تكامل النشاطات المنهجية وغير المنهجية في تنمية ثقافة العمل التطوعي، وهذا يأتي من خلال تضمين المناهج الدراسية بعض الموضوعات التي تتعلق بالعمل التطوعي، من ذلك منهج التربية الوطنية، بما يدعم ويسر الجهد المبذول لتنمية ثقافة العمل التطوعي.
- بناء قاعدة بيانات شاملة ومُحدثة باستمرار عن المؤسسات التطوعية، والمتطوعين أصحاب الخبرات وسيرهم الذاتية، ومجالات التطوع المطلوبة للتنمية، وعن العاملين في القطاع التعليمي والطلاب أصحاب التجارب والخبرات في مجال العمل التطوعي، حتى يمكن الاستفادة منها في تخطيط وتنفيذ برامج العمل التطوعي.
- تضمين العمل التطوعي وبرامجه وضوابطه في سياسات النشاط الطلابي، ولوائحه، وخططه السنوية، على أن تكون هذه السياسات والضوابط واضحة ومعلنة.

- تشجيع التطوع بين الطلاب من خلال تكريم الطلاب أصحاب المشاركات التطوعية، ووضع أسمائهم في لوحة شرفي بما يجعلهم نموذجاً يقتدي به غيرهم من الطلاب.
- مشاركة الطلاب في التخطيط الأنشطة المتعلقة بالعمل التطوعي خاصة، بما يجعل هذه البرامج متوافقة مع ميولهم ورغباتهم، وبحيث تكون متنوعة وموزعة على أوقات مختلفة لتناسب أكبر عدد من الطلاب.
- توفير برامج تدريبية متنوعة للقائمين على النشاط الطلابي من مشرفين، ورواد نشاط، وإدارة مدرسية، ومعلمين، بما يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم عن العمل التطوعي، وينمي لديهم ثقافته، والمهارات اللازمة لتنفيذه.
- تفعيل دور مجلس النشاط في المدرسة، بحيث يتولى مسؤولية تخطيط وإدارة النشاط الطلابي ذي الصلة بالعمل التطوعي، على أن يتضمن مجلس النشاط في عضويته مسؤولاً من المؤسسات الأهلية النشطة في العمل التطوعي.
- تفعيل مركز الخدمات الاجتماعية للأعمال التطوعية التابعة لإدارة المدرسة، بحيث ينسق الجهود والمبادرات التطوعية التي تقدم، ويسهم في نشر الخبرات والتجارب الناجحة في مجال العمل التطوعي للطلاب.
- الاستفادة من أندية الأحياء والأندية الموسمية في تفعيل ثقافة العمل التطوعي، وتقديم برامج وخدمات مجتمعية لبناء شخصيات الطلاب وتطوير مساهمتهم في بناء الوطن.

الخاتمة:

واشتملت على النتائج، والتوصيات.

النتائج:

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- (1) أن قيمة العمل التطوعي لها أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، وتتجلى أهميته باعتباره مطلب شرعي قد حث الإسلام عليها لفوائدها الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.
- (2) تتعدد مجالات العمل التطوعي في المدارس الثانوية في نيجيريا لتشمل المجال الدعوي والتعليمي، والخدمة الاجتماعية، والصحية، والإعلامية، والتربوية، والبيئية.
- (3) تعدد المعوقات التي تحد من ممارسة العمل التطوعي، وهي تشمل المعوقات الشخصية، والاجتماعية، والتنظيمية، والإعلامية.
- (4) أهمية تنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية سليمة وذلك من خلال قيام وسائط التنشئة المختلفة كالأُسرة والمدرسة والإعلام بدور منسق ومتكامل الجوانب في غرس قيم التضحية والإيثار وروح العمل الجماعي في نفوس الناشئة منذ مراحل الطفولة المبكرة.
- (5) إن للعمل الاجتماعي التطوعي فوائد جمة تعود على الفرد المتطوع نفسه وعلى المجتمع بأكمله، وتؤدي إلى استغلال أمثل لطاقت الأفراد وخاصة الشباب في مجالات غنية ومثمرة لمصلحة التنمية الاجتماعية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- (1) توعية الطالب في المرحلة الثانوية بأهمية المشاركة في العمل التطوعي من خلال البرامج والأنشطة المدرسية التي تقيمها المدرسة داخل وخارج الحرم المدرسي.
- (2) إنشاء مراكز متخصصة للتعريف بالعمل التطوعي المجتمعي داخل المؤسسات التربوية.
- (3) إقامة دورات تدريبية للطلاب على ممارسة العمل التطوعي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال المراكز التدريبية والتنوع في مجالاتها.

- (4) ضرورة اهتمام الأسر والمدارس والإعلام بالتنشئة الاجتماعية السليمة وغرس القيم الإنسانية لدى الأفراد بما يتحقق به النمو في الجوانب الاجتماعية والبيئية وغيرها من المجالات.
- (5) توفير معلومات وافية عن مجالات العمل التطوعي التي تقل فيها مشاركات الطلاب وتشجيعهم على الإقبال على هذه المجالات، مثل المجالات الصحية والبيئية، والتوعية الأمنية والمرورية.
- (6) تكريس مجالات العمل التطوعي في الأسابيع الأولى والاجازات، والابتعاد بها عن أوقات الاختبارات لضمان المشاركة الفعالة للطلاب.

المقترحات:

يقترح بعض الموضوعات ستسهم في العمل التطوعي في المدارس الإسلامية في نيجيريا:

- (1) دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع.
- (2) إسهامات الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية العمل التطوعي في المدرسة.
- (3) دراسة استطلاعية لاتجاهات الطلاب نحو مفهوم العمل التطوعي ومجالاته من وجهة نظرهم.

مراجع البحث:

القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية:

- (1) أحمد، وفاء حسن مرسى (2012م). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور الواقع وآليات تفعيل. مستقبل التربية العربية - مصر، مج (19).
- (2) الأفندي، إسماعيل (2013م). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم، مؤتمر العمل التطوعي في فلسطين - واقع واحتياجات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- (3) الباز، راشد بن سعد (1422م). الشباب والعمل التطوعي - دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض، مجلة البحوث الأمنية، ع (20).
- (4) بركات، وجدى محمد (2005م). تفعيل الجمعيات الخيرية التطوعية في ضوء سياسات الإصلاح الاجتماعي بالمجتمع العربي المعاصر، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية الخدمة الاجتماعية بعنوان: الخدمة الاجتماعية وقضايا الإصلاح في المجتمع العربي المعاصر، جامعة حلوان، 16-17 مارس.
- (5) الجبالي، أمل عبدالله (2008م). الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في تعزيز قيم العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- (6) الجرجاوي، زياد على (2010م). واقع إدارة النشاط الطلابي في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينة غزة، مجلة العلوم التربوية، ع (2)، أبريل.
- (7) الجلعود، دحيم إبراهيم سعود (2013) تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر معلمها بمنطقة القصيم التعليمية وتقديم تصور مقترح لتفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.
- (8) الجمل، أحمد (2010م). العمل التطوعي في ميزان الإسلام. القاهرة: دار السلام للنشر والتوزيع.

- (9) حمدان، سعيد بن سعيد ناصر (2013م). دور العوامل الاجتماعية والثقافية في المشاركة التطوعية للشباب السعودي: رؤية اجتماعية ودراسة تحليلية. دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع (79).
- (10) رزق، حنان عبدالحليم (2011م) الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلاب جامعة المنصورة في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، مجلة مستقبل التربية العربية، ع (68)، يناير.
- (11) السيد، حنان شوقي (2011م) استخدام طريقة العمل مع الجماعات في تنمية محددات ثقافة التطوع لدى الشباب، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية-مصر، ع (30)، ج (5).
- (12) الشناوي، أحمد محمد سيد أحمد (2010م). مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب - دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - مصر، ع (18).
- (13) الشهراني، معلوي بن عبدالرحمن (2006م). العمل التطوعي وعلاقته بأمن المجتمع - دراسة مطبقة على العاملين في مجال العمل التطوعي بالمؤسسات الخيرية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- (14) عابنة، صالح أحمد ؛ والزيون، محمد سليم؛ السرحان، خالد على (2014م). إدارة الشؤون الطلابية في مدارس التعليم العام، دار المسيرة، عمان.
- (15) العبيدي، مظهر عبدالكريم، وسهيل، حسن أحمد (2012م). أثر برنامج إرشادي (مقترح) في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين، المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين: شباب مبدع وإنجازات واعدة، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 10-12 نوفمبر.
- (16) عثمان، سيد أحمد (1986) المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة - دراسة نفسية وتربوية ط (2)، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- (17) غانم، إبراهيم البيومي (2003م). ثقافة العمل التطوعي في المجتمع العربي المعاصر - المكونات والإشكاليات وضرورات تفعيل. مجلة النهضة - مصر، مج (4)، ع (15).
- (18) الغبيوي، طلال عبدالهادي غلاب (2006) تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- (19) فخرو، عبدالناصر عبدالرحيم (2010م). تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة الكويت - تصور مقترح، مجلة التربية - مصر، مج (13)، ع (28).
- (20) الفريح، علياء بنت علي محمد (2011م). دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء وإعداده للمشاركة فيه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- (21) القصاص، مهدي محمد (2013م). العوامل المؤثرة على رؤى القائمين ببرامج التطوع وأنشطته والمستفيدين منها في قرية مصرية - دراسة إثنولوجية، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ع (378)، ج (33).
- (22) محمود، حمدي شاكر (1998م). النشاط المدرسي: ماهيته وأهميته - أهدافه ووظائفه - مجالاته ومعايير - إدارته وتخطيطه - تنفيذه وتقويمه، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية.

- (23) مدبولي، حنان ثابت (2011م). واقع الأنشطة الطلابية في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة صامطة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (150)، ج (2)، أكتوبر.
- (24) المعجب، فاطمة عبدالله (2009م). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الأفلاج. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامع الملك سعود، الرياض.
- (25) منال، طلعت محمود (2007م). العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة - دراسة مطبقة على أندية التطوع بمراكز الشباب بمحافظة الاسكندرية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع (23)، ج (3)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، أكتوبر.
- (26) وهبة، مراد (2007م). المعجم الفلسفي، القاهرة: دار قباء الحديثة.
- (27) ياقوت، محمد مسعد (2007م). ثقافة التطوع في منطقة الخليج - الأبعاد والدلالات، مجلة آراء، مركز الخليج للأبحاث، (87).
- الهوامش:
-

- (xxx) أحمد، وفاء حسن مرسى (2012م) ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور الواقع وآليات تفعيل. مستقبل التربية العربية - مصر، مج (19)، ص: 65.
- (xxxi) الأفندي، إسماعيل (2013م). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم، مؤتمر العمل التطوعي في فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ص: 56.
- (xxxii) الباز، راشد بن سعد (2002م). الشباب والعمل التطوعي - دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض، مجلة البحوث الأمنية، ع (20)، ص: 34.
- (xxxiii) الجزولي، وآخرون (2000م). طرق البحث في التربية والعلوم الاجتماعية: الأسس والإجراءات والتطبيق والتحليل الإحصائي. الرياض: دار الخريجي للنشر، ص: 91.
- (xxxiv) البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح الجامع، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى: 1422هـ، باب: لا يظلم المسلم ولا يسلّمه، الحديث رقم: (2310)، 862/2.
- (xxxv) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دار الحديث للطباعة والنشر، بيروت، ص: 570.
- (xxxvi) الجرجاني، علي بن محمد: التعريفات، تحقيق عبد المنعم الحنفي، دار الرشاد: القاهرة، 1412هـ - 1991م، ص 69.
- (xxxvii) محمد، شمس الدين أحمد: الإشراف في العمل مع الجماعات، ط/2، المطبعة العالمية، القاهرة، 1977م، ص: 49.
- (xxxviii) سيد أبو بكر حسانين: طريقة الخدمة الاجتماعية في تنظيم المجتمع، ط4، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ص 495.
- (xxxix) بركات، وجدى محمد (2005) تفعيل الجمعيات الخيرية التطوعية في ضوء سياسات الإصلاح الاجتماعي بالمجتمع العربي المعاصر، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية الخدمة الاجتماعية بعنوان: الخدمة الاجتماعية وقضايا الإصلاح في المجتمع العربي المعاصر، جامعة حلوان، 16-مارس، ص25.
- (xl) الجبالي، أمل عبدالله (1428) الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في تعزيز قيم العمل التطوعي

- لدى الفتاة السعودية من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- (xli) الجلعود، دحيم إبراهيم سعود (2013م) تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر معلمها بمنطقة القصيم التعليمية وتقديم تصور مقترح لتفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، ص: 54.
- (xlii) الجمل، أحمد (1430). العمل التطوعي في ميزان الإسلام. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ص: 46.
- (xliii) فخرو، عبدالناصر عبدالرحيم (2010م) تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب جامعة الكويت- تصور مقترح، مجلة التربية -مصر، مج (13)، ع (28)، ص: 60.
- (xliv) عثمان، سيد أحمد (1986) المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة- دراسة نفسية وتربوية ط (2)، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص: 65.
- (xlv) رزق، حنان عبدالحليم (2011) الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلاب جامعة المنصورة في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، مجلة مستقبل التربية العربية، ع (68)، يناير، ص: 21.
- (xlvi) رواس، عبير (2011). قيم العمل التطوعي لطالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص: 56.
- (xlvii) السلطان، فهد السلطان (2009) اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي - دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود، مجلة رسالة الخليج، ع (112)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص: 64.
- (xlviii) السيد، حنان شوقي (2011) استخدام طريقة العمل مع الجماعات في تنمية محددات ثقافة التطوع لدى الشباب، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر، ع (30)، ج (5)، ص: 20.
- (xlix) الشهراني، معلوي بن عبدالرحمن (2006م). العمل التطوعي وعلاقته بأمن المجتمع - دراسة مطبقة على العاملين في مجال العمل التطوعي بالمؤسسات الخيرية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص: 52.
- (l) الشناوي، أحمد محمد سيد أحمد (2010م). مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب - دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - مصر، ع (18)، ص: 46.
- (li) الضحيان، يوسف عبدالله (2007م). العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية المؤثرة في ممارسة العمل التطوعي داخل المدرسة-دراسة استطلاعية على معلمي المرحلة الابتدائية في التعليم الحكومي بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ص: 56.
- (lii) Thoits, Peggy A. & Hewitt, Lyndi N (2001) Volunteer work and well-being, Journal of Health and Social Behavior, 42 (2), Jun., p: 115-131
- (liii) Volunteering England (2007) A national Profile, Viewed in 13/4/ 2013, at Website: <http://www.volunteering.org.uk/>.
- (liv) Understanding Human Behavior and the Social Environment, 8th ed., Ashman - Zastrow, Charles & Karen K. Kirst (2010) 52. Cengage Learning, USA
- (lv) المعجب، فاطمة عبدالله (2009) معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الأفلاج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامع الملك سعود، الرياض، ص: 54.
- (lvi) المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي (2010) الشباب والمسؤولية الاجتماعية.

جاكرتا: 2-4/10/2010، ص: 45.

- (lvii) منال، طلعت محمود (2007) العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة - دراسة مطبقة على أندية التطوع بمراكز الشباب بمحافظة الاسكندرية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع (23) ، ج (3)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، أكتوبر، ص: 98.
- (lviii) محمود، حمدي شاكر (1998) النشاط المدرسي: ماهيته وأهميته - أهدافه ووظائفه - مجالاته ومعايير - إدارته وتخطيطه - تنفيذه وتقويمه، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، ص: 22.
- (lix) مدبولي، حنان ثابت (2011) واقع الأنشطة الطلابية في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة صامطة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (150)، ج (2)، أكتوبر، ص: 65.
- (lx) محمد، نيفين عبد المنعم محمد (2011) آليات تطوير الشراكة المجتمعية بين الجمعيات الأهلية والمدارس لتدعيم اتجاه الطلاب نحو التطوع، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية - مصر ، ع (31)، ج (12)، ص: 45.
- (lxi) القصاص، مهدي محمد (2013م). العوامل المؤثرة على رؤى القائمين ببرامج التطوع وأنشطته والمستفيدين منها في قرية مصرية، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ع: (378)، ج: (33)، ص: 56.

اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

**Mindfulness and its Relationship to Emotional Labor Among Teachers in Public
Schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate**

إعداد الباحثة: سائدة محمد عبد الرزاق أبوشقرة

(طالبة دكتوراه إرشاد نفسي وتربوي - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين)

إيميل: saedaabushaqra77@gmail.com جوال: 00972569988015

قدم البحث للمشاركة في مؤتمر كلية العلوم التربوية الدولي الثاني

2024م

اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

إعداد الباحثة: سائدة محمد عبد الرزاق أبوشقرة

(طالبة دكتوراه إرشاد نفسي وتربوي - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين)

ايميل: saedaabushaqra77@gmail.com جوال: 00972569988015

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس الجهد الإنفعالي المكون من (33) فقرة وثلاث محاور ومقياس اليقظة الذهنية من دراسة (الغرابية والشريفين، 2021) ويتكون المقياس من (39) فقرة وخمس محاور، وجرى التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من (114) معلماً ومعلمة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أهم النتائج: بأنه يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال التمثيل السطحي السلبي تعزى لمتغير نوع الجنس ولصالح الذكور وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال عدم الاستجابة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجالي المراقبة وعدم الاستجابة ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي لبناء برامج إرشادية للمعلمين بالمدارس لرفع اليقظة الذهنية لديهم. بناء برامج إرشادية وتطبيقها بالمدارس لخفض الجهد الإنفعالي لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنية، الجهد الإنفعالي.

Mindfulness and its Relationship to Emotional Labor Among Teachers in Public Schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate

Abstract

This study aimed to identify the extent of mental alertness and its relationship to emotional effort among teachers in government schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate. The scale consists of (39) items and five axes, and their validity and reliability were confirmed, and then distributed to the

study sample consisting of (141) male and female teachers, who were selected by the stratified random method. Significance at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of the responses of the study sample on the domain of negative surface representation due to the gender variable and in favor of males. In favor of males, the results showed that there was a direct and significant relationship at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the averages of the study sample's responses on the control and non-response domains, and the averages of the study sample's responses on the emotional effort scale based on B. Counseling programs for teachers in schools to raise their mental alertness. Building and applying counseling programs in schools to reduce emotional stress among teachers.

Keywords: mental alertness, emotional effort.

المقدمة

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية التي تستند عليها العملية التعليمية، وتقع على كاهله الكثير من المسؤوليات في تخريج جيل واعي ومتقف ومتزن نفسياً، مما يؤدي الى عبء كبير يسيطر على المعلم ويسبب له الكثير من الضغط النفسي والإجهاد العصبي والجسدي، لذلك لا بد بأن يكون المعلم قادراً ومتمكناً نفساً وجسدياً وذهنياً لكي يستطيع التطور في كل مكونات العملية التعليمية، ولا بد أن يكون على مستوى عالي من اليقظة الذهنية التي تساهم بإستقراره النفسي والعصبي.

إن قدرة المعلمين على الفهم الواعي والسليم للقضايا والظواهر المختلفة التي تواجههم تعتمد على امتلاكهم الوعي الكافي لها، والخبرات الملائمة للحكم عليها فمن خلال اليقظة الذهنية التي تمكنهم من معرفة المعلومات، والحقائق من حولهم في المجالات المهنية والحياتية المختلفة، وهو ما يعزز من قدرتهم على بناء شخصيتهم، وإكسابهم القدرة على الاستقلالية واتخاذ القرارات بشكل سليم داخل الصف وخارجه، مما ينعكس على استقرارهم النفسي ورضاهم عن الذات، وزيادة قدرتهم على تحديد الاتجاهات الفكرية، والاجتماعية، والثقافية، المرتبطة بالعمل داخل الصفوف (Cairncross and Miller, 2020). وليستطيع المعلم تحقيق الاهداف المرجوه من العملية التعليمية علينا أن نصل به إلى مستوى من اليقظة الذهنية التي تعتبر منبئاً قوياً لمخرجات الصحة النفسية، ولها تأثير قوي في الأداء والتوافق وحاجز ضد الضغوط النفسية، وتشير اليقظة الذهنية إلى المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والتسامح معها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع، وبدون إصدار أحكام تقييمية عليها (Fulton, 2016). وتعرف اليقظة الذهنية بأنها "شكل من أشكال التفكير التي يركز بها الفرد والانتباه على اللحظة الحالية التي يعيش بها، مما تحد من الشعور بالتوتر، والقلق، والخوف، وتزيد من مستوى الصحة النفسية لديه" (الغريبة والشريفين، 2022: 172).

إن مهنة التعليم مثل غيرها من المهن يجب أن تدار فيها انفعالات المعلمين من أجل تحقيق أهداف المدرسة. كما أن تفاعلات المعلمين مع الطلاب مستمرة وبشكل متكرر وهذه الجهود من التنظيم الانفعالي للمعلمين مع الطلاب يمكن أن تؤثر سلباً على الإرهاق الإنفعالي لهم (صقر، 2020). وفي مهنة التعليم هناك قواعد إنفعالية للتدريس وهي ضمنية ومحقة ضمن الخصائص المهنية للمعلمين، ومن هذه القواعد: إظهار الحب والحماس للطلاب، وأن يكون متحمساً عاطفياً حول المواقف، وأن يتجنب عرض مشاعر متطرفة مثل (الغضب، الفرح، الحزن)، وأن يحب عمله، وأن يمتزج بروح الدعابة والضحك (Tsang, 2011). كما أنه على المعلم إظهار التسامح

مع الطلاب والشغف نحو الموضوعات الدراسية، وإظهار الاهتمام الإيجابي بالطلاب داخل الفصول الدراسية، والتواصل مع أولياء الأمور بصبر، والتعامل بصورة جيدة مع الزملاء، وإحترام المسؤولين عنه، لذلك يحتاج المعلم إلى إمتلاك قدرات عقلية وبدنية وإنفعالية عالية (Ye & Chen, 2015). وتعتبر محاور الجهد الإنفعالي وهي التمثيل السطحي، والتمثيل العميق والتعبير عن الإنفعالات الحقيقية التي تشكل ضغط على المعلم بالرغم من إمتلاكه للقدرات العقلية والإنفعالية، وتؤدي ممارسة المعلمين لإستراتيجيات الجهد الإنفعالي إلى عدم القدرة على التعاطف والشعور بزيادة الأدوار، ويرجع ذلك إلى الشعور بالتوتر بسبب التناقض الإنفعالي وإستنزاف مصادر الطاقة بسبب التمثيل الذي يتطلب جهداً بإستمرار (صقر، 2020). وقد عرف ينغ وآخرون (Yang, al et, 2019) الجهد الإنفعالي بأنه " العملية التي يقوم بها المعلم لتنظيم كل الإنفعالات والمشاعر لتحقيق أهداف المؤسسة، و يشمل الأبعاد الآتية: الجهد الإنفعالي السطحي، الجهد الإنفعالي العميق، التعبير عن المشاعر الحقيقية، والضبط الإنفعالي". عرفه الغرابية والشريفين (2022) بأنه "إدارة المشاعر من قبل الأفراد، من خلال القدرة على بذل الجهد الداخلي لضبط الحالة النفسية، والتحكم بها لإظهار المشاعر والانفعالات المتوافقة مع طبيعة العمل، وتوجيهها نحو ما يحقق أهداف المؤسسة" (الغرابية والشريفين، 2022: 172). وبعد الجهد الإنفعالي العميق " يحدث عندما يفكر المعلم بعمق في الموقف محاولاً تغيير مشاعره الداخلية لتتناسب مع المتطلبات المفروضة من المؤسسة" (علي، 2022: 197). أما بعد التعبير عن المشاعر الحقيقية فهو كما واضح من تسمية تعبیر المعلم عن مشاعره وإنفعالاته الحقيقية.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت متغيرات اليقظة الذهنية

دراسة كلوسمن وآخرون (Kluschmann, al et, 2023) التي هدفت إلى تقديم اليقظة داخل الفصل الدراسي: الجدوى والأثر المحتمل على الرفاه النفسي للمعلمين، والكفاءة الذاتية، واليقظة. والتي أقيمت في جامعة جرونينجن- هولندا، شملت هذه الدراسة المطولة (64) معلماً. تم استخدام مسوحات التقارير الذاتية والسجلات لجمع البيانات الكمية والنوعية. من أهم النتائج بأنه خلال الأشهر الأربعة الأولى من التطبيق أبلغ المعلمون عن تحسن كبير في الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل الدراسي ومستويات أقل من الإجهاد المتصور. زادت مستويات اليقظة بشكل ملحوظ وتدرجي على مدار العام الدراسي. أكدت النتائج النوعية التغييرات المحتملة في نتائج المعلمين، مما يشير إلى تأثير مهدئ وتحسين ملحوظ في مهارات التدريس لديهم.

وهدف دراسة الغرابية والشريفين (2022) إلى الكشف عن اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الإنفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الإرتباطي، من خلال مقياس اليقظة ومقياس الجهد الانفعالي، وقد تكونت العينة من (319) عاملاً وعاملة من العاملين في مجال الصحة النفسية في المنظمات الإنسانية الدولية المحلية والعالمية في الأردن. وقد أظهرت النتائج أن مستوى اليقظة الذهنية لدى العاملين كان متوسطاً، حيث جاء في المرتبة الأولى، تلاه عدم الإستجابة، والوصف، والعمل بوعي، وعدم إصدار الأحكام، على التوالي. وبينت النتائج أن مستوى الجهد الإنفعالي لدى العاملين كان مرتفعاً. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس، المستوى التعليمي والحالة الإجتماعية. وتبين وجود فرق دال إحصائي بين المتوسطات الحسابية لمجال (التصرف بعمق) من الجهد الإنفعالي تعزى لمتغير الخبرة، لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات. كما كشفت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية

وبعد التصرف بسطحية، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية والتصرف بعمق والتصرف بواقعية.

أما دراسة شنكلاند (Shanklan, 2021) هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل كيف يمكن لممارسة اليقظة أن تقلل من استخدام المعرفة السابقة أثناء التعرف على تعبيرات الوجه العاطفية. استناداً إلى نموذج الدماغ التنبئي، استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، حيث قارنت هذه التجربة أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل وبعد دورة تدريبية مدتها 8 أسابيع. تتألف مهمة العاطفية من تعبيرين عاطفيين للوجه (الفرح أو الغضب) تعلوهما كلمة متطابقة أو غير متطابقة، أظهرت النتائج وجود تفاعل كبير بين المجموعة التجريبية قبل مقابل بعد التدريب أظهر تقسيم التفاعل أن المشاركين المدربين على اليقظة استجابوا بشكل أسرع من الضوابط لأي نوع من المعلومات.

بينما سعت دراسة الريلي (Ruwaili, 2019) إلى تحديد مستوى اليقظة الذهنية والتدفق النفسي والمرونة النفسية للمرشحات الطلابية بمحافظة طريف، وتحديد طبيعة العلاقة بين اليقظة الذهنية والتدفق النفسي والمرونة النفسية لدى الموجهين الطلابيين. التحق من الفروق في اليقظة الذهنية والتدفق النفسي والمرونة النفسية للمرشدين الطلاب في المنطقة بمحافظة طريف حسب سنوات الخبرة ، وجميع أفراد مجتمع الدراسة من مدينة عرعر الذين بلغوا (30)، وتم استخدام مقياس التأهب العقلي لفيلاولفيا. ومن أهم نتائج الدراسة أن الاستشارة للطالب في مستوى اليقظة العقلية ومرونة أنا وتدفقها النفسي كان متوسط المستوى، مما يشير إلى أن الموجهين الطلاب لديهم درجة معتدلة من اليقظة العقلية والمرونة والتدفق الذاتي وكانت العلاقة ذات دلالة إحصائية وإيجابية ولم تكن هناك فروق بين الإرشاد والإرشاد الطلابي بمحافظة طريف بسبب متغير الخبرة سواء في اليقظة العقلية أو المرونة النفسية أو التدفق النفسي.

الدراسات التي تناولت متغيرات الجهد الإنفعالي:

دراسة الفرحاتي وآخرون (2022) فقد سعت إلى تقصى علاقة ممارسات القيادة الأصيلة برأس المال النفسي والجهد الانفعالي في التدريس، ودراسة علاقة رأس المال النفسي بمستوى الجهد الانفعالي في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبلغ حجم العينة (322) معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الابتدائي منهم (200) من الذكور و(122) من الإناث معلم خبير من محافظتي الدقهلية وسوهاج، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما باستخدام أدوات البحث التالية (مقياس ممارسات القيادة الأصيلة في مؤسسات التعليم - مقياس رأس المال النفسي - مقياس الجهد الانفعالي في التدريس) ومن أهم نتائج البحث ما يلي وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية على استبيان القيادة الأصيلة من ناحية ودرجاتهم على مقياس رأس المال النفسي ومقياس الجهد الانفعالي في التدريس، من ناحية أخرى توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات المعلمين على مقياس رأس المال النفسي ومقياس الجهد الانفعالي في التدريس.

بينما هدفت دراسة علي (2022) التقصي عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الجهد الانفعالي والتمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وكذلك تقصي لكل من التمكن النفسي والصلابة المهنية في التنبؤ بالجهد الإنفعالي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لدى عينة مكونة من (164) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بالإسكندرية، وذلك باستخدام الأدوات التالية: مقياس الجهد الانفعالي للمعلمين، ومقياس التمكن النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ومقياس الصلابة المهنية للراشدين، ومن أهم نتائج البحث وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الجهد الانفعالي، التمكين النفسي والصلابة المهنية، كما أمكن التنبؤ بالجهد الإنفعالي من خلال كل من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالاسكندرية. أما دراسة صقر (2020) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدام المعلمين لاستراتيجيات الجهد الانفعالي (التمثيل السطحي، التمثيل العميق، والتعبير عن الانفعالات الحقيقية) ومستوى الاحتراق النفسي لديهم، وإمكانية التنبؤ بأبعاد الاحتراق النفسي من خلال تلك الاستراتيجيات. تكونت أدوات البحث من مقياس الجهد الانفعالي للمعلم الذي أعدته الباحثة، بالإضافة إلى قائمة الاحتراق النفسي للمعلمين إعداد (ماسلاش، ليتر وجاكسون، 1996)، وتم تطبيق الأدوات على عينة قوامها (164) معلما ومعلمة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بمحافظة الشرقية. وقد أكدت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الجهد الانفعالي الثلاث ومكونات الاحتراق النفسي فيما عدا وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند (0.01) بين التمثيل العميق وانخفاض الإنجاز الشخصي، وبين التعبير عن الانفعالات الحقيقية وكل من تبدل المشاعر وانخفاض الإنجاز الشخصي، ولم ترتبط الدرجة الكلية للجهد الانفعالي بالإنهاك الانفعالي أو تبدل المشاعر، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بينها وبين انخفاض الإنجاز الشخصي، كما أكدت نتائج تحليل الانحدار إمكانية التنبؤ بتبدل المشاعر من التعبير عن الانفعالات الحقيقية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الشخصي من خلال التعبير عن الانفعالات الحقيقية والتمثيل العميق.

دراسة بدر (2018) سعت إلى التعرف على العلاقة بين رأس المال النفسي وكل من استراتيجيات الجهد الانفعالي والرضا عن العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية وتحديد مسارات التأثير والتأثر بينهم، بالإضافة إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والتفاعل بينهما على متغيرات البحث وذلك لدى عينة مكونة من (314) معلم ابتدائي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد قامت بترجمة أدوات البحث، ومن أهم النتائج وجود تأثيرات سالبة مباشرة وكلية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لرأس المال النفسي على استراتيجية الجهد السطحي، وجود تأثيرات إيجابية مباشرة وغير مباشرة وكلية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لرأس المال النفسي على الرضا عن العمل، وجود تأثيرات سالبة مباشرة وكلية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لاستراتيجية الجهد السطحي على الرضا عن العمل.

أن موضوع اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي للمعلمين بالمدراس يؤدي إلى تحقيق الهدف من العملية التعليمية وأهميتهما للوصول بالمعلم إلى درجة مرتفعة من السواء النفسي لتحمل ضغط العمل ولعكس شخصيته على الطلبة بالمدراس لتخريج جيل متزن نفسيا وسلوكياً من خلال نمذجة سلوكيات المعلم في الصف. وقد أكدت الدراسات إلى الجدوى والأثر المحتمل على الرفاه النفسي للمعلمين، والكفاءة الذاتية، واليقظة أو تحليل كيف يمكن لممارسة اليقظة أن تقلل من استخدام المعرفة السابقة أثناء التعرف على تعبيرات الوجه العاطفية، أو تحديد مستوى اليقظة الذهنية والتدفق النفسي والمرونة النفسية، وهدفت الدراسات إلى التعرف على علاقة ممارسات القيادة الأصلية برأس المال النفسي والجهد الانفعالي في التدريس، ودراسة علاقة رأس المال النفسي بمستوى الجهد الانفعالي في التدريس، أو الجهد الانفعالي والتمكين النفسي والصلابة المهنية، أو استراتيجيات الجهد ومستوى الاحتراق النفسي، وفي دراسة أخرى تم البحث عن العلاقة بين رأس المال النفسي وكل من استراتيجيات الجهد الانفعالي والرضا عن العمل. فقد اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث طبيعة المشكلة والموقع الجغرافي، إلا أنها تشابهت بالمنهج وفي بعض الدراسات بالفئة المستهدفة، وقد كانت مرجع مهم للإفادة بصياغة المشكلة والفرضيات واختيار الأدوات وتفسير النتائج. ونظراً لأهمية الصحة النفسية والإنفعالية للمعلم فقد تم التركيز هنا على دراسة

اليقظة الذهنية لدى المعلمين لدراساتها بشكل معمق وربطها بالجهد الإنفعالي فنسعى إلى وصول المعلمين في مدارسنا إلى مستوى عالي من اليقظة الذهنية ليكونوا أكثر تحكماً وضبطاً لإنفعالاتهم ومشاعرهم خلال تعاملهم مع الطلبة داخل المدرسة والمجتمع خارجها. وهذا ما فتح الكثير من المدارك للوصول بالباحثة إلى متغيرات الدراسة والتي لم تجد دراسات محلية - على حسب علم الباحثة- تناولت هذه المتغيرات على فئة المعلمين، مما حفز لديها البحث في هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني المعلمين في مدارسنا ضغوط عالية من عدة اتجاهات سواء نفسية أو إجتماعية أو إقتصادية أو سياسية، مما يشكل عليه عبء نفسي وإنفعالي كبيرين وقد يمرون في وقت ما من حياتهم بأنواع متباينة من الإنفعالات السلبية؛ مثل الضيق والحزن والإنهاك والقلق والفشل، و التي تؤثر على صحتهم النفسية، ولمواجهة هذه الإنفعالات السلبية فإنهم يحتاجون استرجاع هدوئهم، والتخلص منه بدون أي آثار سلبية، لذلك يجب عليهم تعزيز اليقظة الذهنية العقلية لديهم، لتمكينهم من إدارة بيئة العمل، وتحسين الشعور بالتماسك، وتنظيم جهودهم الإنفعالي وتعبيراتهم الإنفعالية من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية في المؤسسات التي يعملون بها، وتقديم الخدمة على أكمل وجه، لتنعكس على الطلبة بشكل إيجابي

وبناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

وبناءً عليه، ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثاني: ما مستوى الجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدخل الشهري)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدخل الشهري)؟

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة لاختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدخل الشهري).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدخل الشهري).

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التعرف على مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- 2- قياس مستوى الجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- 3- تحديد طبيعة العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- 4- الكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدخل الشهري).
- 5- الكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الجهد الإنفعالي تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، الدخل الشهري).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

من الجانب النظري فإن الدراسة الحالية وفرت الإطار النظري للباحثين في نفس المجال، كما أنها سهلت عملية بناء برامج إرشادية لرفع اليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي لدى المعلمين وعمل برامج إرشادية لهم.

الأهمية التطبيقية

أما من الناحية التطبيقية، فإن أهمية الدراسة الحالية تتمثل في الآتي:

جاءت أهمية الدراسة التطبيقية من متغيراتها (اليقظة الذهنية، الجهد الإنفعالي) خصوصاً في الظروف التي تمر بها فلسطين من حرب همجية لفحص العلاقة بينهما، وإثراء المكتبات الفلسطينية والعربية بهذه الأنواع من الدراسات الوصفية التي جمعت بين المتغيرين، وإختيار العينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة قد فتحت آفاقاً لنفس متغيرات وفئة الدراسة في محافظات أخرى في فلسطين والعالم العربي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية: يقتصر تطبيق الدراسة على المعلمين.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

الحدود الزمانية: نفذت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2024 م.

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

الحدود الإجرائية: استخدم في هذه الدراسة مقياس اليقظة الذهنية ومقياس الجهد الإنفعالي، وهي بالتالي اقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

تعريف المصطلحات:

اليقظة الذهنية: "شكل من أشكال التفكير التي يركز بها الفرد والانتباه على اللحظة الحالية التي يعيش بها، مما تحد من الشعور بالتوتر، والقلق، والخوف، وتريد من مستوى الصحة النفسية لديه" (الغريبة والشريفين، 2022: 172). وتعرف **اليقظة الذهنية** إجرائياً في الدراسة من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس اليقظة الذهنية.

الجهد الإنفعالي: عرفه الغرابية والشريفين (2022) بأنه "إدارة المشاعر من قبل الأفراد، من خلال القدرة على بذل الجهد الداخلي لضبط الحالة النفسية، والتحكم بها لإظهار المشاعر والانفعالات المتوافقة مع طبيعة العمل، وتوجيهها نحو ما يحقق أهداف المؤسسة" (الغرابية والشريفين، 2022: 172). ويعرف **الجهد الانفعالي إجرائياً** في الدراسة من خلال الدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس الجهد الإنفعالي

منهجية الدراسة والإجراءات

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع البحث، وذلك لأنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (4000) في العام (2024)، وذلك وفقاً لمصادر وزارة التربية والتعليم. وضمت عينة الدراسة (114) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية.

جدول (1) وصف عينة الدراسة

المتغيرات المستقلة	التكرار	الوزن النسبي
الجنس	أنثى	92
	ذكر	22
	الإجمالي	114
المؤهل العلمي	بكالوريوس	83
	دراسات عليا	31
	الإجمالي	114
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	21
	5-10	23
	أكثر من 10 سنوات	70
	الإجمالي	114

صدق الأدوات وثباتها

للتحقق من صدق مقاييس الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

أولاً_ صدق المحكمين:

استخدم صدق المحكمين وذلك بعرض المقاييس على (5) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين.

ثانياً_ صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء مقاييس الدراسة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه.

ثالثاً: الثبات لمقاييس الدراسة:

للتحقق من الثبات لمقاييس الدراسة، استخدمت طريقة ثبات التجانس الداخلي (Consistency) وحساب معامل التجانس (كرونباخ الفا) (Cronbach Alpha)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة التجانس في أداة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على مقياسين هما:

أولاً: مقياس اليقظة الذهنية، وتم الاستناد إليه من دراسة (الغرابية والشريفين، 2021) وتكون المقياس من (39) فقرة موزعة على خمس محاور مرتبة كالآتي:

المحور الأول: المراقبة ويتضمن (8) فقرة.

المحور الثاني: الوصف ويتضمن (8) فقرات متضمنة (3) فقرات سلبية

المحور الثالث: العمل بوعي ويتضمن (8) فقرات جميعها سلبية.

المحور الرابع: عدم اصدار أحكام ويتضمن (8) فقرات جميعها سلبية.

المحور الخامس: عدم الاستجابة ويتضمن (7) فقرات.

وبعد عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص لم يتم حذف أي فقرة؛ حيث شمل الأبعاد سابقة الذكر وتضمن بداخلها (33) فقرة.

وقد تم الاعتماد على سلم ليكرت الخماسي في تحديد الإجابات وكانت كالتالي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1) وفقاً لوصف اجرائي لكل مجال فرعي.

صدق الاتساق الداخلي: من أجل الكشف عن مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه، حيث تم الكشف عن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات مع الدرجة الكلية للمجال نفسه، حيث جاءت جميعها دالة وفقاً لاختبار بيرسون، وجاءت النتائج كما يلي

جدول (3). قيم الارتباط بين الفقرات والمجالات الفرعية والمقياس ككل

الفقرات والمجالات	المراقبة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام	عدم اليقظة الذهنية
عندما أسير ألاحظ عمداً أحاسيس حركة جسدي	.715**				.415*
عندما أستحم أظل متيقظاً لأحاسيس الماء على جسدي	.617**				.498**
ألاحظ كيف تؤثر الأطعمة والمشروبات على أفكارى وأحاسيس جسدي وعواطفني	.570**				.518**
أهتم بالأحاسيس عندما تلامس الريح شعري أو الشمس وجهي.	.863**				.602**
أنتبه للأصوات مثل دقات الساعة أو زقزقة الطيور او مرور السيارات.	.808**				.685**
ألاحظ روائح وعبير الأشياء	.742**				.711**
ألاحظ العناصر المرئية بالفن أو الطبيعة (ألوان، قوام، أشكال، أنماط الضوء والظل)	.819**				.695**
أهتم بكيفية تأثير مشاعري على أفكارى وسلوكي	.643**				.466**
أجيد إستخدام الكلمات التي تصف مشاعري.	.805**				.583**
يمكنني بسهولة ترجمة معتقداتي وآرائني وتوقعاتي إلى كلمات	.830**				.612**

.383*	.487**	من الصعب علي أن أجد الكلمات التي تصف ما أفكر فيه
.507**	.518**	أجد صعوبة بالتفكير في الكلمات المناسبة للتعبير عن شعوري تجاه الأشياء .
.558**	.577**	عندما يكون لدي إحساس في جسدي يصعب علي أن أصفه لأنني لا أجد الكلمات المناسبة.
.390*	.733**	أستطيع أن أصف مشاعري عندما أشعر بالضيق.
.507**	.700**	ميولي الطبيعي هو ترجمة تجاربي إلى كلمات
.651**	.734**	يمكنني عادةً وصف ما أشعر به في الوقت الحالي بتفصيل كبير
.518**	.689**	عندما أفعل الأشياء يتشتت ذهني ويسهل تشتيت إنتباهي
.465**	.844**	لا أهتم بما أفعله لأنني أكون مشتت أو في أحلام اليقظة أو قلق.
.505**	.777**	أتشتت بسهولة
.540**	.793**	أجد صعوبة بالتركيز على ما يحدث بالوقت الحاضر
.500**	.761**	يبدو أنني "أعمل تلقائياً" دون وعي لما أفعله
.396*	.651**	أكون سريعاً بالانشطة التي أقوم بها دون أن أكون منتبهاً لها حقاً
.551**	.766**	أقوم بالمهام أو الوظائف تلقائياً دون أن أكون على دراية بما أفعله
.415*	.839**	أجد نفسي أفعل الأشياء دون أن أنتبه
.518**	.498**	أنتقد نفسي لأنني أملك مشاعر غير عقلانية أو غير مناسبة
.617**	.498**	أخبر نفسي بأنه لا يجب أن أشعر بالشكل الذي أشعر به
.674**	.617**	أعتقد أن بعض أفكار غير طبيعية أو سيئة وأنه لا يجب أن أفكر بهذه الطريقة.
.390*	.674**	أحكم على ما إذا كانت أفكار جيدة أو سيئة.
.498**	.591**	أخبر نفسي بأنه لا ينبغي أن أفكر بالطريقة التي أفكر بها.
.507**	.587**	أعتقد أن بعض مشاعري سيئة أو غير مناسبة ولا يجب أن أشعر بها.
.700**	.713**	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة أحكم على نفسي أنها سيئة أو جيدة اعتماداً على ماهية الفكرة أو الصورة.
.793**	.686**	أكون غير راض عن نفسي عندما تكون لدي أفكار غير منطقية.
.390*	.620**	أدرك مشاعري وعواطفني دون أن أضطر للتفاعل معها
.498**	.697**	أشاهد مشاعري دون أن أتوه فيها

.622**	.595**	عندما تكون لدي أفكار أو صور مؤلمة أترجع وأدرك الفكرة أو الصورة دون أن تستولي عليّ
.498**	.674**	في المواقف الصعبة يمكنني التوقف دون رد فعل فوري.
.537**	.688**	عندما تكون لدي صور أو أفكار مؤلمة أشعر بالهدوء لفترة وجيزة
.700**	.743**	عندما تكون لدي صور أو أفكار مؤلمة يمكنني فقط ملاحظتها دون رد فعل.
.595**	.641**	عندما تكون لدي صور أو أفكار مؤلمة ألاحظها فقط وأخرجها من تفكيري.
.704**		المراقبة
.772**		الوصف
.605**		العمل بوعي
.498**		عدم إصدار الأحكام
.415*		عدم الاستجابة

ثبات المقياس: من أجل الكشف عن ثبات مجالات المقياس والمقياس ككل، تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث جاءت جميعها مرتفعة وتعكس ثبات عال للمقياس ومجالاته الفرعية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (4) قيم ثبات مجالات المقياس والمقياس ككل

المجالات	ثبات ألفا	التجزئة النصفية
	قبل التعديل	بعد التعديل
المراقبة	0.87	0.9
الوصف	0.826	0.903
العمل بوعي	0.899	0.915
عدم إصدار الأحكام	0.825	0.892
عدم الاستجابة	0.79	0.909
اليقظة الذهنية	0.818	0.925

ثانيًا: مقياس الجهد الانفعالي:

- تحديد الهدف العملي من المقياس: محاولة الكشف عن واقع الجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
 - تحديد التعريف الاجرائي للجهد الانفعالي: وقد تم الإشارة اليه في مصطلحات البحث.
 - مراحل بناء المقياس: وكانت كالتالي:
- الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث المتخصصة ذات العلاقة بالجهد الانفعالي ومنها دراسات دراسة الفرحتي (2020) و دراسة الغرابية والشرفين (2021).

الصورة الأولى للمقياس: وقد تضمن في صورته الأولى من ثلاث مجالات بواقع (33) فقرة موزعة كالتالي:

المجال الأول: التمثيل العميق ويتضمن (15) فقرة.

المجال الثاني: التمثيل السطحي السلبي ويتضمن (10) فقرات.

المجال الثالث: التعبير عن الإنفعالات الحقيقية ويتضمن (8) فقرات.

وبعد عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في محافظة رام الله والبيرة قدر عددهم بـ (5) محكمين وقد تم الأخذ بكافة ملاحظاتهم التوصل للصورة النهائية لمقياس الجهد الانفعالي ولم يتم حذف أي فقرة؛ حيث شمل الأبعاد سابقة الذكر وتضمن بداخلها (33) فقرة.

وقد تم الاعتماد على سلم ليكرت الخماسي في تحديد الإجابات وكانت كالتالي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1) وفقًا لوصف اجرائي لكل مجال فرعي.

صدق الاتساق الداخلي: من أجل الكشف عن مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه، حيث تم الكشف عن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجالات م الدرجة الكلية للمجال نفسه، حيث جاءت جميعها دالة وفقًا لاختبار بيرسون، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5). قيم الارتباط بين الفقرات والمجالات الفرعية والمقياس ككل

الفقرات والمجالات	التمثيل العميق	التمثيل السطحي السلبي	التعبير عن الإنفعالات الحقيقية	الجهد الانفعالي
إنفعالاتي في المدرسة مع الطلبة واقعية ومناسبة	.628**			.600**
من السهل عليّ أن أشعر بإنفعالات الطلبة أثناء التواصل معهم	.642**			.541**
أضحك على نكت الطلبة حتى لو لم تكن مضحكة.	.642**			.496**
أتذكر دائماً محاولة الشعور بالعاطفة المطلوبة للمدرسة.	.583**			.577**
عندما أحتاج إلى عرض مشاعر سعيدة وسارة أمام الطلاب، أتخيل الأشياء في الحياة التي تجعلني سعيداً ومسروراً	.844**			.766**
أحاول السيطرة على مشاعري في العمل قدر الإمكان وإظهار مشاعر ايجابية باخلاص	.680**			.563**
إذا كان لا بد لي من عرض مشاعر معينة السعادة والتفاؤل والحب والعطف) للطلبة فسوف أقوم بتعديل مشاعري الخاصة لجعل المشاعر تأتي من قلبي	.743**			.641**
أعبر عن مشاعري بنشاط وحيوية في المدرسة، وليس فقط أقوم بتغيير تعبيراتي ومشاعري	.712**			.640**
من الطبيعي والسهل بالنسبة لي أن أستجيب لمشاعر وإنفعالات الطلبة	.851**			.767**
أتظاهر بالحزن لمنع سلوكيات الطلاب السلبية	.701**			.535**
أدعي أنني متحمس حتى عندما أكون في مزاج سيئ من أجل تنمية دافعية الطلبة وتشجيعهم	.752**			.685**
أبدو عاطفياً للطلبة المتفوقين رغم أنني لست متحمساً لذلك	.503**			.488**

.612**	.773**	أحاول بالفعل تجربة المشاعر التي يجب أن أظهرها للآخرين.
.421*	.399*	أبذل جهداً لأشعر فعلياً بالعواطف التي أحتاج إلى إظهارها للآخرين.
.481**	.626**	أعمل بجد لأشعر بالعواطف التي أحتاج أن أظهرها للآخرين
.406*	.625**	كثيراً ما كنت أنوي أن أظهر مشاعري الخاصة عند مواجهة الطلاب
.684**	.701**	لدى نية أن أكون في انفعال أو مشاعر جيدة عندما أتواصل مع الطلبة في المدرسة
.606**	.421*	أعمل تمثيلية عند عرض الانفعال والاتجاه المناسب في العمل
.760**	.478**	أدعي السعادة عندما يخبرني الطلاب بشيء يجعلهم سعداء
.399*	.717**	الانفعال الذي أظهره للطلبة في المدرسة ليس ما أشعر به حقيقة
.558**	.595**	أقوم بأفعال معينة لأتعامل مع الآخرين بطريقة مناسبة
.625**	.741**	أزيف المشاعر التي أظهرها عند التعامل مع الآخرين.
.377*	.762**	أقوم بتقديم " عرض " أو " أداء " عند التفاعل مع الآخرين.
.773**	.714**	أظهار المشاعر التي أحتاج لعرضها في عملي.
.421*	.746**	أرتدي "قناعاً" لكي أعرض المشاعر التي أحتاج إليها من أجل وظيفتي
.760**	.833**	أشعر أنني بحالة جيدة عندما أرى الطلبة مبتهجين
.696**	.858**	أدعم الطلاب الذين لديهم إعاقات لتحقيق التحصيل الدراسي
.691**	.851**	أؤيد بإخلاص المتدربين من خلال الإيمان بهم
.548**	.441*	في حالات الطوارئ (مثل الحريق) أظل هادئاً
.660**	.790**	أشعر بالحزن عندما أرى الطلاب يشعرون بالحزن
.700**	.883**	المشاعر التي أعبر عنها للآخر حقيقية.
.554**	.798**	تأتي المشاعر التي أظهرها للآخرين بشكل طبيعي
.569**	.625**	تتطابق المشاعر التي أعرضها على الآخرين مع ما أشعر به تلقائياً.
.865**		التمثيل العميق
.677**		التمثيل السطحي السلبي
.854**		التعبير عن الإنفعالات الحقيقية

ثبات المقياس: من أجل الكشف عن ثبات مجالات المقياس والقياس ككل، تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث جاءت جميعها مرتفعة وتعكس ثبات عال للمقياس ومجالاته الفرعية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6) قيم ثبات مجالات المقياس والمقياس ككل

المجالات	ثبات ألفا	التجزئة النصفية
		قبل التعديل
		بعد التعديل
التمثيل العميق	0.906	0.915
التمثيل السطحي السلبي	0.778	0.847
التعبير عن الإنفعالات الحقيقية	0.889	0.866
الجهد الانفعالي	0.921	0.95
	0.974	

تصميم الدراسة ومتغيراتها

- بعد إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية، قامت الباحثة بالتواصل مع مديرية التربية والتعليم في رام الله من أجل الحصول على موافقتها لإجراء الدراسة الميدانية. ونفذت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:
1. تم جمع البيانات الثانوية من عدد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
 2. بعد أن تم تطوير أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
 3. ادخلت البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة إلى جهاز الحاسوب باستخدام الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، ومن ثم تم إضافة البيانات من أجل عملية التحليل.
 4. استخدم تحليل الانحدار (Regression analysis) للتعرف إلى إمكانية تنبؤ اليقظة الذهنية بالجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
 5. وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي.
 6. حللت البيانات للحصول على معلومات عن متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، والقيام بالتحليلات الإحصائية.
 7. نوقشت النتائج التي أفرزتها مرحلة تحليل البيانات وتفسر.
 - 8.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟
استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة المحكية لكل فقرة في مجالها والمجالات وللمقاييس ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمجالات اليقظة الذهنية والمقاييس ككل

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	المراقبة	3.774	0.714	75.48%	1	كبيرة
2	الوصف	3.453	0.543	69.06%	2	كبيرة
3	العمل بوعي	3.323	0.723	66.47%	3	متوسطة
4	عدم إصدار الأحكام	2.794	0.734	55.88%	5	متوسطة
5	عدم الاستجابة	3.273	0.570	65.46%	4	متوسطة
#	اليقظة الذهنية	3.323	0.312	66.47%		متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاء بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (66.47%) كما تبين أن مجال المراقبة جاء بالترتيب الأول بدرجة محكية كبيرة وبوزن نسبي 75.48% ثم جاء مجال الوصف بدرجة محكية كبيرة وبوزن نسبي 69.06% ثم جاء مجال العمل بوعي بدرجة محكية متوسطة وبوزن نسبي 66.47% ثم جاء مجال عدم الاستجابة بدرجة محكية متوسطة وبوزن نسبي 65.46% وأخيراً مجال عدم إصدار الأحكام بدرجة محكية متوسطة وبوزن نسبي 55.88%.

السؤال الثاني: ما مستوى الجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والدرجة المحكية لكل فقرة في مجالها والمجالات وللمقياس ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمجالات الجهد الانفعالي والمقياس ككل

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة المحكية
1	التمثيل العميق	3.737	0.562	74.74%	2	كبيرة
2	التمثيل السطحي السلبي	3.120	0.663	62.40%	3	متوسطة
3	التعبير عن الإنفعالات الحقيقية	4.124	0.610	82.48%	1	كبيرة
#	الجهد الانفعالي	3.660	0.442	73.21%		كبيرة

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاء بدرجات كبيرة بوزن نسبي (73.21%) كما تبين أن مجال التعبير عن الانفعالات الحقيقية جاء بالترتيب الأول بدرجة محكية كبيرة وبوزن نسبي 82.48% ثم جاء مجال التمثيل العميق بدرجة محكية كبيرة وبوزن نسبي 74.74% وأخيرًا مجال التمثيل السطحي السلبي بدرجة محكية متوسطة وبوزن نسبي 62.4% السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية والجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ؟ استخدمت الباحثة اختبار بيرسون، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (9). نتائج اختبار بيرسون للكشف عن العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي

المقياس	الجهد الانفعالي	معامل بيرسون	قيمة Sig	العينة
المراقبة		.324**	.000	114
الوصف		.177	.059	114
العمل بوعي		-.062	.513	114
عدم إصدار الأحكام		-.391**	.000	114
عدم الاستجابة		.386**	.000	114
اليقظة الذهنية		.138	.142	114
**. الارتباط دال عند 0.01				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم الارتباط بيرسون لمقياس اليقظة الذهنية ككل ولمجالي الوصف والعمل بوعي جاءت غير دالة حيث أنها أكبر من (0.05) وهذا يعني أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية ككل ومجالي الوصف والعمل بوعي ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي.

قيمة الارتباط بيرسون لمجال المراقبة جاءت دالة حيث أنها أقل من (0.01) وهذا يعني أنه يوجد علاقة طردية ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال المراقبة ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي، بمعنى كلما زاد مستوى المراقبة زاد مستوى الجهد الانفعالي. قيمة الارتباط بيرسون لمجال عدم الاستجابة جاءت دالة حيث أنها أقل من (0.01) وهذا يعني أنه يوجد علاقة طردية ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال عدم الاستجابة ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي، بمعنى كلما زاد مستوى عدم الاستجابة زاد مستوى الجهد الانفعالي.

قيمة الارتباط بيرسون لمجال عدم اصدار أحكام جاءت دالة حيث أنها أقل من (0.01) وهي سالبة (عكسية)، وهذا يعني أنه يوجد علاقة عكسية ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال عدم اصدار أحكام ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي، بمعنى كلما زاد مستوى عدم اصدار أحكام قل مستوى الجهد الانفعالي.

السؤال الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ؟

استخدمت الباحثة اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجنس

جدول (10) اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير الجنس

القياس	نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	التفسير
المراقبة	أنثى	92	3.79	0.71	0.341	0.734	غير دالة
	ذكر	22	3.73	0.76			
الوصف	أنثى	92	3.47	0.51	0.747	0.457	غير دالة
	ذكر	22	3.38	0.68			
العمل بوعي	أنثى	92	3.38	0.72	1.777	0.078	غير دالة
	ذكر	22	3.08	0.72			
عدم إصدار الأحكام	أنثى	92	2.84	0.74	1.327	0.187	غير دالة
	ذكر	22	2.61	0.70			
عدم الاستجابة	أنثى	92	3.20	0.57	2.684	0.008	دالة
	ذكر	22	3.56	0.48			
اليقظة الذهنية	أنثى	92	3.34	0.31	0.901	0.369	غير دالة
	ذكر	22	3.27	0.32			

يتضح من الجدول أعلاه أن :

مجال عدم الاستجابة: جاءت قيمة (ت) دالة حيث أن قيمة Sig جاءت أقل من (0.01) وبالتالي نقبل الفرض البديل الذي ينص على: يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال عدم الاستجابة تعزى لمتغير نوع الجنس ولصالح الذكور.

لمقياس اليقظة الذهنية وبقية المجالات جاءت قيم (ت) غير دالة حيث أن قيمة Sig جاءت أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى لمتغير نوع الجنس.

المؤهل العلمي:

جدول (11) اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير المؤهل العلمي

القياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	التفسير
المراقبة	بكالوريوس	83	3.84	0.69	1.746	0.084	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.58	0.76			
الوصف	بكالوريوس	83	3.45	0.55	0.13	0.897	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.46	0.54			
العمل بوعي	بكالوريوس	83	3.33	0.72	0.225	0.822	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.30	0.73			
عدم إصدار الأحكام	بكالوريوس	83	2.85	0.67	1.327	0.187	غير دالة
	دراسات عليا	31	2.65	0.87			
عدم الاستجابة	بكالوريوس	83	3.22	0.59	1.632	0.105	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.41	0.48			
اليقظة الذهنية	بكالوريوس	83	3.34	0.31	0.882	0.38	غير دالة
	دراسات عليا	31	3.28	0.31			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ف) جاءت غير دالة حيث أن قيم Sig جاءت على مقياس اليقظة الذهنية ومجالات الفرعية أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية ومجالات الفرعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

سنوات الخبرة:

جدول (12) اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة

القياس	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط	قيمة ف	قيمة Sig	التفسير
				مجموع المربعات			
المراقبة	بين المجموعات	1.393	2	.696	1.373	.258	غير دالة
	داخل المجموعات	56.291	111	.507			
	الإجمالي	57.684	113				
الوصف	بين المجموعات	.272	2	.136	.455	.635	غير دالة
	داخل المجموعات	33.084	111	.298			
	الإجمالي	33.356	113				
العمل بوعي	بين المجموعات	2.876	2	1.438	2.837	.063	غير دالة
	داخل المجموعات	56.244	111	.507			
	الإجمالي	59.119	113				
عدم إصدار الأحكام	بين المجموعات	.997	2	.498	.924	.400	غير دالة
	داخل المجموعات	59.847	111	.539			
	الإجمالي	60.843	113				
عدم الاستجابة	بين المجموعات	.224	2	.112	.340	.712	غير دالة
	داخل المجموعات	36.493	111	.329			
	الإجمالي	36.717	113				
اليقظة الذهنية	بين المجموعات	.401	2	.201	2.104	.127	غير دالة
	داخل المجموعات	10.578	111	.095			
	الإجمالي	10.980	113				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ف) جاءت غير دالة حيث أن قيم Sig جاءت أكبر من (0.05) لمقياس اليقظة الذهنية ومجالاته الفرعية، وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية ومجالاته الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

السؤال الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟ استخدمت الباحثة اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجنس

جدول (13) اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير نوع الجنس

القياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	التفسير
التمثيل العميق	أنثى	92	3.72	0.58	0.47	0.637	غير دالة
	ذكر	22	3.79	0.50			
التمثيل السطحي السلبي	أنثى	92	3.03	0.68	3.06	0.003	دالة
	ذكر	22	3.50	0.45			
التعبير عن الإنفعالات الحقيقية	أنثى	92	4.18	0.62	1.86	0.066	غير دالة
	ذكر	22	3.91	0.54			
الجهد الانفعالي	أنثى	92	3.64	0.45	0.83	0.407	غير دالة
	ذكر	22	3.73	0.42			

يتضح من الجدول أعلاه أن :

مجال التمثيل السطحي السلبي: جاءت قيمة (ت) دالة حيث أن قيمة Sig جاءت أقل من (0.01) وبالتالي نقبل الفرض البديل الذي ينص على: يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال التمثيل السطحي السلبي تعزى لمتغير نوع الجنس ولصالح الذكور.

لمقياس الجهد الانفعالي وبقية المجالات جاءت قيم (ت) غير دالة حيث أن قيمة Sig جاءت أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

المؤهل العلمي:

جدول (14) اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	قيمة ت	Sig	التفسير
بكالوريوس	التمثيل العميق	0.56	3.68	83	1.88	0.063	غير دالة
دراسات عليا		0.54	3.90	31			
بكالوريوس	التمثيل السطحي السلبي	0.65	3.08	83	1.14	0.258	غير دالة
دراسات عليا		0.69	3.24	31			
بكالوريوس	التعبير عن الإنفعالات الحقيقية	0.58	4.15	83	0.72	0.473	غير دالة
دراسات عليا		0.69	4.06	31			
بكالوريوس	الجهد الانفعالي	0.43	3.63	83	1.02	0.308	غير دالة
دراسات عليا		0.48	3.73	31			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ف) جاءت غير دالة حيث أن قيم Sig جاءت على مقياس الجهد الانفعالي ومجالات الفرعية أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي ومجالات الفرعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

سنوات الخبرة:

جدول (15) اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة

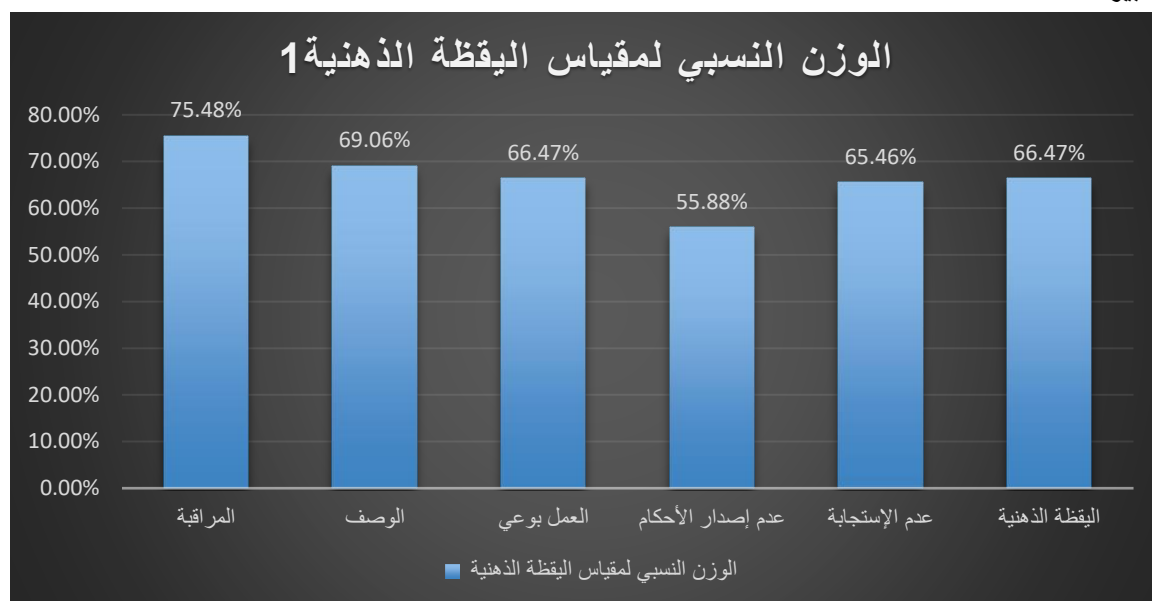
المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	قيمة Sig	التفسير
بين المجموعات	1.514	2	.757	2.459	.090	غير دالة
داخل المجموعات	34.173	111	.308			
الإجمالي	35.687	113				
بين المجموعات	.159	2	.079	.178	.837	غير دالة
داخل المجموعات	49.545	111	.446			
الإجمالي	49.704	113				
بين المجموعات	.572	2	.286	.766	.467	غير دالة

التعبير عن الإنفعالات الحقيقية	داخل المجموعات	41.412	111	.373		
	الإجمالي	41.984	113			
الجهد الانفعالي	بين المجموعات	.268	2	.134	.682	غير دالة
	داخل المجموعات	21.792	111	.196		
	الإجمالي	22.059	113			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم (ف) جاءت غير دالة حيث أن قيم Sig جاءت أكبر من (0.05) لمقياس الجهد الانفعالي ومجالاته الفرعية، وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي ومجالاته الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

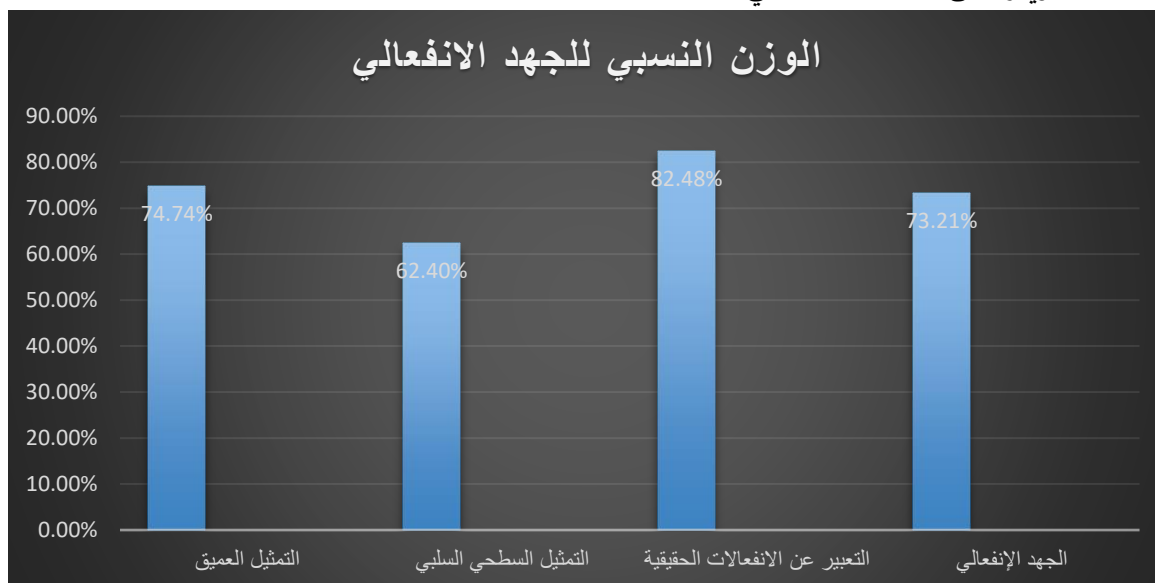
تفسير نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

تفسير نتائج السؤال الأول: ما مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟



أشارت نتائج السؤال الأول كما هو موضح بالشكل أعلاه أن مستوى اليقظة الذهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاء بدرجة متوسطة ووزن نسبي (66.47%) كما تبين أن مجال المراقبة جاء بالترتيب الأول بدرجة محكية كبيرة ووزن نسبي 75.48% حيث أن كل فقرات هذا المحور هي فقرات إيجابية وهذا مؤشر على إيجابية الاستجابات بدرجة اليقظة الذهنية لدى المعلمين وقد جاء مجال الوصف بدرجة محكية كبيرة ووزن نسبي 69.06% بالرغم من وجود ثلاث فقرات سلبية وخمس فقرات إيجابية وهذا يدل على ارتفاع فقرات هذا المحور بشكل كبير يكاد يكون أكبر من محور المراقبة الإيجابي بشكل كامل، ثم جاء مجال العمل بوعي بدرجة محكية متوسطة ووزن نسبي 66.47% ثم جاء مجال عدم الاستجابة بدرجة محكية متوسطة ووزن نسبي 65.46% وأخيراً مجال عدم إصدار الأحكام بدرجة محكية متوسطة ووزن نسبي 55.88%. وقد

تشابهة نتيجة هذه الدراسة بشكل كبير مع دراسة دراسة الغرابية والشريفين (2022) حيث كان مستوى اليقظة الذهنية بدرجة متوسطة ومحور عدم إصدار الأحكام بالمرتبة الأخيرة من بين المحاور، أما دراسة الريلي (Ruwaili,2019) فقد كانت مشابهة لنتائج تلك الدراسة حيث أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسط المستوى، وأن الموجهين الطلاب لديهم درجة معتدلة من اليقظة العقلية، وبما أنه تم تعريف اليقظة الذهنية بأنه "شكل من أشكال التفكير التي يركز بها الفرد والانتباه على اللحظة الحالية التي يعيش بها، فهذا التعريف يؤكد على ما توصلت له الدراسة الحالية بوجود محور المراقبة بالترتيب الأول حيث يكون المعلم مدرك وواعي للحظة التي يتم فيها الحدث ويكز على اللحظة الحالية التي يعيش بها داخل الصف.

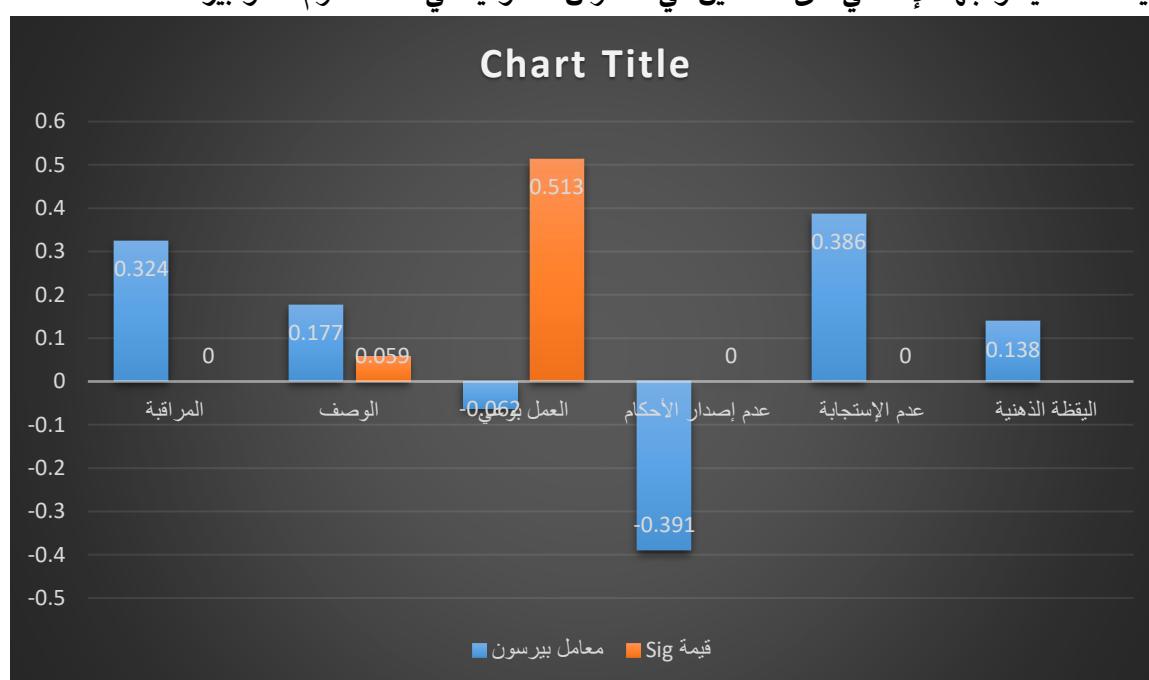


نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الجهد الإنفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

يتضح من الرسم البياني أعلاه أن مستوى الجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاء بدرجات كبيرة بوزن نسبي (73.21%) كما في دراسة الغرابية والشريفين (2022) التي كان من أهم نتائجها أن مستوى الجهد الإنفعالي لدى العاملين كان مرتفعاً، كما تبين أن مجال التعبير عن الانفعالات الحقيقية جاء بالترتيب الأول بدرجة محكية كبيرة وبوزن نسبي 82.48% ثم جاء مجال التمثيل العميق بدرجة محكية كبيرة وبوزن نسبي 74.74% وأخيراً مجال التمثيل السطحي السلبي بدرجة محكية متوسطة وبوزن نسبي 62.40%، وتعزوا الباحثة تلك النتيجة المرتفعة بالجهد الإنفعالي لدى المعلمين إلى الضغوط التي تقع على كاهل المعلمين في مدارسنا من حيث البيئة الصفية الغير مناسبة سواء من المبنى أو عدد الطلاب الكبير بالصف الواحد وعدد الحصص التي يلتزم بها المعلم، وضغوط الإدارة والأهل والوزارة على المعلمين لإعطاء جهد يفوق قدرتهم الشخصية، والأجور المنخفضة التي يتلقاها المعلم في وطننا ولا ننسى بأنهم في كثير من الأشهر يتلقون نصف الراتب الذي لا يسد حاجاتهم الإقتصادية والتزاماتهم المادية، ناهيك عن الضغوط السياسية التي تؤثر سلباً على المعلمين فلا يخلو يوم من مضايقات الاحتلال الإسرائيلي للمعلمين والطلاب سواء بالاعتقال أو التنكيل بهم، ولا تخلو مدرسة من معلم أو طالب أسير أو شهيد أو مصاب مما يشكل ضغوط عالية على المعلمين سواء بدعم الطلاب والاستماع لهم أو تعرضه بشكل شخصي لتلك المضايقات اليومية. وقد عرف الجهد الإنفعالي بأنه العملية التي يقوم بها المعلم لتنظيم كل الانفعالات والمشاعر لتحقيق أهداف المؤسسة، حيث يسعى لتحقيق أهداف المؤسسة

التعليمية دون أن يحقق أهدافه الشخصية ودون النظر لها نظرة مهنية وإنسانية، في دراسة الفرحاتي وآخرون (2022) كانت من نتائج البحث وجود علاقة بين درجات المعلمين على مقياس رأس المال النفسي ومقياس الجهد الانفعالي، أي كلما زاد رأس المال النفسي كلما انخفض الجهد الانفعالي لدى المعلمين وهو ما نسعى لتطبيقه في مدارسنا وزيادة اليقظة الذهنية لديهم لكي يستطيعوا السيطرة على درجات الجهد الانفعالي لديهم. أما دراسة علي (2022) فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الجهد الانفعالي، التمكن النفسي والصلابة المهنية. وكذلك دراسة صقر (2020) خرجت بنتيجة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند (0.01) بين التمثيل العميق وانخفاض الإنجاز الشخصي، وبين التعبير عن الانفعالات الحقيقية وكل من تبدل المشاعر وانخفاض الإنجاز الشخصي.

تفسير نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ؟

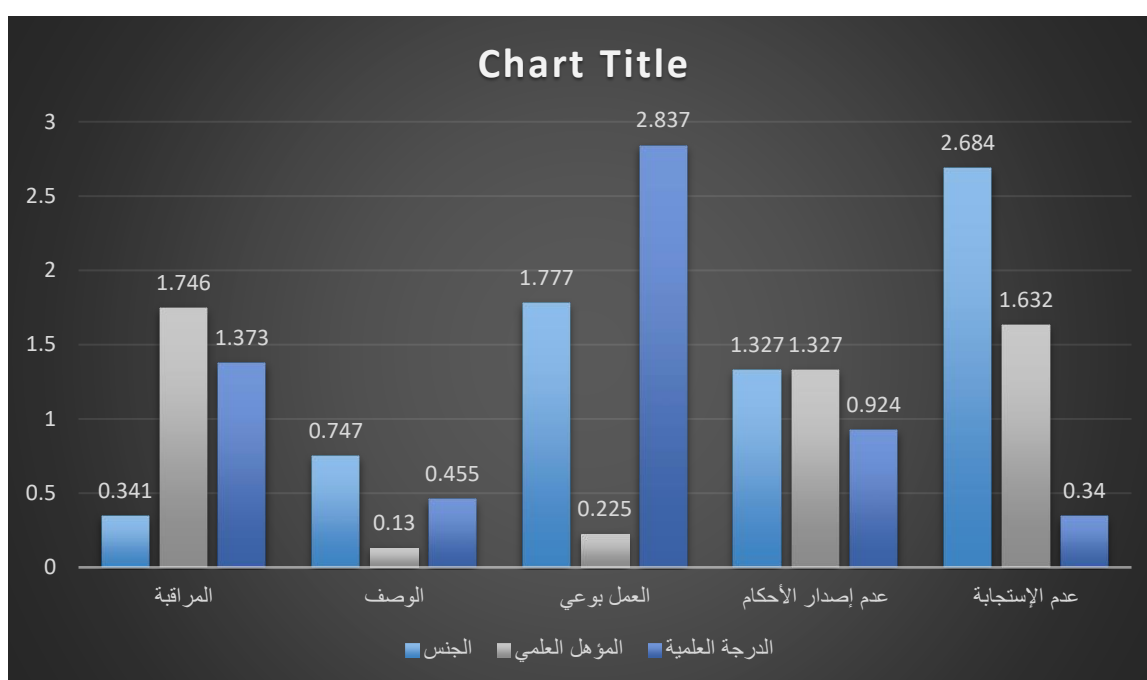


يتضح من الشكل أعلاه بأنه لا يوجد علاقة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية ككل ومجالي الوصف والعمل بوعي ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي. أما النتائج في مجال المراقبة وعدم الاستجابة جاءت دالة حيث أنها أقل من (0.01) أي كلما زاد مستوى المراقبة وعدم الاستجابة زاد مستوى الجهد الانفعالي. وظهر مجال عدم إصدار أحكام جاءت دالة حيث أنها أقل من (0.01) وهي سالبة (عكسية) أي كلما زاد مستوى عدم إصدار أحكام قل مستوى الجهد الانفعالي. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية ككل ومجالي الوصف والعمل بوعي ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي وهو ما توصلت له دراسة شنكلاند (Shanklan, 2021) أن المشاركين المدربين على اليقظة استجابوا بشكل أسرع من الضوابط لأي نوع من المعلومات، إلا أن النتائج أظهرت وجود علاقة طردية ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجالي المراقبة وعدم الاستجابة ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي، بمعنى كلما زاد

مستوى المراقبة ومستوى عدم الاستجابة زاد مستوى الجهد الانفعالي. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على لمجال عدم اصدار أحكام ومتوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي، أي كلما زاد مستوى عدم اصدار أحكام قل مستوى الجهد الانفعالي. وهذا ما أكدته دراسة كلوسمن وآخرون (Klusmann, al et, 2023) بأنه كلما زادت مستويات اليقظة الذهنية كلما زادت مهارات التعليم للمعلمين داخل الصفوف، وأشارت دراسة الغرابية والشريفين (2022) إلى وجود علاقة سالبة بين اليقظة الذهنية وبعد التصرف بسطحية، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة الذهنية والتصرف بعمق والتصرف بواقعية.

تفسير نتائج السؤال الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)

؟



أظهرت النتائج في الرسم البياني أعلاه وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال عدم الاستجابة تعزى لمتغير نوع الجنس ولصالح الذكور، وهذه النتيجة معاكسة لدراسة الغرابية والشريفين (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، إلا أن النتائج لباقي المجالات توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس. وأكدت النتائج عدم وجود فروق على مقياس اليقظة الذهنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتعزوا الباحثة تلك النتيجة إلى أن الظروف داخل المدارس والضغوط التي يتعرض لها المعلم واحدة بغض النظر عن المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وهي مطابقة لنتائج دراسة الغرابية والشريفين (2022) مع أختلاف الفئة المستهدفة.

تفسير نتائج السؤال الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الجهد الانفعالي تبعاً لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي ؟

وفي هذا المقياس كان هناك نتيجة ملفقة أخرى بأنه يوجد فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجال التمثيل السطحي السلبي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور وتعزوا الباحثة النتيجة إلى تركيبة الرجل والضغوط الاقتصادية التي يعاني منها، والتي لا تقل أهمية عن الضغوط التي تعاني منها المرأة. أما باقي المجالات فقد كانت النتائج واحدة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المقترحات والتوصيات:

- بناء برامج إرشادية للمعلمين بالمدارس لرفع اليقظة الذهنية لديهم.
- بناء برامج إرشادية وتطبيقها بالمدارس لخفض الجهد الإنفعالي لدى المعلمين.
- العمل على تحسين الظروف المعيشية داخل المدارس من حيث البنية وعدد الطلبة.
- عمل دراسات تتناول متغيرات نفسية لرفع الصلابة النفسية لدى المعلمين.
- عمل برامج إرشادية تستهدف المدراء في المدارس لتحسين البيئة المدرسية بين المعلمين والمدراء.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً: المراجع العربية

- بدر، أميرة.(2018). رأس المال النفسي وعلاقته بكل من استراتيجيات الجهد الانفعالي والرضا عن العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 28(100)، 211-109.
- صقر، هالة.(2020). الجهد الإنفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. 35 (108). 340-291.
- علي، أماني. (2022). التنبؤ بالجهد الإنفعالي من خلال كل من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالإسكندرية. *مجلة كلية التربية*. 32(4). 233-193.
- الغرابية، محمود والشريفين، أحمد.(2022). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الإنفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(2) 195-170.
- الغرابية، محمود والشريفين، أحمد.(2021). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والشفقة بالذات والأهمية للآخرين بالجهد الإنفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- محمود، السيد، و صموئيل، أماني. (2020). علاقة ممارسة القيادة الأصلية برأس المال النفسي والجهد الانفعالي في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30 (108)، 51 -

102

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al-Ruwaili, A. (2019). Mental alertness and flexibility and psychological flow of the student Counseling in Tarif governorate Saudi Arabia-A comparative study between the new and old mentors Journal of Sciences & Research Publishing https://www.researchgate.net/publication/351886755_Mental_alertness_and_flexibility_and_psychological_flow_of_the_student_Counseling_in_Tarif_governorate_Saudi_Arabia-_A_comparative_study_between_the_new_and_old_mentors

-
- Cairncross, M., & Miller, C. J. (2020). The effectiveness of mindfulness-based therapies for ADHD: A meta-analytic review. *Journal of attention disorders*, 24(5), 627-643.
- Fulton, C. L. (2016). Mindfulness, self-compassion, and counselor characteristics and session variables. *Journal of Mental Health Counseling*, 38(4), 360-374.
- Fulton, C. L. (2018). Self-compassion as a mediator of mindfulness and compassion for others. *Counseling and Values*, 63(1), 45-56.
- Klusmann, B., Sanderman, R., & Schroevers, M. J. (2023). Delivering mindfulness in the classroom via a technology-enabled approach: Feasibility and the potential impact on teachers' psychological well-being, self-efficacy, and mindfulness. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103950.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22003250>
- Shankland, R., Favre, P., Kotsou, I., & Mermillod, M. (2021). Mindfulness and de-automatization: effect of mindfulness-based interventions on emotional facial expressions processing. *Mindfulness*, 12(1), 226-239.
- the Chinese Context, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15.
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational research*, 2(8), 1312-1316.
- Yang, C., Chen, Y., Zhao, X. (2019). Emotional Labor: Scale Development and Validation in
- Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6(20), 2232.
- Cairncross, M., & Miller, C. J. (2020). The Effectiveness of Mindfulness-Based Therapies for ADHD: A Meta-Analytic Review. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 627-643. <https://doi.org/10.1177/1087054715625301>

توصيات المؤتمر

المؤتمر الدولي الثاني لكلية العلوم التربوية

بناء على ما تم تناوله من أوراق علمية وأبحاث ودراسات في المؤتمر الدولي الثاني لإعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات العالمية فإن اللجنة العلمية خرجت بالتوصيات التالية:

المحور الأول: إعداد طلبة كليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية والمعلوماتية

- تعزيز دور كليات التربية في المجتمع كرافد للمعرفة
- تدريب المعلمين وطلبة كليات التربية للوصول للتمكين المعرفي المناسب لدى الطلبة
- تنمية وعي الطلبة في كليات التربية بالمدونات الإلكترونية وما يترتب عليها من استخدام المعارف والمعلومات بالشكل المناسب

المحور الثاني: واقع ومستقبل التربية الخاصة في الأردن والوطن العربي والعالم

- تقديم خدمات متعددة لأسر الأطفال ذوي الإعاقة بحيث يتم إشراكهم في البرامج المعدة لذوي الإعاقة
- تقديم برامج مجتمعية تعنى بتشجيع الدمج لذوي الإعاقة مع أفراد المجتمع سواء بالمؤسسات التربوية والمهنية والاجتماعية.
- توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بما يتناسب مع حاجاتهم النفسية والقدرات وطاقاتهم.

المحور الثالث: إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة: الواقع والتطلعات

- تنمية الدور الإرشادي للمعلم في تعزيز الصحة النفسية للطلبة في البيئة الصفية.
- إعداد المعلمين لتنمية الجوانب الإيجابية كالبقولة الذهنية لديهم بما يضمن التنمية المستدامة للمعلم

- تحسين تصورات المعلمين لتوظيف الكفايات الرقمية في البيئة المدرسية

المحور الرابع: إعداد طلبة التربية في الإرشاد النفسي

- العمل على دراسة متغيرات علم النفس الإيجابي كالتعايش والسلوك الإيثاري واليقظة العقلية وجودة الحياة والعمل على تنميتها

- توجيه المرشدين التربويين لتوظيف النظريات الإرشادية الحديثة في التعامل مع الفئات الخاصة بعيدا عن التوجيهات العامة

- إعداد برامج متخصصة من قبل المرشدين تعنى بعلاج الظواهر المستحدثة في المجتمع كالانتماء الإلكتروني.

المحور الخامس: إعداد طلبة التربية في مجال القيادة التربوية والتنمية المستدامة

- تنمية دور القائد التربوي في المؤسسة التعليمية من خلال تدريبه على أحدث الأساليب والاستراتيجيات العلمية

- توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التربية من خلال إدخال مساقات تعنى بالذكاء الاصطناعي في كليات التربية.

المحور السادس: إعداد طلبة التربية في علم النفس والقياس النفسي والتربوي

- الاهتمام بخدمات القياس والتشخيص في التربية وإعداد مكتبة خاصة بالمقاييس بكليات التربية والعمل على تطويرها باستمرار

- تقويم جودة برامج كلية التربية في الجامعات الحكومية والخاصة في ضوء المعايير الحديثة العالمية.

- تطوير اختبارات استعداد تكيفية محوسبة لقبول الطلبة في الجامعات

- الاستجابة من التجارب الدولية في كليات التربية للتقويم الإلكتروني للطلبة