

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

رئيس التحرير

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن

أستاذ الصحة النفسية – عميد كلية التربية الأسبق – جامعة الزقازيق

مدير التحرير

د/ زامل عبيد الرويس

وزارة التعليم - السعودية

نائب رئيس التحرير

أ.د/ عويد سلطان المشعان

جامعة الكويت

المجلد الخامس - العدد (١٩) يناير (٢٠٢١)

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية
الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

<http://jasep.journals.ekb.eg>

Doi:10.33850/jasep.2021.

Impact Factor: 0.85 / 2020

طبعت بمطابع دار المعارف

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



Web of
Science
Group

A Clarivate
Analytics
company

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

المجلة العربية للمعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464

e ISSN: 2537-0472

شكراً لإهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المبادئ التي يتم اختيار الدوريات بناء عليها للكشف العربي للاستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشف على الترتيم الدولي الموحد للدوريات ISSN، حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحرير مراجعة شروط دخول الدوريات ضمن الكشف، للتأكد من أنها مجلة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدوريات، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدوريات ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدوريات.

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث

المشورة في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي

والضوابط الأكاديمية

هيئة التحرير

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت	نائباً لرئيس التحرير
د. زامل عبيد الرويس	وزارة التعليم - السعودية	مديراً للتحرير
د. فكري لطيف متولي	رئيس مجلس الأمناء للمؤسسة	عضواً
د. خالد غازي الدلبي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صباح عايش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة	عضواً
أ/ شتوي مبارك القحطاني	الأمين العام للمؤسسة	عضواً

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ أبوالمجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية
أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ بريفان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/ حسام الدين محمود عزب	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ رمضان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشيد بوزيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان

أ.د/ صبرينة سليمانى	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولى	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمان حمود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو سعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمة دبراسو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة - مصر
أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة	جامعة دمنهور- مصر
أ.د/ نور الدين صادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ وسيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر – الجزائر
د/ خليدة مهيبة	المركز الجامعي تمنراست – الجزائر
د. ازهار علوان كشاش	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد
د. نادرة جميل حمد	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد
د. هند صبيح رحيم	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد
د. تغريد ادريب حبيب	الجامعة المستنصرية/كلية الآداب
د. طلل غالب علوان	جامعة جرمو/كلية التربية واللغات
د. علي موحان عبود	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
د. شجن رعد نهاد	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقرائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE Committee on Publication Ethics :) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف. السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم. الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) والتي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشورة سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي

دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد، وعند طلب نسخ إضافية أو مستلزمات إضافية للبحث أو إرساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

<http://jasep.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٢٠ - ١	أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت أنوار ناصر المحжан
٥٠ - ٢١	تنظيم الانفعال وعلاقته بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية د. محمد بن عبد الله الجبيلي
٧٠ - ٥١	دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين الحسن بن علي يحيى الحازمي
٩٨ - ٧١	فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الايتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية أحمد علي حسن العتيبي
١١٦ - ٩٩	العوامل المؤدية لسلوكيات العنف الطلابي في المدرسة الثانوية (نظرة تحليلية فاحصة) د. عبد العزيز بن مطير العنزي
١٥٦ - ١١٧	معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات جوهرة حامد سعد المالكي - د. رندا حريري
٢٠٠ - ١٥٧	دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل Great Place to Work® Institute د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم - تركي بن خالد بن سعيد النافعي
٢٢٤ - ٢٠١	واقع ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل د. ناصر المزدي - د. عفاف اللواتيا
٢٥٤ - ٢٢٥	التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمركز كتيفة بمنطقة حائل سظام بن مصلح علي الحربي

٢٩٦ - ٢٥٥	القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصِّغَر التاسع والعاشر بسلطنة عمان ودرجة تضمُّها في هذين الكتابين سميره بنت خميس بن راشد الشبلية
٣١٨ - ٢٩٧	آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية لزيادة الأعمال ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية شريفة الرواحية، هدى الحوسنية، وبثينة الحريزية
٣٤٢-٣١٩	فعالية الإرشاد النفسي في الحد من الوسواس القهري في ظل جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19) د. محمود سعيد إبراهيم الخولي
٣٧٠ - ٣٤٣	أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين. منى جمال الدين - د. فوقية حسن رضوان - د. سيمون عبد الحميد متولى
٤١٤ - ٣٧١	تقويم برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم في ضوء مدخل النظم د. مها العمري - د. عيبر الأصقه - د. لؤلؤة الشريف - د. مشاعل عبدالله الباش
٤٤٨ - ٤١٥	درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقا لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان ناصر بن سالم السناني - د. محمد الجرايدة - د. علي خميس - د. محمد كراكي
٤٧٤ - ٤٤٩	أثر استراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائيا - تلاميذ الطور الابتدائي د.نورالهدى بزراوي
٥٠٨ - ٤٧٥	هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي د. محمد محمود العطار
٥٣٩ - ٥٠٩	مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي د.هيثم محمد عبد الخالق أحمد

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجالات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة معامل تأثير عربي ٠,٨٥ لسنة ٢٠٢٠ ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة في هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين في مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدونها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإصدارات القادمة من المجلة أكثر ثراء وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في

مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

Causes Of School Bullying In Primary Schools In The State Of Kuwait: Social Workers' Perspective

إعداد

أنوار ناصر المحжан

معلمة علوم ابتدائي - دولة الكويت

Doi: 10.21608/jasep.2021.136066

قبول النشر: ٢١/٨/٢٠٢٠

استلام البحث: ٢/٨/٢٠٢٠

المستخلص:

يعتبر التنمر ظاهرة سلبية لها عواقب وخيمة تؤثر في كيان النظام التربوي بطريقة تحد من تحقيق أهدافه المنشودة، فالتربية وما تتضمنه من نظريات وفلسفات لها دور عظيم في تفسير أسباب هذه الظاهرة والتي أصبحت المدارس مكان مثالي لتطبيق ممارسات التنمر بشكل واضح وجلي بين الطلبة، وقد هدفت الدراسة الحالية لتحليل بعض أسباب مشكلة التنمر وعواملها المحفزة لها، مع ربطها بالتفسيرات التي تتبناها بعض النظريات التربوية مثل النظرية السلوكية ونظرية الذات. وبلغت عينة الدراسة (٥٢) من الأخصائيين الاجتماعيين في بعض مدراس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وبعد تطبيق عليهم استبانة من إعداد الباحثة تم التوصل إلى بعض النتائج منها: تتنوع أسباب ظاهرة التنمر عند بعض الطلاب في مدارس المرحلة الابتدائية ومنها إهمال الوالدين وسوء التربية مع تأثير البيئة المحيطة بالمتنمر، كما أسفرت النتائج أن يمكن تفسير بعض أسباب التنمر من خلال النظرية السلوكية ونظرية الذات.

Abstract:

Bullying is a negative phenomenon that has severe consequences affecting the educational system in a way that hinders the achievement of its desired goals. Education with its theories and philosophies has a great role in explaining the reasons for this phenomenon as schools have become an ideal place for bullying practices among students. The current study aimed at analyzing some of the causes of bullying and its motivations, applying some

educational theories such as the behavioral theory and the self-theory. The study sample consists of 52 social workers in some Kuwaiti primary schools. Using a questionnaire prepared by the researcher, some results were reached, including: The reasons for bullying vary among some students in primary schools, including parental negligence, poor education, and the effect of the environment surrounding the bully. The results also revealed that some of the causes of bullying can be explained through the behavioral theory and the self-theory.

المقدمة

ظاهرة التنمر بما تحتويه من آثار سلبية وعواقب وخيمة تؤثر في كيان النظام التربوي بطريقة تحد من تحقيق أهدافه المنشودة، ويعتبر سلوك التنمر بما يحمله من عدوان وعنف من المشكلات التربوية التي يعاني منها المعلمين والتربويين في ميدان التعليم. وهنا يأتي دور التربية وما تتضمنه من نظريات وفلسفات لتفسير أسباب هذه الظاهرة والتي أصبحت المدارس مكان مثالي لتطبيق ممارسات التنمر بشكل واضح وجلي بين الطلبة.

يعد التنمر المدرسي (bullying) شكل من أشكال العنف التي تمارس في المجتمعات المدرسية، وأصبحت المدارس بمراحلها المختلفة محل عمليات تنمر يومية (ساحي، ٢٠١٨)، ولذلك علينا البحث عن العوامل التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر المدرسي من خصائص الشخصية التي تتمثل (الانبساط، العصبية، الكذب) والعلاقات الأسرية المتمثلة في (التماسك الأسري، حرية التعبير عن المشاعر، الصراع الأسري) والتي تعتبر إحدى الركائز الأساسية التي يمكن من خلالها فهم كيفية تشكيل سلوك التنمر. (غريب، ٢٠١٨، ص ٢٩٥)

إذ أشار الكثير من المفكرين والباحثين أن هذه المشكلة مرتبطة بالعديد من المتغيرات المتعلقة بالطفل مثل: القلق، تدني مفهوم الذات، فقدان الأمن النفسي، اضطراب المزاج، تقدير الذات المنخفض، الانسحاب الاجتماعي، الوحدة النفسية، قصور في المهارات الاجتماعية، أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية وغيرها. (إسماعيل، ٢٠١٠، ص ١٤١) لذلك نجد أن النظرية التربوية حاجة ملحة ومطلب ضروري لاحتواء مشكلة التنمر وغيرها من المشكلات التي تحدث في الميدان التربوي، باعتبار أن الوظيفة الأساسية للنظرية التربوية توجيه الممارسات التربوية المرغوب بها مع علاج الغير مرغوب بها، فهي تعين على تفسير وفهم ما يحدث في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية. (مور، ١٩٨٦)

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الورقة البحثية لدراسة مشكلة التمر المتفشية في المدارس من خلال تفحص العوامل المسببة لها عن طريق الاطلاع على آراء أهل الميدان، ومن ثم طرح بعض النظريات التربوية التي لها القدرة على تفسير بعض الأسباب التي لها دور في انتشار سلوك التمر بين الطلاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير كل من ليمبر ونيشان (في: عبدالجواد، ٢٠١٥، ص٦) إلى أن التمر المدرسي شائع بين الطلاب، وأنه لا يضر فقط بالمتتمرين وضحاياهم، بل يؤثر سلباً على نفسية الطلاب، والمناخ المدرسي العام، ويشكل غير مباشر على قدرة الطلاب على التعلم بأقصى طاقاتهم وقدراتهم، وعلاوة على ذلك فلا يمكن تجاهل العلاقة التي قد تنشأ بين سلوك التمر والسلوك الإجرامي، فالآثار النفسية التي يتركها التمر غالباً ما تستمر وتدوم لسنوات طويلة بالنسبة للمتتمرين، وقد تتحول إلى سلوك إجرامي في مرحلة الرشد.

من خلال خبرة الباحثة الميدانية في الحقل التربوي كمعلمة في المرحلة الابتدائية، وجدت الكثير من الآثار المدمرة لمشكلة التمر التي تكون عائق لتحقيق الأهداف المنشودة لبناء جيل قادر على تطوير وتقديم مجتمعه. وهذا ما يجبر التربويين على تحمل المسؤولية والبحث في طبقات هذه المشكلة ودراسة أسبابها لكي تتضح الرؤية التي تمكنا من إيقاف مد الآثار المدمرة لهذه الظاهرة.

وفي ضوء ما سبق تتحد المشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس وهو: ما أسباب التمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت؟ وتتفرع من السؤال الرئيس عدة تساؤلات فرعية:

- ما أسباب ظاهرة التمر المنتشرة في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت؟
- ما أسباب ظاهرة التمر المدرسي التي تفسرها النظرية السلوكية من وجهة نظر الإخصائيات الاجتماعية في دولة الكويت؟
- ما أسباب ظاهرة التمر المدرسي التي تفسرها نظرية الذات من وجهة نظر الإخصائيات الاجتماعيات في دولة الكويت؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة وتحليل بعض أسباب مشكلة التمر وعواملها المحفزة لها، مع ربطها بالتفسيرات التي تتبناها بعض النظريات التربوية مثل النظرية السلوكية ونظرية الذات.

تتبع أهمية هذه الورقة البحثية من خلال النقاط التالية:

- ١- بحثها لظاهرة سلوكية يعاني منها المجتمع المدرسي في الفترة الأخيرة وهي ظاهرة التمر.
- ٢- معرفة أسباب التمر وتفسيرها من خلال بعض النظريات التربوية.

- ٣- تسعى هذه الورقة البحثية إلى التأكيد على أهمية الكشف المبكر لسلوك التنمر.
- ٤- نشر التوعية في المحيط المدرسي بأخطار مثل هذه السلوكيات وتأثيرها المستقبلي، ثم وضع الخطط لتفادي حدوثها داخل المجال المدرسي والتعليمي ككل.
- ٥- الاستفادة من نتائج هذه الورقة البحثية في إعداد برامج للتخفيف من حدة التنمر لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية.
- ٦- الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها، باقتراح بحوث أخرى يمكن إجراؤها مستقبلاً في هذا المجال.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية:** بعض مدارس المرحلة الابتدائية للتعليم العام في دولة الكويت.
- الحدود البشرية:** الاخصائيات الاجتماعيات في بعض مدارس المرحلة الابتدائية للتعليم العام في دولة الكويت.
- الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

- **التنمر:** عرفه أبو غزال (٢٠٠٩) بأنه شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يُسمى الأول متنمر والآخر ضحية، وقد يكون التنمر جسدياً أو لفظياً أو انفعالي.
- **التنمر المدرسي:** منها تعريف عمارة (٢٠١٧، ص ٥٢٣) وهو عبارة عن " سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي أو الجنسي أو الإقصاء الاجتماعي". أما تابت وسماح وحكيم وكرم (Tabet, Samah, Hakim & Karam, 2019, P.115) ذكروا أن التنمر المدرسي هو تعرض الطالب في المحيط المدرسي بشكل متكرر ومع مرور الوقت لسلوكيات سلبية مقصودة وغير مرغوب بها قادمة من طالب واحد أو أكثر مع وجود عدم التكافؤ في القوى لصالح الجناة (المتنمرين).
- **الاخصائية الاجتماعية:** هي المتخصصة التي تمارس عملها في المجال المدرسي، تهدف من خلال عملها إلى مساعدة الطلاب الذين يتعثرون في تعليمهم بسبب تعرضهم لمشكلة التنمر، ومساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية لإعداد أبنائها للمستقبل. (أبو الحديد، ٢٠١٧)
- **النظرية التربوية:** مجموعة من المبادئ المنظمة المترابطة والارشادات الموجهة إلى المعنيين بالممارسات التربوية، أو هي نسق من المفاهيم والمعارف والنماذج يتصف

بالصلاحية، موضوعه هو من جهة المساهمة في تطوير التربية، ومن جهة أخرى المستعدة على تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها. (غريب، ٢٠٠٦، ص ٩٦٥)

- يمكن تعريف التنمر المدرسي إجرائياً: هو تصرف غير سوي يسلكه بعض التلاميذ بشكل مقصود ومتكرر بهدف إيقاع الأذى بأقرانهم، والتي يرجع إلى أسباب ذاتية أو سلوكية أو اجتماعية.

الدراسات السابقة

١- دراسة عمارة (٢٠١٨) بعنوان التنمر التقليدي والالكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي

هدفت دراسة عمارة (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، وطبق مقياس التنمر التقليدي ومقياس التنمر الإلكتروني عينه الدراسة التي بلغت (٢١١) طالب وطالبة من طلاب التعليم ما قبل الجامعي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر التقليدي والالكتروني بالنسبة لضحايا التنمر وبالنسبة للمتتمرين، مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمر التقليدي والإلكتروني (للضحايا).

٢- دراسة غريب (٢٠١٨) بعنوان العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية

هدفت دراسة غريب (٢٠١٨) إلى التعرف على بعض خصائص الشخصية وأنماط العلاقات الأسرية التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذكور، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التنمر المدرسي، ومقياس العلاقات الأسرية والتطابق. توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين سلوك التنمر وكل من العصابية والصراع الأسري لدى مجموعة المتتمرين وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة بين سلوك التنمر وكل من الانبساط والتماسك الأسري لدى مجموعة المتتمرين، وعلاقة ارتباطية دالة وسالبة بين سلوك التنمر وكل من الانبساط والكذب لدى مجموعة ضحايا التنمر، وكان المتتمرين أكثر عصابية من ضحايا التنمر، وضحايا التنمر أكثر في التماسك الأسري من المتتمرين.

٣- دراسة أنسر (2012، Anser) بعنوان دراسة عن السلوك العدواني بين طلاب المدارس في قطر

استهدفت دراسة أنسر (٢٠١٢، Anser) التعرف بصورة أدق على سلوك التنمر وطبيعته والعوامل التي تقف وراءه بمدارس قطر، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠) تلميذ وذلك في المراحل التعليمية الثلاث من خلال إجراء مقابلات متعمقة مع الطلاب المتتمرين ومقابلات مع الأخصائيين الاجتماعيين بنفس المدارس . وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد الخصائص الأساسية للعينة المدروسة وذلك حسب النوع والعمر والجنسية ومستوى التعليم

والوضعية الاجتماعية لأسرهم كما حددت الدراسة أنواع المضايقات التي يقوم بها الطلاب المتنمرين واهم خصائص الضحايا مع تحديد عددا من الآثار السلبية عن سلوك التنمر.

٤- دراسة أنسر (2012، Anser) بعنوان دراسة عن السلوك العدواني بين طلاب المدارس في قطر

استهدفت دراسة أنسر (2012، Anser) التعرف بصورة أدق على سلوك التنمر وطبيعته والعوامل التي تقف وراءه بمدارس قطر، وبلغت عينة الدراسة (200) تلميذ وذلك في المراحل التعليمية الثلاث من خلال إجراء مقابلات متعمقة مع الطلاب المتنمرين ومقابلات مع الأخصائيين الاجتماعيين بنفس المدارس . وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد الخصائص الأساسية للعينة المدروسة وذلك حسب النوع والعمر والجنسية ومستوى التعليم والوضعية الاجتماعية لأسرهم كما حددت الدراسة أنواع المضايقات التي يقوم بها الطلاب المتنمرين واهم خصائص الضحايا مع تحديد عددا من الآثار السلبية عن سلوك التنمر.

٥- دراسة أندرو (2004 ، Andreou) بعنوان التنمر وارتباطه بالمكافئية والكفاءة الذاتية لدى أطفال المدارس الابتدائية اليونانية.

هدفت دراسة أندرو (2004 ، Andreou) إلى معرفة بعض المشكلات التي يعاني منها الطفل ضحية التنمر المدرسي، إذ اشتملت الدراسة على بعض المتغيرات التي تعتبر أحد عوامل التي تسبب التنمر ومنها: تأكيد الذات ، المستوى الأكاديمي ، المهارات الاجتماعية ، التفاعل مع الأقران ، وتكونت عينة الدراسة من (189) طفلا من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي ، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر والضحية (تقرير ذاتي) ، ومقياس تقدير الذات. وتوصلت الدراسة إلى أن المتنمر والضحية لديهم تدني في تقدير الذات، كما أن ضحايا التنمر المدرسي لديهم قصور في تكوين الأصدقاء والتفاعل مع الأقران، كما أن الضحية والمتنمر لديهم مستويات متدنية من المهارات الاجتماعية.

٦- دراسة راضي (2001) بعنوان تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر في المدرسة والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدير الذات ، الاكتئاب ، الوحدة التقنية ، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيري الجنس والصف الدراسي على وقوع الفرد كضحية للتنمر ، وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من التلاميذ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في تقدير الذات والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى ضحايا التنمر عنه لدى التلاميذ غير ضحايا التنمر، وجود تأثير دال إحصائياً لمتغيري النوع والصف الدراسي والتفاعل بينهما على درجات التلاميذ على مقياس الطفل الضحية.

٧- دراسة راضي (٢٠٠١) بعنوان تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر في المدرسة والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدير الذات ، الاكتئاب ، الوحدة التقنية ، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيري الجنس والصف الدراسي على وقوع الفرد كضحية للتنمر ، وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من التلاميذ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في تقدير الذات والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى ضحايا التنمر عنه لدى التلاميذ غير ضحايا التنمر، وجود تأثير دال إحصائياً لمتغيري النوع والصف الدراسي والتفاعل بينهما على درجات التلاميذ على مقياس الطفل الضحية.

أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية بأهمية المناخ الأسري وأساليب المعاملة الوالدية والتفاعل مع البيئة المدرسية والدور الأساسي التي تلعبه هذه العوامل في بناء سلوك التنمر، فطبيعة ما يسود الأسرة من تفاعلات وعلاقات ومناخ نفسي سوي وأساليب معاملة إيجابية كل ذلك من شأنه أن ينمي السلوكيات الإيجابية لدى الطفل، وعلى العكس من ذلك في حالات إتباع أساليب معاملة والدية لا سوية ومعاملة الأسرة من التفكك الأسري والانفصال العاطفي كل ذلك من شأنه التأثير السلبي على الطفل فإما أن يؤدي إلى شخصية متنمرة أو ضحية على حسب سمات الشخصية.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بهدف الدراسة بحيث تحاول أن تربط أسباب التنمر بالنظرية السلوكية ونظرية الذات، فدراسة دراسة أنسر (2012، Anser) التعرف بصورة أدق على سلوك التنمر وطبيعته والعوامل التي تقف وراءه، أما دراسة راضي (٢٠٠١) تهدف لمعرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر في المدرسة والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدير الذات ، الاكتئاب ، الوحدة التقنية، واختلفت أيضاً بالعينة ومجتمع الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التنمر

يعتبر مفهوم التنمر من المفاهيم الحديثة نسبياً في الحقل التربوي والتعليمي؛ الدراسات التي تناولت هذا المفهوم قليلة جداً والسبب هو صعوبة إيجاد مقياس دقيق لتحديد السلوكيات التي يمكن اعتبارها تنمراً والتي تختلف عن السلوكيات التي تحدث بشكل عابر، ولكن تتفق جميع الدراسات التي تناولت سلوك التنمر المدرسي على أنه تصرف يقوم على استغلال السلطة والقوة؛ يتضمن سلوكيات عدوانية من شخص أو مجموعة من الأشخاص تجاه

شخص آخر يكون أقل في القوة والقدرة؛ وتتسم تلك الممارسات بالتكرار فيما يحدث لمرة واحدة لا يمكن اعتباره تنمرًا في ضوء مفهوم التنمر. (العتيبي، ٢٠١٥)

أما بين جدران المدارس، نجد الويس النرويجي (Dan Olweus) - الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس - يعرف التنمر المدرسي (School bullying) بأنه: "أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثلًا: بالتهديد، التوبيخ، الإغاضة والشتائم، ويمكن أن تكون بالإحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته". (القحطاني، ٢٠١٣، ص ٢٧٣)

وقرر "المجلس الدولي لشئون التعليم بميتشجان" عدة معايير السلوك حتى يمكن وصفه بالتنمر هي كالآتي:

- ١ - سلوك يمكن وصفه بأنه مخيف، أو عدواني، أو مهين، أو مذل، أو تهديدي، أو يثير الخوف، أو يسبب الضرر الجسدي، أو الألم الوجداني.
- ٢ - يستهدف واحد أو أكثر من التلاميذ.
- ٣ - يتم فيه استخدام الوسائل المادية، أو اللفظية، أو التكنولوجية، أو العاطفية.
- ٤ - يؤثر سلبًا على قدرة التلميذ على المشاركة أو الاستفادة من البرامج التعليمية نتيجة الخوف من الأذى الجسدي أو بسبب الاضطراب العاطفي (Michigan State Board of Education, 2009)

خصائص المتنمر

- القوة (بسبب العمر، الحجم، والجنس).
- تعمد الأذى (فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادي عند إظهار الضحية عدم الارتياح).
- الفترة والشدة (استمرار التنمر ومعاودته على فترات طويلة)، ودرجة التنمر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.

وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون خاصة برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم. كما يتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبذلون بالضرورة بالسلوك العدواني، ولكنهم يشاركون فيه، ويقدمون الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك المتنمر مستمرًا. (سايجي، ٢٠١٨، ص ٨١)

أسباب التمر المنتشرة في المدارس

- ترجع مشكلة التمر إلى أسباب كثيرة منها أسباب ذاتية (فردية) تتعلق بالمتنمر منها:
- الغيرة والغضب والعداونية ، والاستقواء ، وإبراز القوة ، والاستعراض والنفوذ على الآخرين.
 - الشعور بالإحباط واستخدام السلوكيات العدوانية؛ كوسيلة للتنفيس عن المشاعر.
 - تقدير الذات المرتفع مع الافتقار إلى حارات الضبط الاجتماعي، والضبط الانفعالي.
 - انخفاض المستوى الأكاديمي .
 - ضعف الوازع الديني عند المراهقين، وتعاطي الكحول والمخدرات. (العتيبي ، ٢٠١٥ ، ص ٣٥)

وقد ذكر فريج العنزي (في: الصبيحيين والقضاة، ٢٠١٣) أن هناك أسباب أو عوامل اجتماعية تعتبر حافزا لسلوك المتنمر والتي تتمثل بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني، والمجتمع المحلي، ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب، والتدليل الذي قد يبلغ انعدام شخصية الفرد، فالعنف يولد العنف، كذلك غياب الأب عن الأسرة ووجود أم مكتئبة، أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء، والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتمر عند الأبناء، وإذا كانت الأغلبية.

النظريات التربوية المفسرة لأسباب التمر المدرسي

تمثل النظرية التربوية النموذج الأمثل التي يبحث عنها علماء التربية التي تحدد الاستراتيجيات الصحيحة لكل من المؤسسات التي تعد أفراد المجتمع للمستقبل، والمناهج التي تستعمل في إعدادهم، ومجتمع المستقبل الذي سيعيشون فيه، فالنظرية التربوية تشمل كذلك شبكة العلاقات الاجتماعية التي يرغب بها المجتمع التنظيم سلوك البالغين فيه، بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى تأهيلهم وتنسيق جهودهم ليقوموا متعاونين متكاملين بتلبية الحاجات ومواجهة التحديات. (الكيلاني، ٢٠٠٩، ص ٢)

نجد أن الكثير من النظريات التربوية تحلل سلوكيات الطلبة وتحدد معالمها وترسم الخطوط لتفسيرها، هناك العديد من هذه النظريات في ميدان التربية التي تعطي تفسيرات واضحة لأسباب التمر منها:

• النظرية السلوكية

تعتبر النظرية السلوكية أحد أهم نظريات التعلم، وهي ثمرة دراسات قام بها في البداية بافلوف وواطسون وسكينر ثم تبع ذلك وليي وايزنك وشابيرو ولازاروس وباندورا وروتر، إذ هي مدرسة أمريكية تنادي بالمطابقة بين علم النفس والعلوم الطبيعية، فإن المدرسة السلوكية قد فرغت الإنسان من القوى الباطنية الموجودة في نفسه وأخضعته إلى قوى خارجية حسية ومادية، والاعتماد بهذه النظرية اعتقاداً شمولياً في تفسير السلوك الإنساني في

هذه الحياة ، قد يصطدم مع الرؤية الدينية والأخلاقية لهذه المسألة ، لذلك ينصح الإفادة من هذه المدرسة السلوكية بالقدر الذي يحسن تنظيم البيئة التعليمية وتعديل السلوك غير المرغوب. (الخزاعلة وآخرون، ٢٠١١)

ومن المفاهيم التصورات التي يتبناها مفكري هذه النظرية:

التفاعل بين العضو والبيئة: السلوكيون يؤكدون على تأثير البيئة من حيث أنها تشكل سلوك الفرد بالتدريج، أي أنهم يفترضون أن البيئة هي التي تقوم بالدور الفعال. طبيعة التطور: وفي رأي السلوكيين أن الفرد يولد وليس لديه أي نوع من السلوك، فهو يشبه المرأة الصافية إلى أن ينعكس عليها شيء ما، وعليه فإن الأفراد يعكسون محتويات بيئتهم. (ماريون، ١٩٩٧، ص ٢١٠-٢١١).

شخصية الفرد: ترى النظرية السلوكية أن شخصية الفرد ما هي إلا تنظيم من العادات أو الأساليب السلوكية التي يكتسبها الفرد خلال نموه عن طريق عملية التعلم، مما يعني العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد في تكوين شخصيته.

الاضطرابات: يرى السلوكيون أن الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية ما هي إلا عادات متعلمة خاطئة أو سلوك غير تكيفي، والتي تعلمها الفرد ليقال من قلقه وتوتره، وبالتالي كون ارتباطا شرطيا، فالسرقة والكذب وانحراف الأحداث استجابات خاطئة متعلمة (عقل، ٢٠٠٠، ص ١٠١).

دور النظرية السلوكية في تفسير بعض أسباب ظاهرة التنمر

يرى السلوكيون أن الأسرة هي البيئة الأولى التي يتفاعل معها الفرد فتتشكل السلوكيات لديه بالتدريج، فإن كانت معاملة أفراد الأسرة تتراوح ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب، أو التدليل الذي قد يبلغ حد الرفاهية، فذلك قد يكون سببا رئيسيا لسلوك العنف والعدوان. كما يلعب الوالدان دورا مهما في صقل شخصية الفرد فيكونان القدوة التي تحدد معالم شخصيته، فالأب الديكتاتوري أو الأم المتسلطة نموذجان للقسوة والعنف، والبعض يرجح المستوى الثقافي والتعليمي للمتدني للوالدين لتكون دافعا للطالب المتنمر أن يمارس هذا التصرف الغير سوي.

ترجع أيضا النظرية السلوكية سلوك العنف والعدوان الذي يقوم به بعض الطلبة في المدرسة إلى أن المتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به مثل الزملاء والأصدقاء، فيلجأ هذا الطالب لهذا السلوك العدواني ليشعر بأنه مختلف ومتميز بين زملائه، كما أن المدرسة عامل من العوامل المهمة في تشكيل الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ، فقد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر بينهم من خلال إدارة متسيبة أو غير قادة على ضبط سلوكيات أبنائها وغيرها من الضعف الذي تعاني منه المدارس.

نظرية الذات

الذات هي جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذي ينظم السلوك، ويعرفه كارل روجرز الذات بأنه عبارة عن هيئة منظمة من الإدراكات المقبولة من طرف الوعي، وهي مكونة من عناصر أهمها إدراكات الفرد الذاتية لخصائصه وقدراته والإحساسات والمفاهيم بالذات وعلاقتها بالآخرين والمحيط الخارجي، القيم والمزايا المدركة والمرتبطة، المرتبطة بالتجارب والمواقف، والأهداف والمثل المدركة، سواء كان لها مكافئ سلبي أو إيجابي. (أحمد، ٢٠٠٩، ص ٩٥)

ولقد وضع روجرز في نظريته مجموعة من النقاط منها:

١. تفاعل الفرد مع العالم الخارجي، وفقاً لهذه الخبرة، وإدراكه إياها، وهو ما يمثل الواقع لديه.
٢. يرتبط تفاعل الفرد واستجابته مع ما يحيط به بشكل كلي ومنظم.
٣. نضال الفرد من أجل إثراء خبرته، والاستزادة منها لتحقيق توازنه.
٤. أن سلوك الفرد يهدف إلى محاولة إشباع حاجاته كما خبرها واستوعبها في مجال إدراكه.
٥. أن أفضل من يدرك سلوك الفرد هو شعوره الذاتي.
٦. تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي، ومع الآخرين يؤدي إلى تكوين الذات بشكل منظم ومرن.
٧. القيم المرتبطة بخبرات الفرد والتي هي جزء من مكونات الذات ناتجة عن خبرات عايشها الفرد ذاته.
٨. الخبرات التي عايشها الفرد إما تدرك وتنظم فيصبح لها معنى وترتبط بالذات، أو تهمل لعدم وجود أية علاقة تربطها بمكونات الذات.
٩. معظم الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد تكون متوافقة مع مفهوم الذات لديه.
١٠. بعض أنواع السلوك تنتج عن خبرات الفرد وليس لديه معنى لها تكون غير متوافقة مع مفهوم لذاته ولا يتمكن الفرد من التحكم بها.
١١. سوء التكيف ينتج عندما يفشل الفرد في استيعاب الخبرات الحسية والعقلية التي يمر بها. (خضر، ٢٠١٥، ص ٢٢)

دور نظرية الذات في تفسير بعض أسباب ظاهرة التنمر

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر نابعة من ذات الطالب، فقد يكون هذا التصرف صادراً نتيجة خبرات كونها المتنمر خارج حدود المدرسة كالأُسرة والأقران لتكون جزءاً من شخصيته، أو قد يكون وسيلة يتبعها الفرد لإشباع حاجات لم يستطع تحقيقها سابقاً، فمثلاً قد حاول المتنمر رد العنف الأسري الذي يكون سائداً بين أفراد عائلته ولم يتمكن من الدفاع عن نفسه.

ومن منطق نظرية الذات، نجد أن نتيجة الغرائز الغير سليمة التي نبعث من ذات الطالب متوافقة مع أسلوب العنف والعدوان الذي يسلكه المتمتمر ليعبر عن تلك الغرائز. وبطريقة أخرى عندما يشعر الطفل بالقلق أو الإحباط أو التوتر، يولد ذلك الشعور بعدم الرضا والغضب والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين أهدافه الشخصية فيدفعه لسلوك التتمر.

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، للتوصل إلى استجابات تكشف عن بعض أسباب التتمر والعوامل المسببة لهذه المشكلة من خلال تطبيق استبانة إلكترونية على عينة عشوائية طبقية من معلمات المرحلة الابتدائية في دولة الكويت والذي كان عددها ٥٢ اخصائية اجتماعية ، مع استخدام مصادر ثانوية كالكتب والدراسات لتفسير هذه الأسباب من خلال بعض النظريات التربوية مثل النظرية السلوكية ونظرية الذات.

مجتمع وعينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين في بعض مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت والتي بلغ حجمها 52، إذ كان عدد الأخصائيين في مدارس البنين 21 بنسبة 40.4% مقابل 31 في مدارس البنات بنسبة 59.6%.

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء استبانة بعنوان " تفسير أسباب التتمر المدرسي في ضوء بعض النظرية السلوكية ونظرية الذات"، وتم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، واستخدام الأسئلة المغلقة (٨ أسئلة) للكشف عن آراء العينة، وسؤال مفتوح لاقتراح بعض الأسباب والعوامل التي تكون سببا للتتمر المدرسي.

طرق التحليل الإحصائي

١. التحليل الوصفي: باستخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل سؤال من أسئلة الاستبيان. لقد تم ترميز الخيار لا "1" و الخيار ربما "2" والخيار نعم "3".

٢. سيتم تحديد الدلالة اللفظية لمتوسط كل سؤال من أسئلة الاستبيان وكذلك للمتوسط العام للأسئلة من خلال ما يلي : المدى $2 = 1 - 3$ ، ومن ثم يتم قسمة 2 على 3 (مجموع أقسام المقياس (لا - ربما - نعم) ، فنحصل على القيمة 0.67، وبالتالي إذا كانت قيمة المتوسط بين 1 و 1.67 تكون الدلالة اللفظية للمتوسط منخفضة ، وإذا كانت القيمة تتراوح بين 1.68 و 2.34 تكون الدلالة اللفظية للمتوسط متوسطة، أما إذا كانت قيمة المتوسط تتراوح 2.35 و 3 فستكون دلالاته اللفظية مرتفعة.

٣. اختبار بيرسون كاي سكوير (Chi-Square)، لاختبار وجود فروق في بنود الدراسة حسب نوع المدرسة التي يعمل بها الأخصائي الاجتماعي (ملاحظة: الاختبار سينفذ عند مستوى دلالة إحصائية 5%).

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة على المتغيرات التالية وهي:

- المتغيرات المستقلة: نوع المدرسة الابتدائية بنين/ بنات
- المتغيرات التابعة: تمثلت في استجابة عينة الدراسة لأسئلة أداة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما أسباب ظاهرة التمر في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت؟

جدول (1) أسباب ظاهرة التمر عند بعض الطلاب في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت حسب آراء الأخصائيين الاجتماعيين في العينة

النسبة المئوية	التكرار	السبب
33.3%	13	١. إهمال الوالدين وسوء التربية
12.8%	5	٢. البيئة المحيطة بالمتنمر تساعد على التمر
12.8%	5	٣. عدم خوف الطلبة من المدرسين لعدم وجود العقاب الرادع
7.7%	3	٤. إهمال الإدارة المدرسية والتهاون بالعقوبة بسبب الوساطة والمحسوبية
7.7%	3	٥. شعور الطالب المتنمر بالغيرة
5.1%	2	٦. عدم تشجيع الطالب وشعوره بالإهمال
5.1%	2	٧. الألعاب الإلكترونية والرسوم المتحركة التي تثير العنف عند الطلاب
2.6%	1	٨. الكثافة الطلابية في الفصل الدراسي
2.6%	1	٩. تشجيع الطلبة بعضهم البعض على التمر
2.6%	1	١٠. شعور بعض الطالب بالعنصرية
2.6%	1	١١. انفصال الوالدين
2.6%	1	١٢. عدم وجود ترابط قوي بين البيت والمدرسة
2.6%	1	١٣. التحرش الجنسي بالطالب
100%	39	المجموع

يلاحظ من الجدول السابق:

- أن ما يقارب من ثلث الأخصائيين الاجتماعيين يعتقدون أن إهمال الوالدين وسوء التربية أهم أسباب التمر عند الطلاب في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وهذا السبب نجده متوافق كل من دراسة (بدرانة، ٢٠١٢) ودراسة (سايحي، ٢٠١٨).

- وجاء السبب الخاص بالبيئة المحيطة بالمتنمر (اتفق مع دراسة القحطاني، ٢٠٠٨) وكذلك السبب الخاص بعدم خوف الطلبة من المعلمين لعدم وجود العقاب الرادع بالمرتبة الثانية بنسبة 13% تقريبا لكل من السببين.
 - جاء السبب الخاص بإهمال المدرسة والتهاون بالعقوبة بسبب الواسطة والمحسوبية وكذلك السبب الخاص بشعور الطالب المتنمر بالغيرة (اتفق مع دراسة سايحي، ٢٠١٨). بالمرتبة الثالثة بنسبة 5% تقريبا لكل منهما. وجاء السبب الخاص بعدم تشجيع الطالب وشعوره بالإهمال وكذلك السبب الخاص بتأثير الألعاب الإلكترونية والرسوم المتحركة التي تثير العنف عند الطلاب (اتفق مع دراسة السويهي، ٢٠١٩) بالمرتبة الرابعة بنسبة 5% لكل من السببين.
 - تنوعت بقية الأسباب الخاصة التي تشجع الطلاب على التنمر من وجهة نظر الاخصائيين الاجتماعيين من تشجيع الطلبة بعضهم البعض على التنمر وارتفاع الكثافة الطلابية في الفصول وشعور بعض الطلاب بالعنصرية الموجهة لهم وكذلك انفصال الوالدين وأيضا عدم وجود تواصل قوي بين البيت والمدرسة وأيضا التحرش الجنسي الذي يتعرض له بعض الطلاب.
 - أهم الحلول التي تساعد على الحد من ظاهرة التنمر عند الطلاب من وجهة نظر المشرفين الاجتماعيين في العينة:
 ١. محاولة متابعة المتنمر وحل مشاكله.
 ٢. زيادة الترابط والتواصل بين البيت والمدرسة.
 ٣. إعطاء سلطات للمعلم أكثر وعدم تقييده عند التعامل مع الطلاب.
- نتائج السؤال الثاني**
- المحور الأول (الأسئلة من رقم ١-٤)** ما أسباب ظاهرة التنمر المدرسي التي تفسرها النظرية السلوكية من وجهة نظر الإخصائيات الاجتماعيات في دولة الكويت؟
- ونائج السؤال الثالث**
- المحور الثاني (الأسئلة من رقم ٥-٨)** ما أسباب ظاهرة التنمر المدرسي التي تفسرها نظرية الذات من وجهة نظر الإخصائيات الاجتماعيات في دولة الكويت؟

جدول رقم (2) التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة للسؤال الأول والسؤال الثاني

البند	نعم	ربما	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
المحور الأول : أسباب التمر التي تفسرها النظرية السلوكية						
١. هل يجد الطالب المتمم الترغيب والتعزيز في محيطه الخارجي؟	العدد 18 %	28 53.8%	6 11.5%	2.23	.645	متوسطة
٢. هل الطالب المتمم يأتي من بيئة مشجعة ومحفزة لاكتساب سلوك التمر؟	العدد 33 %	12 23.1%	7 13.5%	2.50	.728	مرتفعة
٣. هل للمستوى التعليمي والثقافي للوالدين دور في خلق صفة التمر لدى الطلاب؟	العدد 29 %	11 21.2%	12 23.1%	2.33	.833	متوسطة
٤. هل بيئة المدرسة تعتبر عامل محفز للسلوك العدواني بين الطلاب أثناء اليوم الدراسي؟	العدد 12 %	21 40.4%	19 36.5%	1.87	.768	متوسطة
المحور الثاني : أسباب التمر التي تفسرها نظرية الذات						
٥. هل أسلوب العنف والعدوان وسيلة للمتمم لإشباع حاجات لم يستطع أن يحققها لذاته؟	العدد 41 %	9 17.3%	2 3.8%	2.75	.519	مرتفعة
٦. هل سلوك التمر نابع عن خبرات كونها المتمم لتكون جزء مرتبط بذاته؟	العدد 25 %	24 46.2%	3 5.8%	2.42	.605	مرتفعة
٧. هل التمر سلوك اختاره الطالب المتمم لأنه متوافق مع ذاته؟	العدد 16 %	16 30.8%	20 38.5%	1.92	.837	متوسطة
٨. هل التمر يعكس شعور الطالب الذاتي عندما يظهر العنف والعدوان تجاه ضحاياه؟	العدد 37 %	11 21.2%	4 7.7%	2.63	.627	مرتفعة
متوسط المحور						
				2.33	.272	متوسطة

- يلاحظ من الجدول أن الدلالة اللفظية للمتوسط العام لانطباع الاخصائيين الاجتماعيين عن التمر بين الطلاب في المدارس متوسطة وإن كان يقترب من المرتفع، إذ كان المتوسط 2.33 والانحراف المعياري 0.272.

- معظم البنود المرتبطة بالنظرية السلوكية (١-٤) حصلت على دلالة لفظية متوسطة للمتوسط ما عدا بند واحد كان ذو دلالة مرتفعة ومرتبة وحسب قيمة المتوسط كالتالي:

 ١. الطالب المتمم يأتي من بيئة مشجعة ومحفزة لاكتساب سلوك التمر (اتفقت مع دراسة عمارة، ٢٠١٧)، حيث كانت قيمة المتوسط 2.50 وبانحراف معياري 0.728، وقد وافق غالبية الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 64% تقريبا.
 ٢. المستوى التعليمي والثقافي للوالدين دور في خلق صفة التمر لدى الطلاب، حيث كانت قيمة المتوسط 2.33 وبانحراف معياري 0.833، وقد كان غالبية الاخصائيين الاجتماعيين موافقين على ذلك بنسبة 56% تقريبا و 21% غير متأكدين و 23% تقريبا معارضين.
 ٣. يجد الطالب المتمم التمرغيب والتعزيز في محيطه الخارجي، حيث كانت قيمة المتوسط 2.23 وبانحراف معياري 0.645، وقد كانت نسبة موافقة الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 35% تقريبا وغالبية نسبتها 54% غير متأكدين و 12% تقريبا معارضين.
 ٤. بيئة المدرسة تعتبر عامل محفز للسلوك العدواني بين الطلاب أثناء اليوم الدراسي، حيث كانت قيمة المتوسط 1.87 وبانحراف معياري 0.768، وقد كانت نسبة موافقة الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 23% تقريبا (تعارضت مع دراسة السويهي، ٢٠١٩) و 40% غير متأكدين في حين كان 37% تقريبا معارضين.
 - حصلت ثلاثة بنود المرتبطة بنظرية الذات (٥-٨) على دلالة لفظية مرتفعة للمتوسط وبند واحد ذو دلالة لفظية متوسطة للمتوسط، وهذا ما يدل على قدرة نظرية الذات على تفسير معظم أسباب التمر المتعلقة بالنظرية، ومرتبة حسب قيمة المتوسط كالتالي:

 ١. أسلوب العنف والعدوان وسيلة للمتمم لإشباع حاجات لم يستطع أن يحققها لذاته، حيث كانت قيمة المتوسط 2.75 وبانحراف معياري 0.519، وقد وافق غالبية الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 79% تقريبا (اتفقت مع دراسة سايحي، ٢٠١٨).
 ٢. التمر يعكس شعور الطالب الذاتي عندما يظهر العنف والعدوان تجاه ضحاياه، حيث كانت قيمة المتوسط 2.63 وبانحراف معياري 0.627، وقد وافق غالبية الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 71% تقريبا (اتفقت مع دراسة غريب، ٢٠١٨).
 ٣. سلوك التمر نابع عن خبرات كونها المتمم لتكون جزء مرتبط بذاته، حيث كانت قيمة المتوسط 2.42 وبانحراف معياري 0.605، وقد كانت نسبة موافقة الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 48% تقريبا و 46% غير متأكدين و 6% فقط معارضين.
 ٤. التمر سلوك اختاره الطالب المتمم لأنه متوافق مع ذاته، حيث كانت قيمة المتوسط 1.92 وبانحراف معياري 0.645، وقد كانت نسبة موافقة الاخصائيين الاجتماعيين على ذلك بنسبة 31% تقريبا و 31% غير متأكدين و 38% تقريبا معارضين (تعارضت مع دراسة إسماعيل، ٢٠١٠).

جدول (3) اختبار بيرسون كاي سكوير (Chi-Square)، لاختبار وجود فروق في بنود الدراسة حسب نوع المدرسة التي يعمل بها الأخصائي الاجتماعي

البند	قيمة كاي سكوير	درجات الحرية	معنوية الاختبار
١. هل يجد الطالب المتمم الترغيب والتعزيز في محيطه الخارجي؟	٢,٦٣٥	2	0.268
٢. هل الطالب المتمم يأتي من بيئة مشجعة ومحفزة لاكتساب سلوك التمر؟	3.341	2	0.310
٣. هل للمستوى التعليمي والثقافي للوالدين دور في خلق صفة التمر لدى الطلاب؟	0.198	2	0.906
٤. هل بيئة المدرسة تعتبر عامل محفز للسلوك العدواني بين الطلاب أثناء اليوم الدراسي؟	0.161	2	0.923
٥. هل أسلوب العنف والعدوان وسيلة للمتمم لإشباع حاجات لم يستطع أن يحققها لذاته؟	2.247	2	0.325
٦. هل سلوك التمر تابع عن خبرات كونها المتمم لتكون جزء مرتبط بذاته؟	3.929	2	0.140
٧. هل التمر سلوك اختاره الطالب المتمم لأنه متوافق مع ذاته؟	5.739	2	0.057
٨. هل التمر يعكس شعور الطالب الذاتي عندما يظهر العنف والعدوان تجاه ضحاياه؟	1.409	2	0.494

يلاحظ من الجدول ان جميع اختبارات كاي سكوير غير دالة إحصائياً لجميع أسئلة الاستبيان حسب نوع المدرسة التي يعمل بها الأخصائي الاجتماعي، إذ كانت الدلالة الإحصائية لجميع الاختبارات تزيد عن 5%. أي أن آراء الأخصائيين الاجتماعيين عن التمر العاملين في مدارس البنين لا تختلف عن آراء الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مدارس البنات.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:
- لتقدير الذات دور كبير في اعتداد الأطفال بأنفسهم وحسن تكييفهم النفسي ثم الاجتماعي، وتصميم بعض البرامج التي تهدف لتنمية تقدير الذات للطلبة.

- يعد الرضا النفسي من أهم جوانب الشخصية السوية، والتي يحميها من أي اضطرابات، لذلك لا بد من الحرص على تمتع الطفل بشعور الرضا والقناعة منذ الطفولة، وتهيئة جو أسري ومدرسي يكون داعم لهذا الجانب.
- إعداد بيئة مدرسية آمنة تكون عامل محفز للنمو النفسي السليم للطلاب.
- التعاون بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة تحفز على التعلم وتشبع حاجات التلاميذ المختلفة.
- تفعيل دور الإرشاد التربوي في المدارس من خلال الندوات والمحاضرات والورش التفاعلية للمعلمين والدارسين للتوعية بمخاطر التنمر، وكيفية التعامل مع المتنمر والمتنمر عليه.
- المساهمة في تعديل المناهج المدرسية حتى تستجيب بصورة أفضل لاحتياجات المتعلمين.
- العمل على تدعيم دور الأنشطة المدرسية والملحقات المدرسية بصورة أفضل.
- وضع برامج تثقيفية وتوعوية عن ظاهرة التنمر لأولياء الأمور حتى يتكون لهم إدراك كامل للحد من هذه المشكلة.
- التوعية الأسرية وذلك من خلال أهمية توفير البيئة الملائمة لنمو الأفراد وإعطاء سعة للنقاش والحوار لما لها من أثر كبير في توافقههم الأسري.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أحمد، حيمود (٢٠٠٩). المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة منتوري/ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- إسماعيل، هالة خير (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ٢(١٦)، ١٣٧-١٧٠.
- بدرانة، ليلي (٢٠١٢). مصادر الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك التنمري لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية/ كلية العلوم التربوية والنفسية.
- خضر، أزهار خالد (٢٠١٥). الذات المدركة والاكتئاب لدى المترددات على مراكز الإخصاب بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة/ كلية التربية.
- راضي، فوقية محمد (٢٠٠١). تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ١١ (٢٩)، ١١٩-١٥١.
- سايجي، سليمة (٢٠١٨). التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. المجلة التغير الاجتماعي، الجزائر، ٦٤، ٧٣-٩٩.
- السويهي، سعود (٢٠١٩). الحد من سلوكيات التنمر الالكتروني والتأثيرات السلبية للسيبرانية على الشخصية الإنسانية. مجلة كلية التربية، مصر، ٣٧(١)، ٦٨٤-٧١٦.
- الصباحين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، طرق علاجه). ط١. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- أبو الحديد، فاطمة علي (٢٠١٧). المسؤولية الاجتماعية للمرشدة الطلابية في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي: دراسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية بالدمام. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، الدمام، ٨٤، ١٦٨-١٩٤.
- عبد الجواد، وفاء (٢٠١٥). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، ٤٢٤، ١-٤٣.
- العتيبي، عبدالله (٢٠١٥). الحد من التنمر بين الطلبة في المدارس (حقيبة متدرب). وزارة التعليم، اللجنة الوطنية، لطفولة، برنامج الأمان الأسري الوطني، اليونيسيف.
- عقل، محمود عطا حسين (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- عمارة، إسلام (٢٠١٧). التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، ٨٦٤، ٥١٣-٥٤٨.
- غريب، ندا نصر (٢٠١٨). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. مجلة البحث العلمي في الآداب، القاهرة، ١٩(٤)، ٢٥٧-٢٨٦.
- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية العلوم التربوية، الأردن، ٥(٢)، ٨٩-١١٣.
- القحطاني، نورة سعد (٢٠١٣). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، الرياض، ٣(١)، ٢٣٥-٢٥٠.
- القحطاني، نورة سعد (٢٠٠٨). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض : دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة الملك سعود/ كلية التربية.
- الكيلاني، ماجد عرسان (٢٠٠٩). النظرية التربوية معناها ومكوناتها. الألوكة للتوزيع والنشر.
- ماريون، ماريان (١٩٩٧). توجيه الأطفال، (ترجمة: مناع، سهام رفيق). مدارس الأنجال، الأحساء.
- مور، تبيري (١٩٨٦). النظرية الربوية. (ترجمة محمد أحمد الصادق). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

- Anser L. (2012). *Bullying : a study on aggressive behavior among students of schools in Qatar*. Qatar Foundation Annual Rsarch Forum Proceedings Vol. 2.
- Andreou , E. (2004) : *Bully / victim problems and their association with Machiavellianism and self - efficacy in Greek primary school children*. British Journal of Educational Psychology, 74 (2) , 297 – 309.
- Tabet, C. Samah, J. Hakim, N & Karam, E. (2019). *What Do We Know About Bullying: A Review Of Reviews From 2014-2019*. The Arab Journal Of Psychiatry. 31(2), 115-128.

تنظيم الانفعال وعلاقته بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة

الثانوية

Emotion Regulation and Its Relationship with Sence of coherence at school among secondary stage students

إعداد

د. محمد بن عبد الله الجبيلي

وزارة التعليم-دكتوراه في علم النفس الإرشادي-جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2021.136067

قبول النشر: ٢٠٢٠ / ٩ / ٢

استلام البحث: ٢٠٢٠ / ٨ / ١٤

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تنظيم الانفعال، الشعور بالتماسك في المدرسة، وتعرف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والكشف عن الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف النوع والتخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالبًا وطالبة (١٣٦ من الذكور، ١٤٤ من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (١٧،١٠) سنة بانحراف معياري (٠،٨٥)، واستخدمت الدراسة استبيان تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003) وترجمة (المري، ٢٠١٧)، ومقياس الشعور بالتماسك في المدرسة من إعداد (الضبع وعبادي، ٢٠١٧)، وأسفرت النتائج عن أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إعادة التقييم المعرفي للانفعال والدرجة الكلية لتنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين القمع التعبيري للانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالتماسك في المدرسة تعزى إلى النوع والتخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: تنظيم الانفعال-الشعور بالتماسك في المدرسة-طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The present study aimed to exploring the level of emotion regulation and sence of coherence at school among a sample of secondary stage students, and identifying the relationship between

emotion regulation and sence of coherence at school, and investigate the differences in sence of coherence at school among research sample according to gender and specialization. The sample consisted of (280) students (136 male, 144 female) were chosen from Al-Ahsa secondary school district, (Mage= 17.10 ± 0.85). The researcher applied the following tools: emotion regulation quessttionare (Gross & John, 2003), and Sence of coherence at school scale (El-Dabee & Abbady, 2017). Results showed an average level in both of emotion regulation and sence of coherence at school and all its domains. there were significant statistical positive correlation between the total score of sample's study in emotional regulation and its dimension (cognitive reappraisal) and Sence of coherence at school and all its domains, and negative statistical significant correlation was found between the expressive suppression score of sample's study and sence of coherence at school and all its domains. There were no significant statistical differences in sence of coherence at school according to gender and specialization.

Key words: Emotion Regulation, Sence of Coherence. Secondary Stage.

مقدمة الدراسة والإطار النظري:

تُعدُّ مرحلة المراهقة من مراحل النمو الحرجة؛ حيث يتعرض الفرد فيها إلى العديد من الضغوط النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى ما تتميز به هذه المرحلة من استنارة انفعالية شديدة، يعمل معها المراهق على تطوير استراتيجيات لتنظيم انفعالاته. ويشير ماكليم (2007) Macklem إلى أن تنظيم انفعالاتنا ينطوي على مجموعة ضرورية ومهمة من المهارات التي يجب أن تكون لدينا للسيطرة على ما نتعامل معه يوميًا في الحياة بضغوطها وما تثيره من انفعالات متباينة، وبالتالي يعدُّ تنظيم الانفعال ذا أهمية خاصة في تحقيق الصحة النفسية للفرد.

وأشار كومبير وآخرون (2014) Compare, et al. إلى أن القدرة على تنظيم الانفعال تعد عاملاً وسيطاً لمواجهة الضغوط؛ فالتعرض للضغوط يؤدي إلى اضطراب التنظيم الانفعالي، والذي بدوره يستثير مخرجات نفسية سلبية مثل الاكتئاب، ومخرجات جسدية سلبية.

وتعدُّ دراسة تنظيم الانفعال من الاهتمامات المعاصرة؛ حيث حظي هذا المفهوم-في العقدين الأخيرين-باهتمام العديد من الباحثين، وكان ظهوره في مجال البحث النفسي لأول مرة في عام (١٩٩٠)، وذلك عندما قدّم Gross لهذا المفهوم مؤكداً على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال لتعديل ديناميات الانفعال (Aldao, 2013).

ويرى جروس (1998) Gross أن تنظيم الانفعال يشير إلى العمليات التي تؤثر على تشكيل الانفعالات التي لدينا، من حيث نشأتها، وكيفية التعبير عنها. وعرفه داهل (2001) بأنه جهد الفرد تجاه إدارة الانفعال بحيث يمكن استخدام انفعال معين تجاه موقف معين. كذلك عرفه كول ومارتين ودينيس (2004) Cole, Martin, & Dennis بأنه التغييرات التي ترتبط بانفعالات الفرد والتي تنشأ قبل بعض الأحداث أو المواقف.

وأشار هيلت وهانسون وبولاك (2011) Hilt, Hanson, & Pollack إلى أن مفهوم تنظيم الانفعال يستخدم للإشارة إلى مجموعة من النشاطات التي تسمح للفرد بأن يستجيب إلى التجارب الملحة بطريقة مقبولة اجتماعياً ومرنة وتسمح لردود الأفعال التلقائية، والقدرة على تأخيرها عند الحاجة لذلك.

ويرى والي وكامبوس (2012) Walle & Campos أن تنظيم الانفعال عبارة عن تفاعل ديناميكي تبادلي يشتمل على استخدامات مرنة من استراتيجيات تنظيم الانفعال الواسعة والمختلفة مثل: حل المشكلات، وإعادة التقييم المعرفي، والتهدة الذاتية، والتقبل الانفعالي والوعي، والبحث عن المعلومة، والبحث عن المساندة. هذا الشيء يسمح للأفراد من إمكانية تعديل أهدافهم وسلوكهم مع أهداف وسلوك الآخرين لتشكل دائرة من التأثير المتبادل.

وحدد ليبلانك وإساو وألينديك (2017) LeBlanc, ESSau, & Ollendick عدداً من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تنظيم الانفعال، وهذه العوامل تتمثل في العوامل الداخلية والخارجية، ومن الأهمية بمكان التمييز بينهما. ويشير التنظيم الخارجي إلى القوى الخارجية، مثل الآباء والمدرسين والأقران، والتي تؤثر على تنظيم الانفعال. وفي المقابل، يشير التنظيم الداخلي إلى التنظيم الذاتي، والذي قد يتضمن مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي ينفذها الفرد لتعديل استجابته الانفعالية.

وتعددت النماذج النظرية التي تناولت تفسير تنظيم الانفعال، ويُعد نموذج "جروس" لتنظيم الانفعال "Gross process model of emotion regulation" من أشهر النماذج النظرية التي فسرت تنظيم الانفعال؛ ويتكون نموذج جروس (1998) Gross لتنظيم الانفعال من خمس عمليات هي: اختيار الموقف، وتعديل الموقف، توزيع الانتباه، التغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة.

(١) اختيار الموقف: هذا النوع من تنظيم الانفعال ينطوي على اتخاذ الأفعال التي تجعل من المحتمل أن يكون الفرد أكثر (أو أقل) رغبة في إنهاء الموقف الذي يتوقع أن يثير

الانفعالات المرغوب فيها. ومن الأمثلة تجنب مواجهة جار غاضب. وعلى الرغم من شيوع اختيار الموقف، فمن الصعب معرفة كيف سيشعر الفرد في بعض الحالات (في حالة التنظيم الداخلي)، وما سوف يشعر به الأشخاص الآخرون لنفس الموقف (في حالة التنظيم الخارجي).

(٢) تعديل الموقف: يشير إلى تعديل مباشر في الموقف وذلك لتعديل تأثيره الانفعالي. فمثلاً: عند زيارة شخص ما للفرد في منزله، قد يقوم بتعديل الموقف بإعادة ترتيب المنزل. فالجهود لتعديل الموقف قد تستدعي بشكل فعال الوضع الجديد إلى حيز الحقيقة، ومن الصعب أحياناً التمييز بين اختيار الموقف وتعديل الموقف. أيضاً، على الرغم من أن "المواقف" يمكن أن تكون خارجية أو داخلية، فتعديل الموقف مرتبط بتعديل البيانات المادية الخارجية. وليس تعديل البيانات "الداخلية" (أي الأفكار) وسوف يتم الحديث لاحقاً، عن تغيير الأفكار في سياق الحديث عن التغيير المعرفي.

(٣) تغيير الانتباه: يشير إلى توجيه الانتباه تجاه حالة معينة بدلاً من التركيز على الانفعالات. فتغيير الانتباه هو واحد من العمليات التنظيمية الأولى للانفعالات التي تظهر خلال النمو، ويتم استخدامه من المهد إلى اللحد، وخاصة عندما لا يكون من الممكن تعديل الموقف. وواحدة من الأشكال الأكثر شيوعاً من تغيير الانتباه هو الإلهاء، الذي يركز الاهتمام على الجوانب الأخرى من الموقف أو نقل الانتباه بعيداً عن الموقف تماماً. والإلهاء أيضاً قد ينطوي على تغيير التركيز الداخلي، كما هو الحال عندما يقوم شخص ما باستدعاء أفكار أو ذكريات إلى الذهن تساعد على الوصول للحالة الانفعالية المطلوبة.

(٤) التغيير المعرفي: يشير إلى تعديل تقييم الفرد للموقف، وذلك لتعديل أهميته الانفعالية، سواء عن طريق تغيير طريقة الفرد في التفكير حول الموقف أو حول قدرته على التعامل مع المتطلبات التي يمثلها الموقف. ومن أشكال التغيير المعرفي هو إعادة التقييم. وكثيراً ما يستخدم هذا النوع من التغيير المعرفي لخفض المشاعر السلبية، ولكن يمكن أيضاً أن يستخدم لزيادة أو تقليل المشاعر السلبية أو الإيجابية، ففي بعض الأحيان، يتم تطبيق التغيير المعرفي إلى الوضع الخارجي (على سبيل المثال، "هذه المقابلة هي فرصة بالنسبة لي لمعرفة المزيد عن الشركة"). وفي أحيان أخرى، يتم تطبيق التغيير المعرفي إلى الوضع الداخلي (على سبيل المثال، "أنا لست قلقاً-مهما يحدث"، وهذا سيساعدني في بذل قصارى جهدي").

(٥) تعديل الاستجابة: يحدث في وقت متأخر من عملية توليد الانفعالات، حيث يحدث بعد أن تم بالفعل بداية الاستجابة على ذلك الموقف، ويشير إلى تأثير المباشر للمكونات الجسمية، والسلوكية، أو الفسيولوجية على الاستجابة الانفعالية. فممارسة الرياضة البدنية وتقنيات الاسترخاء والتنفس العميق يمكن استخدامها لتقليل الجوانب الجسمية والفسيولوجية من

المشاعر السلبية، والكحول، والسجائر، والمخدرات، وحتى المواد الغذائية يمكن أن تستخدم أيضاً لتعديل الخبرة الانفعالية (Gross, 2014).

وأضاف جروس استراتيجيتين حظيتا بالاهتمام المتزايد مؤخراً، وهما: Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007).

-القمع suppression: ويعرف على أنه استراتيجية تركز على الاستجابة المباشرة التي تحاول منع أو كف التعبير عن الانفعالات؛ فالقمع هو استراتيجية تستخدم في وقت متأخر من عملية توليد الانفعالات، ويمكنها تعديل ما يعبر عنه الأفراد سلوكياً فقط، وينعكس ذلك بالسلب على أداء الفرد. فهم يضللون الآخرين عن ذاتهم الحقيقية الخاصة بهم. ويتعاملون مع المواقف العصبية بإخفاء مشاعرهم الداخلية وتضييق الخناق على إظهار انفعالاتهم المتجهة إلى الخارج. فهم أقل وضوحاً فيما يشعرون به، وأقل نجاحاً في إصلاح المزاج، ويظهرون انفعالاتهم في مواقف أقل ملاءمة أو قبولاً، ويسترجعون باستمرار الأحداث التي تجعلهم يشعرون بالسلبية.

-إعادة التقييم المعرفي reappraisal: هي استراتيجية تنظيمية تركز على ما قبل الحدث، فهي تركز على تغيير أفكار الفرد تجاه الموقف لتغيير الانفعالات المرتبطة به، وقد ارتبط إعادة التقييم الإيجابي مع كل مؤشر أداء إيجابي. وهكذا، فإن الأفراد الذين يستخدمون إعادة التقييم الإيجابي أكثر شعوراً بالرضا عن حياتهم، أكثر تفاؤلاً، ولديهم تقدير مرتفع للذات، ولديهم القدرة على التعبير سلوكياً عن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية، واجتماعياً، فهم أكثر عرضة لمشاركة مشاعرهم، سواء أكانت إيجابية أو سلبية، مع الآخرين، ولديهم علاقات وثيقة مع الأصدقاء. ولديهم عدد أقل من أعراض الاكتئاب، ويتمتعون بالثقة بالنفس، والرضا عن الحياة. وإعادة التقييم الإيجابي تغلب على المواقف الضاغطة من خلال اتخاذ موقف متفائل، وإعادة تفسير ما يجدونه ضاغطاً، وبذل جهود نشطة لإصلاح الحالة المزاجية السيئة، كما أن إعادة التقييم تؤدي إلى انخفاض في المؤشرات السلوكية والذاتية للمشاعر السلبية، مع عدم وجود آثار سلبية للذاكرة أو الاستجابة الانفعالية في التفاعلات الاجتماعية. على النقيض من ذلك، القمع يؤدي إلى انخفاض في الاستجابات السلوكية، ولكن ليس له أي تأثير على خبرة المشاعر السلبية، ويؤدي إلى زيادة تفعيل الحساسية للأنظمة الفسيولوجية والأوعية الدموية للقلب. ويؤدي القمع أيضاً إلى آثار جانبية أخرى مثل ضعف الذاكرة اللفظية، وتقلص القدرة على الاستجابة إلى المشاركة الاجتماعية.

وتعد إعادة التقييم استراتيجية تركيز مسبق يتصرف الفرد وفقاً لها قبل أن يتكون لديه اكتمال التوجه نحو الاستجابة الانفعالية، وبالتالي من المتوقع أن يتم تعديل المسار الزمني الكامل للاستجابة النفسية، بينما يعد القمع استراتيجية تركيز على الاستجابة التي تظهر بمجرد أن تبدأ الانفعالات في التكوين، وبعد أن تتكون الميل نحو الاستجابة، ومن

المتوقع أن تتطلب جهودًا متكررة لإدارة الاستجابات الانفعالية عند ظهورها باستمرار (Balzarotti, John, & Gross, 2015).

وأشار كول وآخرون (Cole et al. (2004 إلى أن الفرد الذي يتمتع بالقدرة على تنظيم الانفعال يمكنه التحكم في سلوكه، وسيكون أكثر مرونة في السياقات المختلفة وفي التعامل مع الأحداث الضاغطة، وأن ذلك يكون له تأثير إيجابي-أيضًا-على العمليات الأخرى مثل الانتباه وحل المشكلات والسلوك.

وفي السياق ذاته تناولت نظرية أنتونوفسكي Antonovsky منذ البداية مجموعة من التساؤلات تتمثل في كيفية استطاعة الإنسان الحفاظ على صحته وتماسكه رغم وجود المسببات المتعددة الممرضة والمضغطة في محيطه، وتحديد العوامل الفردية التي تشجع قيام وشيوع الصحة واللياقة النفسية، والتعرف على أسباب انهيار بعض الأشخاص في زمن الكوارث والحوادث واستسلامهم للضغوط في حين يبقى البعض متماسكين، ويقاومون حتى يحققوا أهدافهم (Antonovsky, 2002).

ويُعرف أنتونوفسكي (Antonovsky (2002 الشعور بالتماسك بأنه شعور عام لدى الفرد بقدرته على إدارة الأحداث التي يمر بها بكفاءة، والتنبؤ بنتائجها والتعامل معها بفاعلية.

ويرى أنتونوفسكي Antonovsky أن الشعور بالتماسك خاصية تتكون من ثلاث مكونات مترابطة ومتداخلة فيما بينها، وهي:

أ-الشعور بالوضوح/الفهم Sense of Comprehensibility: يعني توقعات أو مهارة الفرد في التمكن من تمثل المثيرات والمنبهات حتى غير المعروفة له كمعلومات متماسكة ومنظمة وليست مثيرات مشوشة وغير واضحة، فهي تعني نمطًا معرفيًا من التمثل وهو الاعتقاد بأن الأشياء تحدث بشكل منظم وبطريقة يمكن التنبؤ بها، وكذلك الشعور بإمكانية الفرد بفهم الأحداث في حياته والتنبؤ بعقلانية بما سيحدث في المستقبل (Antonovsky, 1979).

ولا شك في أن معرفة الفرد بطبيعة الموقف الذي يواجهه وإدراكه له على أنه كُـل متكامل ومترابط معًا يقوده إلى التعامل الناجح معه، أي وعي وفهم الفرد للعلاقات القائمة في الموقف الضاغطة ذاته وتوضيح العناصر الأساسية والرئيسية فيه وعلاقتها بالهدف العام له، وتمييزها عن العناصر البعيدة عنه؛ يؤدي بدوره إلى فهم أعمق للموقف ووضوح أكثر للضغوط التي يواجهها؛ ومن ثم الاستقبال المُقنن لهذه الضغوط والتعامل معها، فكلما كان تصور الفرد أكثر اتساعًا، وأعمق فهمًا يجعل من الضغوط قيمة وفرصة جيدة للنمو (محمد، ٢٠١٤).

ب-الشعور بالإدارة/التحكم Sense of Manageability: يُطلق هذا المكون على الثقة الأدائية، حيث يصف قناعات الفرد بأن الصعوبات قابلة للحل، وأنه يمتلك الاحتياطات أو

الموارد الملائمة من أجل مواجهة المتطلبات (Antonovsky, 1993). كما ينظر له على أنه القدرة على التفاؤل والثقة باستخدام القوى الذاتية، والاستعانة بالدعم الاجتماعي لتذليل وحل مصاعب ومهام الحياة، كما يشير إلى إدراك الفرد للمصادر الاجتماعية والشخصية الملائمة، جاعلاً منها مصادر تحت متناول اليد قابلةً للضبط والتطوير والمواءمة، بهدف مجابهة وتذليل المتطلبات الداخلية والخارجية بنجاح (المنصور، ٢٠١٧).

وهذا ما أكد عليه أنتونوفسكي، حيث وضح أن الأمر لا يتعلق بامتلاك الموارد والكفاءات الخاصة فحسب، وإنما الاعتقاد بأن الآخرين يمكن أن يقدموا الدعم اللازم، والإنسان الذي ينقصه هذا الاعتقاد يشبه تعيس الحظ الذي يشعر دائماً بأنه واقع تحت رحمة أحداث مرعبة دون أن يستطيع القيام بأي شيء تجاهها، ويعتبر الشعور بالإدارة نمط من التمثل الانفعالي-المعرفي، بمعنى اعتقاد الفرد بأن لديه المهارات والقدرة والدعم والعون، أو الموارد اللازمة لمواجهة المواقف، وأن هذه الأحداث قابلة للتحكم فيها، وأنها تحت السيطرة والتحكم (يوسفي، ٢٠١٧).

ج-الشعور بالمعنى Sense of Meaningfulness: يصف هذا المكون المقدار الذي يشعر فيه الفرد انفعالياً بأن الحياة ذات معنى، وأن بعض المشكلات التي تواجه الإنسان تستحق أن يُسخر من أجلها الطاقة وأن يبذل في سبيلها قصارى جهده، وأن يشعر أن من واجبه الالتزام بها، وبأنها تحديات مرحب بها أكثر من كونها تحديات مزعجة يرغب الإنسان في التخلص منها (Antonovsky, 1979). فمعنى الحياة لدى الفرد هو الذي يجعله يسعى بشكل دؤوب، ويتحمل المشقة ليرفع من قيمة الحياة، ويجعلها تستحق أن تُعاش، بل أن الفرد الذي يكتشف لحياته هدفاً ومعنى يجعله يستطيع تحمل ندرة اللذة والافتقار إلى المكانة دون أن يتنقص هذا من سعادته، فالهدف الرئيسي للفرد هو تحقيق معنى في الحياة، وهذا يعني أن الإيمان بمعنى الحياة يمد الفرد بالقدرة على العطاء والتسامي، مما يجعل نظرتة للحياة إيجابية ومتفائلة (الأنصاري، ٢٠٠٣).

ومما سبق يرى أنتونوفسكي أن مشاعر الفهم والوضوح تمثل الجانب المعرفي للشعور بالتماسك، فيما يعتبر مشاعر الإدارة تمثل المكون المادي أو الوسيطي، أو السلوكي، أمّا المكون الثالث فيعتبر المكون الدافعي (Kleep, Mastekaasa, Tom, Sandandger & Kleiner, 2007).

ويرى أنتونوفسكي أن المركب الدافعي أهم المركبات، فبدون خبرة المعنى وبدون التوقعات الإيجابية من الحياة لا تتجم قيمة عالية للشعور بالتماسك ككل عل الرغم من الدرجة العالية من وضوح المركبين الآخرين، فالإنسان الذي لا يعيش خبرة المعنى سوف يشعر أن الحياة مرهقة في جميع المجالات، وسوف يشعر بأن كل مهمة أخرى مطروحة عليه هي ضغط إضافي أو زائد (يوسفي، ٢٠١٧).

ويؤكد أنتونوفسكي على أن هذه المكونات الثلاثة تُسهم بشكل إيجابي في إثراء التجارب والخبرات الحياتية للفرد، وذلك في أربعة مسارات مترابطة، وهي: المشاعر الداخلية، والعلاقات البينشخصية، والنشاط الرئيسي للفرد، والمخاوف الوجدانية بقدر ما يتواجد لديه شعور مرتفع بالتماسك، وتُطور مستوى أدائه في تعامله مع الضغوط (Bossick, 2008).

وأشار الضبع وعبادي (٢٠١٧) إلى أن الشعور بالتماسك لا ينمو من فراغ، وإنما هناك مصادر تهيب له، وتسهم في تعزيزه لدى الفرد، وتعمل هذه المصادر بشكل منفرد، أو تتفاعل مع بعضها، مما ينتج عنه شعور قوي بالتماسك، وهذه المصادر قد تكون ذاتية ترتبط بالفرد نفسه كخصائصه المعرفية، وسماته الانفعالية، واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها، وقد تكون خارجية مرتبطة ببيئته، وما توفره له من موارد، أو اجتماعية مرتبطة بالدعم المقدم له من الأفراد المحيطين به، والذين يرتبط معهم بعلاقات اجتماعية مختلفة. ويعدُّ الشعور بالتماسك كما طرحه أنتونوفسكي توجهًا عامًا في الحياة بضغوطها وتحدياتها المختلفة، كما يمكن يمكن تناوله في سياقات محددة ومجالات نوعية، ومنها المجال الأكاديمي، والمجال الأسري، ومجال العمل. وقدم (Bracha & Hoffenbartal 2011) Coherence in Teaching Situations (SOCITS)، وعرفاه بأنه: امتلاك الطالب إحساسًا بالثقة في المواقف التعليمية، واعتقاده في قدرته على فهم ضغوطها ومواجهتها وإدارتها بأفضل طريقة ممكنة، وأنه يتكون من ثلاثة مكونات، وهي: مكون معرفي: ويعني إدراك الطالب للضغوط التي تواجهه في المواقف التعليمية، ومكون سلوكي: يتمثل في مدى إدراك الطالب للموارد المتاحة على أنها مرضية في محاولة تلبية المطالب التي تضعها المحفزات الخارجية والداخلية في مشاكل مواقف التعليم، ومكون دافعي-وجداني: ويعني شعور الطالب بأن المواقف التعليمية ذات مغزى ومعنى، وأن بعض المتطلبات اليومية على الأقل تشكل تحديًا أكبر من كونها عبئًا ثقیلاً.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية، وهي:

- ١- ما مستوى تنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟
- ٢- ما مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟
- ٣- ما طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟

- ٤- هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى النوع (ذكر/أنثى)؟
- ٥- هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى التخصص (علوم طبيعية/علوم شرعية)؟
- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الكشف عن مستوى تنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة من لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
- ٢- الكشف عن مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لدى أفراد عينة الدراسة من لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
- ٣- تعرف طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
- ٤- الكشف عن الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف متغير النوع لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
- ٥- الكشف عن الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف متغير التخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
- أهمية الدراسة:**

للدراسة الحالية أهمية نظرية، وعملية تطبيقية.

أ-الأهمية النظرية:

- ١-تقديم إطار نظري يثري المكتبة العربية حول متغيرين يُعدّان حديثين في الدراسات العربية، وهما: تنظيم الانفعال، والشعور بالتماسك، وتوظيفهما في المجال الأكاديمي؛ حيث يعتقد الباحث بأهميتهما الكبرى في بناء شخصية المراهق بشكل عام، وفي التحصيل الأكاديمي بشكل خاص.
- ٢-أهمية العينة المستهدفة بالدراسة، والتي تم اختيارها من طلبة المرحلة الثانوية الذين ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتوسطة بأزماتها وضغوطها وما يترتب عليها من انفعالات؛ فهم بحاجة إلى الدراسة والبحث من أجل تقديم الخدمات التربوية والإرشادية، التي من شأنها معالجة ما لديهم من مشكلات، لاستثمار ما لديهم من إمكانيات وقدرات لتحقيق النمو السليم.
- ٣-ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحث-وخاصة في البيئة المحلية التي تناولت هذه المتغيرين في منظومة ارتباطية واحدة.
- ب-الأهمية التطبيقية:**

١- من المتوقع أن ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن أن يسهم في توجيه انتباه نظر القادة التربويين، وأصحاب القرار إلى تضمين المناهج الأنشطة الأكاديمية، والأنشطة الاجتماعية، التي من شأنها تنمية تنظيم الانفعالات، ومساعدة الطلبة على الشعور بالتماسك في المدرسة.

٢- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في المساعدة في توجيه المهتمين بالبرامج الإرشادية والعلاجية من أجل وضع برامج إرشادية علاجية تهتم بتنمية تنظيم الانفعال، لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووضع برامج إرشادية علاجية تهدف إلى تنمية مستوى الشعور بالتماسك لديهم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تنظيم الانفعال Emotion Regulation:

عرّف جروس (Gross, 1998) تنظيم الانفعال بأنه العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع أو كمية الانفعال الذي يخبره -هو أو يخبره الآخرون من حوله- وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات. ويعرف الباحث تنظيم الانفعال إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (Gross & Gohn, 2003) وترجمة المري (٢٠١٧).

الشعور بالتماسك المدرسي School Sense of Coherence:

عرّف الضبع وعبادي (٢٠١٧) الشعور بالتماسك في المدرسة والذي يشير إلى قدرة الطالب على فهم الضغوط الأكاديمية، وإدراكها بشكل عقلائي، والقدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدارتها بفعالية من خلال امتلاكه لمصادر المقاومة المتاحة، مع إحساسه بمعنى الحياة، وأن في حياته أهدافاً ومعاني يسعى لتحقيقها، وأن هذه الأهداف تعطيه القدرة على تحدي هذه الضغوط، وعدم الاستسلام لها. وأنه يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي: البعد الأول: الشعور بالفهم/ الوضوح Sense of Comprehensibility: يُعرّف بأنه قدرة الطالب على فهم وإدراك مواقف الحياة الضاغطة بشكل عام، والضغوط المرتبطة بالحياة والمناخ المدرسي وتفسيرها بشكل عقلائي.

البعد الثاني القدرة على الإدارة Sense of Manageability: يُعرّف بأنه اعتقاد الطالب في أن المواقف الضاغطة والمشكلات التي تواجهه في المدرسة يمكن حلها سواء من خلال امتلاكه لمصادر وسمات شخصية، أو من خلال الدعم المقدم من الآخرين.

البعد الثالث: الشعور بالمعنى Sense of Meaningfulness: يُعرّف بأنه شعور الطالب بوجود أهداف في حياته يسعى لتحقيقها رغم الضغوط الأكاديمية التي تواجهه، واعتقاده في أن مثل هذه الضغوط تعطيه الدافعية للمواجهة والتغلب عليها، والاستمتاع بالحياة المدرسية مهما كانت الظروف.

ويمكن تعريف الشعور بالتماسك-إجرائيًا-في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالتماسك المدرسي سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في موضوعها والذي اقتصر على تنظيم الانفعال وعلاقته والشعور بالتماسك في المدرسة، وعينتها البشرية، وهي من طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك بمكان إجرائها وتطبيق أدواتها في بعض المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء، وزمن إجرائها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ.

دراسات سابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في محورين:

أولاً: دراسات تناولت تنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية.

قام يعقوب (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى قياس تنظيم الانفعال لدى الطلبة المتميزين في محافظة ديالي، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من المتميزين في محافظة ديالي. واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس تنظيم الانفعال لجروس (Gross 2003)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الانفعال وفقاً لمتغير الجنس.

كما أجرت سلوم (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة في استراتيجيات تنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨٢) طالباً من طلبة الصف العاشر الثانوي، وطلاب السنة الثانية من المرحلة الجامعية، حيث بلغ عدد طلاب الصف العاشر الثانوي (٥٥٠) طالباً وطالبة (٣٠١ إناث، ٢٤٩ ذكور)، وتكونت عينة طلاب السنة الثانية من (٧٣٢) طالباً وطالبة (٣٩٩ إناث، ٣٣٣ ذكور). تم تطبيق استبانة استراتيجيات تنظيم الانفعال من إعداد الباحثة ومقياس حل المشكلات من إعداد هبندر وببترسين (Heppner & Petersen 1982)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لتنظيم الانفعال، ووجود علاقة دالة إحصائية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وحل المشكلات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تنظيم الانفعال تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية باستثناء استراتيجيتي إعادة التقييم والاجترار والتي كانت الفروق فيهما لصالح طلبة المرحلة الجامعية.

وهدف دراسة العاسمي وبدرية (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال والمرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تعرف الفروق

وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس لدى عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في محافظة السويداء. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس تنظيم الانفعال للمراهقين من إعداد العاسمي، ومقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون (٢٠٠٣)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين تنظيم الانفعال والمرونة النفسية، ووجود فروق في تنظيم الانفعال تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأجريت دراسة شيرفونسكي وهنت (2019) Chervonsky & Hunt بهدف دراسة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع) والرفاه الاجتماعي لدى عينة مكونة من (٢٣٢) مراهقاً أسترالياً يدرسون في الصف السابع والثامن. واستخدمت الدراسة مقياس تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (2003) Gross & John، ومقياس الرضا عن الحياة متعدد الأبعاد من إعداد Huebner (1994)، بالإضافة إلى قياس القلق والاكتئاب بهدف ضبط تأثيرهما على نتائج الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين استراتيجية القمع والرفاه الاجتماعي لدى المراهقين.

ثانياً: دراسات تناولت الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة (2012) Moksnes, Espnes, & Lillefjell إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والقلق والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية بالنرويج بلغ قوامها (١٢٢٩) منهم (٥٩٣) من طلاب المرحلة الابتدائية، و(٦٣٦) من طلاب المرحلة الثانوية، واستقرت العينة النهائية على (١٢٠٩) بواقع (٥٨٦) ذكراً، و(٦١٧) أنثى، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٨) سنة، واستخدمت الدراسة واستخدمت الدراسة النسخة النرويجية المختصرة من مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس حالة وسمة القلق من إعداد (1983) Spielberg، ومقياس حالة الاكتئاب من إعداد (2007) Byrne et al.، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى القلق والاكتئاب لدى الإناث مقارنة بالذكور، بينما أظهر الذكور مستوى مرتفعاً من الشعور بالتماسك مقارنة بالإناث، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠) بين القلق والاكتئاب، وعلاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بينهما وبين الشعور بالتماسك.

وهدفت دراسة (2013) Garcia-Moya, Rivera, & Moreno إلى التعرف على دور الشعور بالتماسك كمتغير وسيط في العلاقة بين بعض المتغيرات البيئية المدرسية والضغوط المرتبطة بالمدرسة والتي تؤثر في الصحة النفسية للطلاب، وتكون مجتمع العينة من (٧٨٥٠) طالباً وطالبة، هم طلبة بعض المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في أربع مقاطعات بأسبانيا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٨) سنة، ولم تشر الدراسة إلى حجم العينة، واكتفت بالإشارة إلى أن معدل الاستجابة على أدوات الدراسة بلغ (٨٥,٤٣) %، وأن نسبة الذكور بلغت (٤٨,٩٠) %، بينما بلغت نسبة الإناث (٥١,١٠) %. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الشعور بالتماسك من إعداد Antonovsky

(1993) ، وأدوات لقياس بعض المتغيرات المرتبطة بالمدرسة مثل مساندة زملاء الفصل، ومساندة المعلمين، والضغط المدرسية، واستبيان لقياس الصحة العامة متضمناً: الرفاهية النفسية، وجودة الحياة المرتبطة بالصحة، وتوصلت النتائج إلى أن المساندة التي يتلقاها الطلاب في المدرسة سواء من قبل زملائهم، أو معلمهم لها تأثير مباشر في شعورهم بالتماسك، كما أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الشعور بالتماسك يكون لديهم مستوى أقل من الإحساس بالضغط المدرسية، ومستوى مرتفع من الصحة العامة.

وهدفت دراسة Moksnes, Løhre, & Espnes (2013) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (١٢٣٩) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية بالنرويج، وبواقع (٦٠٣) ذكراً، و(٦٣٤) أنثى، متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٠٠) سنة بانحراف معياري قدره (١,٦٢)، واستخدمت الدراسة النسخة النرويجية المختصرة من مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد Diener, et al. (1985)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة، وأنه يفسر ما نسبته (٢٥ %) من التباين في الرضا عن الحياة، ولم تظهر النتائج أي تأثير للجنس على الشعور بالتماسك، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالتماسك.

وهدفت دراسة Moksnes & Haugan (2015) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة والضغط لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (١٢٣٩) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية بالنرويج، وبواقع (٦٠٣) ذكراً، و(٦٣٤) أنثى، متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٠٠) سنة بانحراف معياري قدره (١,٦٢)، واستخدمت الدراسة النسخة النرويجية المختصرة من مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد Diener, et al. (1985)، والنسخة النرويجية من استبيان ضغوط المراهقين من إعداد Moksnes & Espnes (2011)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الشعور بالتماسك والضغط التي تواجه المراهقين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة لصالح الذكور، وبينما وجدت فروق دالة إحصائية بينهما في الضغوط في اتجاه الإناث.

وهدفت دراسة Krok (2016) إلى فحص الدور الوسيط في للتفاؤل في العلاقة بين الشعور بالتماسك والسعادة النفسية والذاتية في المراهقة المتأخرة، وتوكلت عينة الدراسة من (٢١١) فرداً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦-٢٠) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره

(١٨,٢٢) سنة، وانحراف معياري (١,٠٨)، وبواقع (١٠٣ ذكرًا، و١٠٨ أنثى) وأشارت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب بين الشعور بالتماسك والسعادة لدى المراهقين. وهدفت دراسة (Barni & Danioni 2016) إلى بحث العلاقة بين القيم الشخصية الأساسية للمراهق والشعور بالتماسك. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٤) من المراهقين (٥٠,٩% من الذكور، و٤٩,١% من الإناث) من طلاب المدارس العليا في شمال إيطاليا، وكان متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٢٢) سنة بانحراف معياري قدره (١,٢). وقد تم تطبيق مقياس الشعور بالتماسك واستبيان القيم الشخصية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافًا في القيم الشخصية (السلطة والإنجاز والتحفيز والتوجيه الذاتي والشمولية والخير والأصالة والمطابقة والأمان) لدى المراهقين وفقًا لمستوى الشعور بالتماسك لديهم، مما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشعور بالتماسك وبين القيم الشخصية، (٢) إمكانية التنبؤ بالشعور بالتماسك من خلال القيم الشخصية، حيث كانت قيمتا: "الاعتدال"، و"التفوق الذاتي" من أكثر القيم تنبؤًا بالشعور بالتماسك.

وهدفت دراسة الضبع وعبادي (٢٠١٧) إلى التعرف على الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الأكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن مستوى الشعور بالتماسك المدرسي لديهم، وفحص الفروق بين الجنسين في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك المدرسي، والكشف عن مسار العلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، والإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (١٤١ ذكرًا+٢٣٢ أنثى)، بمتوسط عمري قدره (١٧,٣١) سنة، وانحراف معياري (٠,٥٩)، واستخدمت الدراسة مقياسين لقياس متغيراتها أحدهما الباحثان، وهما: مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك في المدرسة، وهما عبارة عن مقاييس مواقف، وليس عبارات تقريرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة، كما جاء مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لديهم مرتفعًا، ووجدت فروق دالة إحصائيًا الذكور والإناث في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية التالية: التعاطف، والامتنان، والخوف من الحسد، والتعلق المدرسي، وذلك لصالح الإناث، وفي الغضب في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في القلق الاجتماعي، والإطراء والمديح، والتسامح. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الشعور بالتماسك في المدرسة، وأظهرت النتائج وجود مسارات دالة إحصائيًا لتأثيرات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية في الشعور بالتماسك المدرسي والإنجاز الأكاديمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

حاول الباحث قدر الإمكان الاقتصار على الدراسات التي تناولت المتغيرين لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت دراسات المحور الأول إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال وكل من: حل المشكلات، والمرونة النفسية، والرفاه الاجتماعي، بينما هدفت دراسات المحور الثاني إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك وكل من: القلق، والضغط، والصحة النفسية، والانفعالات الأكاديمية، كما كانت الفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال، والشعور بالتماسك هدفًا أساسيًا في تلك الدراسات، واعتمدت دراسات المحور الأول على مقياس تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003)، وهو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية، بينما اعتمدت على مقياس الشعور بالتماسك من إعداد (Antonovsky, 1993)، كما استفادت الدراسة الحالية من المقياس الذي تم إعداده في دراسة (الضبع وعبادي، ٢٠١٧) لقياس الشعور بالتماسك في المدرسة.

المنهج والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ نظرًا لأنها هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالإحساء، والتعرف على الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف متغيري النوع (ذكر/أنثى)، والتخصص الدراسي (علوم طبيعية/علوم شرعية).
ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٤٢٨٨٢) طالبًا وطالبة والذين يدرسون في العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وذلك حسب إحصائيات إدارة التعليم بالأحساء. ومن هذا المجتمع تم اختيار عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٨) طالبًا وطالبة، وتمثل الهدف منها في التحقق من مدى ملائمة أدوات الدراسة للتطبيق على العينة، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بطرق مختلفة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٨٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء، وهي عينة متيسرة ممن استجابت على رابط التطبيق الإلكتروني لأدوات الدراسة، متوسط أعمارهم الزمنية (١٧,١٠) سنة بانحراف معياري (٠,٨٥)، وقد بلغ عدد الذكور في العينة (١٣٦)، بينما بلغ عدد الإناث (١٤٤)، وفيما يتعلق بالتخصص الدراسي بلغ عدد أفراد العينة في تخصص العلوم الطبيعية (١٩٩)، وتخصص العلوم الشرعية (٨١).

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- استبيان تنظيم الانفعال:

أعد جروس وجون (Gross & John, 2003) استبيان تنظيم الانفعال، وهو من أساليب التقرير الذاتي، ويتكون من (١٠) عبارات موزعة على بعدين، وهما: إعادة التقييم المعرفي للانفعالات، ويأخذ العبارات أرقام (١، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٠)، والقمع التعبيري للانفعالات، ويأخذ أرقام العبارات (٢، ٤، ٦، ٩). وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية للمقياس تكون كل العبارات موجبة، ويتم تقدير الدرجات بـ (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الصفة التي يقيسها كل بعد فرعي، وفي حالة التعامل مع الدرجة الكلية للمقياس، تكون عبارات بعد القمع التعبيري سالبة، ويتم تقدير الدرجات بـ (٥، ١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٤٨) من طلبة المرحلة الثانوية بالإحساء.

أ- الصدق التمييزي:

تمّ الاعتماد على الصدق التمييزي بهدف استخراج القوة التمييزية للاستبيان لتقرير أنه يميز بين الأقوياء والضعاف في تنظيم الانفعال، ونظراً لصغر حجم الأفراد في كل مجموعة، فقد تم الاعتماد على الإحصاء اللابارامتري، واستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات فقرات الاستبيان. وجاءت النتائج كما في جدول (١).

جدول (١) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على استبيان تنظيم الانفعال

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	المجموعة العليا (ن=١٤)	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	-٤,٥٣١ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٤)	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	
القمع التعبيري للانفعالات	المجموعة العليا (ن=١٤)	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	-٤,٦٠٧ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٤)	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	
الدرجة الكلية	المجموعة العليا (ن=١٣)	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	-٤,٣٨٢ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٣)	٧,٠٠	٩١,٠٠	

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة العليا والدنيا على استبيان تنظيم الانفعال، وهذه الفروق في اتجاه المجموعة ذي

المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن الاستبيان له قوة تمييزية بين المجموعتين، مما يشير إلى أن الاستبيان صادق بصورة مقبولة.

ب-الاتساق الداخلي للاستبيان:

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على الاستبيان. وجاءت النتائج كما في جدول (٢، ٣).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد استبيان تنظيم الانفعال

إعادة التقييم المعرفي للانفعالات		القمع التعبيري للانفعالات	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥١٩	٢	**٠,٧٧٠
٣	**٠,٦٨٠	٤	**٠,٤٩٤
٥	**٠,٦٤٣	٦	**٠,٦٨٤
٧	**٠,٤٤٨	٩	**٠,٥٩٣
٨	**٠,٥١٢	—	—
١٠	**٠,٥٥٢	—	—

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٣) معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية والارتباطات البينية لاستبيان تنظيم الانفعال

الأبعاد	الدرجة الكلية	(١)	(٢)
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات (١)	**٠,٨٢٣	-	-
القمع التعبيري للانفعالات (٢)	**٠,٧٧١-	**٠,٤٧٣-	-

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢، ٣) أن كل مفردة ترتبط مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وهناك ارتباطات بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاستبيان تنظيم الانفعال دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وتؤكد هذه النتائج على تمتعه بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين أبعاده.

ج-ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات استبيان تنظيم الانفعال بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون
١	إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	٠,٦٧٧	٠,٦٠٤
٢	القمع التعبيري للانفعالات	٠,٦٩٠	٠,٦١٣
	الدرجة الكلية لتنظيم الانفعال	٠,٧٤٢	٠,٦٥٣

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن معاملات الثبات الخاصة باستبيان تنظيم الانفعال سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كلها قيم مقبولة ومرتفعة، مما يشير إلى ثبات هذا الاستبيان. ومما سبق، يمكن القول إن استبيان تنظيم الانفعال يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية، مما يعطي الثقة لاستخدامه وتطبيقه على العينة الأساسية للدراسة.

٢- مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

اعتمدت الدراسة على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهو من إعداد الضبع وعبادي (٢٠١٧)، وهو عبارة عن مقياس مواقف، ويتكون من (٢٥) موقفاً موزعة على ثلاثة أبعاد، يأخذ البعد الأول (الفهم) المواقف أرقام (١-٧)، ويأخذ البعد الثاني (الإدارة) المواقف أرقام (٨-١٥)، ويأخذ البعد الثالث (المعنى) المواقف أرقام (١٦-٢٥)، وأسفل كل موقف يوجد ثلاثة حلول مختلفة: (أ، ب، ج) لهذه المواقف، ويختار المفحوص من بين هذه الحلول الثلاثة حلاً واحداً يعبر عن رأيه الشخصي نحو الموقف بوضع علامة (✓) أسفل الحرف الذي يدل على إجابته، ويتم تقدير الدرجات من (١-٣). وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية بلغت (١٨٥) من طلبة المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية، وتمتع المقياس باتساق داخلي جيد؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٨، ٠,٧٧) بين درجة كل موقف والدرجة الكلية على الأبعاد، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق العوامل الثلاثة في مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة، كما تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات من خلال قيم ألفا كرونباخ التي بلغت (٠,٩٠) للدرجة الكلية، وبالتجزئة النصفية (٠,٨٥) للدرجة الكلية. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٤٨) من طلبة المرحلة الثانوية بالإحساء، وذلك كما يلي.

أ-الصدق التمييزي:

تم استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات استبيان الشعور بالتماسك في المدرسة. وجاءت النتائج كما في جدول (٥).

جدول (٥) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة
الشعور بالفهم	المجموعة العليا (ن=١٣)	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	** ٤,٦٥٩-
	المجموعة الدنيا (ن=١٣)	٧,٠٠	٩١,٠٠	
القدرة على الإدارة	المجموعة العليا (ن=١٢)	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠	** ٤,٢٨٠-
	المجموعة الدنيا (ن=١٢)	٦,٥٠	٧٨,٠٠	
الشعور بالمعنى	المجموعة العليا (ن=١٢)	١٩,٥٠	٢٣٤,٠٠	** ٤,٢٨٩-
	المجموعة الدنيا (ن=١٣)	٧,٠٠	٩١,٠٠	
الدرجة الكلية	المجموعة العليا (ن=١٤)	١٩,٥٠	٢٧٣,٠٠	** ٤,٣٤٤-
	المجموعة الدنيا (ن=١٢)	٦,٥٠	٧٨,٠٠	

** دالة عند (١,٠٠)

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة العليا والدنيا على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة، وهذه الفروق في اتجاه المجموعة ذي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن المقياس له قوة تمييزية بين المجموعتين، مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

ب-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح جدول (٦، ٧) نتائج ذلك. جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة

الفهم		الإدارة		المعنى	
الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط
١	**٠,٥٤٣	٨	**٠,٦٥٦	١٦	٠,٥٨٠
٢	**٠,٦٨٥	٩	**٠,٤٩٤	١٧	٠,٥١٤
٣	**٠,٧٠٣	١٠	**٠,٧١٧	١٨	٠,٥١٨
٤	**٠,٦٢٥	١١	**٠,٧٧٥	١٩	٠,٦٢٦
٥	**٠,٦٣٣	١٢	**٠,٧٨٥	٢٠	٠,٧٢٣
٦	**٠,٤٧٩	١٣	**٠,٦٤٩	٢١	٠,٦٥٤
٧	**٠,٧٩٥	١٤	**٠,٧١٠	٢٢	٠,٦٢٨
—	—	١٥	**٠,٥٩٦	٢٣	٠,٦٨٦

٠,٤٧٧	٢٤	—	—	—	—
٠,٦٣٩	٢٥	—	—	—	—

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)

جدول (٧) معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس ككل

الأبعاد	معامل الارتباط
الشعور بالفهم	** ٠,٨١٢
القدرة على الإدارة	** ٠,٨٠٧
الشعور بالمعنى	** ٠,٨٧٢

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧، ٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ج- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون
١	الشعور بالفهم	٠,٧٣٦	٠,٦٥٤
٢	القدرة على الإدارة	٠,٧٩٤	٠,٧٢٧
٣	الشعور بالمعنى	٠,٧٨٣	٠,٧٣٠
	الدرجة الكلية للشعور بالتماسك	٠,٨٩٣	٠,٧٧٧

تشير النتائج الواردة في جدول (٨) إلى أن معاملات الثبات الخاصة بمقياس الشعور بالتماسك في المدرسة سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كلها قيم مقبولة ومرتفعة، مما يشير إلى ثبات هذا المقياس. ومما سبق، يمكن القول إن مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية، مما يعطي الثقة لاستخدامه وتطبيقه على العينة الأساسية للدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص هذا السؤال على: "ما مستوى تنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء بالملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مستوى تنظيم الانفعال لدى أفراد العينة الكلية اعتماداً على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد المتضمنة في الاستبيان المستخدم في الدراسة، ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك. جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية على استبيان تنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٨٠)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	٣,٤٥	٠,٦٠	متوسط
القمع التعبيري للانفعالات	٣,٥٩	٠,٨٦	متوسط
الدرجة الكلية لتنظيم الانفعال	٣,٥٠	٠,٦٦	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أنَّ مستويات أبعاد تنظيم الانفعال والدرجة الكلية جاءت في المستوى المتوسط، وهذا يعني أن مستوى تنظيم الانفعال بشكل عام كان متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلوم (٢٠١٥)، ودراسة عياش وفائق (٢٠١٦)، ودراسة عبد الهادي (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط مرتفع لتنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعة، واختلفت مع نتائج دراسة يعقوب (٢٠١١) التي أسفرت عن وجود مستوى مرتفع لتنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه ريميرمان وإيوانسكي (2014) Zimmermann & Iwanski من أن مرحلة المراهقة تمر باستشارات انفعالية شديدة، ولا يزال المراهق في مرحلة تطوير استراتيجيات تنظيم الانفعال، كما أن المراهقين قد يواجهون صعوبات في تحقيق مطالب النمو لهذه المرحلة الحرجة؛ لذلك قد يلجؤون لأساليب تكيفية كإعادة التقييم المعرفي للانفعالات، أو غير تكيفية كالقمع التعبيري للانفعالات في مواجهة هذه المطالب.

ويتفق ذلك مع ما ذكرته سلوم (٢٠١٥) من أن تنظيم الانفعال يحتل مكانة خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لطبيعة التغيرات الانفعالية التي تحدث أثنائها، والمتمثلة في الحدة والتذبذب والتناقض، والتي تفرض على المراهقين أن يجربوا طرقاً عديدة لتنظيمها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينصُّ هذا السؤال على: ما مستوى الشعور بالتماسك لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء بالملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مستوى الشعور بالتماسك لدى أفراد العينة الكلية اعتماداً على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة، ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٨٠)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الشعور بالفهم/الوضوح	١,٩٩	٠,٥٨	متوسط
الشعور بالإدارة	١,٨٩	٠,٤١	متوسط
الشعور بالمعنى	٢,٢٤	٠,٤٢	متوسط
الدرجة الكلية	٢,١٠	٠,٤٣	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) أنَّ مستويات أبعاد الشعور بالتماسك في المدرسة والدرجة الكلية جاءت في المستوى المتوسط، وتعني هذه النتيجة أن مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة بشكل عام جاء متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.

وافتقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (صفحي، ٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط للشعور بالتماسك لدى المراهقين، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الضبع وعبادي، ٢٠١٧) التي أسفرت عن ارتفاع مستوى الشعور بالتماسك لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما اختلفت مع نتائج دراسة (نفيل وجعدان، ٢٠١٩) التي أسفرت عن انخفاض مستوى الشعور بالتماسك لدى المعاقين حركياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الضغوط المختلفة التي تواجه المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية تؤدي دورها إلى عدم القدرة على مواجهة الضغوط، واعتبارها عوامل مهددة لحياتهم، وأنهم ما زالوا لا يمتلكون الموارد الكافية والمناسبة لمواجهةها. ويضاف إلى ما سبق إحساس المراهقين بأزمة الهوية، وعجزهم عن فهم ما يجري حولهم، ونقص خبرتهم في التعامل مع الواقع، والصراع الذي يعانون منه بسبب التعارض والتناقض فيما يُطلب منهم سواء في تحمل المسؤوليات، أو ما يُتوقع منهم من التزامات من الأهل أو المربين أو الأقران وغيرهم، وكذلك إلى عدم كفاية ما يوفره المجتمع لهم من فرص حقيقية تشبع حاجاتهم المختلفة، وما يترتب على ذلك من عدم قدرتهم على فهم معنى حياتهم.

ويتفق ذلك مع ما ذكره نفيل وجعدان (٢٠١٩) من أن الشعور بالتماسك يعني الصورة الإيجابية للذات القادرة على التعامل مع متطلبات ومصاعب الحياة اليومية، وامتلاك القناعة الذاتية في القدرة على إدارة وترتيب شروط هذه الحياة وتحقيق التوازن بين الشروط والحاجات، وهو ما يفتقده المراهقون.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينصُّ هذا السؤال على: ما طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء على استبيان تنظيم الانفعال (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان تنظيم الانفعال (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية (ن=٢٨٠))

الشعور بالتماسك في المدرسة				المتغيرات
الدرجة الكلية	المعنى	الإدارة	الفهم	
**٠,٦٩٩	**٠,٧٠٧	**٠,٥٩٤	**٠,٦٥٢	إعادة التقييم المعرفي للانفعالات
**٠,٧٤٨-	**٠,٦٨٧-	**٠,٦٩٧-	**٠,٧٢٢-	القمع التعبيري للانفعالات
**٠,٧٩٠	**٠,٧٦٣	**٠,٧٠٤	**٠,٧٥٠	الدرجة الكلية لتنظيم الانفعال

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١١) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين إعادة التقييم المعرفي للانفعالات والدرجة الكلية لتنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، وعلاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين القمع التعبيري للانفعالات والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كرسنوفرزون وإنجستروم ونيلسون (Kristofferzon, Engstrom, & Nilsson, 2018) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين المواجهة القائمة على الانفعال emotion-focused coping "تنظيم الانفعال" والشعور بالتماسك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره علي (٢٠١٩) من أن تنظيم الانفعال يزيد من مرونة الأفراد في مواجهة ضغوطات الحياة المختلفة، ويزيد أيضاً من القدرة على البحث والشعور بمعنى المعاناة في الحياة اليومية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد الذي يتمتع بالقدرة على التنظيم الانفعالي يمكنه التحكم في سلوكه، وسيكون أكثر مرونة في السياقات المختلفة وفي التعامل مع الأحداث الضاغطة، وأن ذلك يكون له تأثير إيجابي-أيضاً-على العمليات الأخرى مثل الانتباه وحل المشكلات والسلوك (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

كما يمكن تفسيرها بأن قدرة الفرد على تغيير الطريقة التي يخبر بها الانفعالات والتعبير عنها هي المساهم الرئيسي في الصحة النفسية، فالأنماط الانفعالية للفرد تساهم في خلق الشخصية والحالة النفسية له، إذ يعد التنظيم الانفعالي أساسياً ولا غنى عنه للحالة

النفسية الصحية، فهو يساعد في رفع قدرة الفرد لمواجهة المواقف المجهدة من خلال ربط معنى جديد لانفعالاتهم (Elliot, et al., 2003).

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينصُّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى النوع (ذكر/أنثى)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الشعور بالتماسك في المدرسة، ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك. جدول (١٢) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الشعور بالتماسك في المدرسة

المتغيرات	ذكور ن=١٣٦		إناث ن=١٤٤		قيمة (ت)
	ع	م	ع	م	
الشعور بالفهم/ الوضوح	١٤,٣٥	٣,٦١	١٣,٥٩	٤,٤١	١,٥٨
القدرة على الإدارة	١٥,٥٥	٢,٩٥	١٤,٦٧	٣,٤٦	*٢,٢٨
الشعور بالمعنى	٢٢,٨٦	٣,٩٧	٢١,٨٥	٤,٤٥	*٢,٠١
الدرجة الكلية	٥٢,٧٦	٩,٦٢	٥٠,١١	١١,٧٥	*٢,٠٦

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد العينة في الشعور بالتماسك في المدرسة على الدرجة الكلية، وبعدي: الإدارة، والمعنى لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الفهم والوضوح.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة موكسنز وآخرين (Moksnes, et al., 2012)، ودراسة موكسنز وهوانجان (Moksnes & Haugan, 2015)، وكذلك دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق في الشعور بالتماسك لصالح الذكور، واختلفت مع نتائج دراسة (كواسة ومحمود، ٢٠١٠)، وكذلك دراسة (خيال، ٢٠١٤)، ودراسة موكسنز وآخرين (Moksnes, et al., 2013)، ودراسة موكسنز ولازارويكز (Moksnes & Lazarewicz, 2016) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالتماسك. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في بعد الفهم والوضوح إلى أن كلا الجنسين سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً من أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتوسطة بضغطها وتقلباتها، كما أنهم يمرون بنفس الظروف التي تفرضها طبيعة الدراسة في المرحلة الثانوية.

وبشكل عام يمكن تفسير وجود فروق في الشعور بالتماسك لصالح الذكور بأن الذكور تتم تربيتهم منذ الصغر في مجتمعنا العربي على الشعور بالتماسك عند التعرض

لمواقف ضاغطة، فنجدهم منذ الصغر قادرين على إدراك تجارب الحياة السلبية، وقبول الحياة ورؤية العالم كما هو متوقع، وتمثيل المصيريات الجديدة وغير المألوفة بطريقة منظمة ومتناسكة البناء، وليس كمثيرات مشوشة، وإدراك ضغوط الحياة وتحدياتها كشئ يمكن التنبؤ به، والتحكم فيها وترويضها، وامتلاكهم أدوات مناسبة لمواجهة الضغوط والتحديات (مصطفى، ٢٠١٩).

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينصُّ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى التخصص (علوم طبيعية/علوم شرعية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في التخصصين: الطبيعي، والشرعي في الشعور بالتماسك في المدرسة، ويوضح جدول (١٣) نتائج ذلك. جدول (١٣) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات الطلبة في التخصصين الطبيعي والشرعي في الشعور بالتماسك في المدرسة

المتغيرات	العلوم الطبيعية ن=١٩٩		العلوم الشرعية ن=٨١		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الشعور بالفهم/الوضوح	١٣,٩٤	٤,١٠	١٤,٠١	٤,١٠	٠,١٤٦-
القدرة على الإدارة	١٥,١٥	٣,٢٦	١٤,٩٨	٣,٢٢	٠,٤١٠
الشعور بالمعنى	٢٢,٤٠	٤,٢٩	٢٢,٢٠	٤,١٤	٠,٣٥٦
الدرجة الكلية	٥١,٤٩	١٠,٨٩	٥١,١٩	١٠,٧٧	٠,٢١١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٣) أن قيم (ت) غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في كلا التخصصين الطبيعي والشرعي في الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية). واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المنصور، ٢٠١٧) التي أسفرت عن عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي على الشعور بالتماسك بأبعاده.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تشابه معطيات البيئة المدرسية بصورة عامة بالنسبة للطلبة في المرحلة الثانوية سواء في التخصصات الطبيعية، أو التخصصات الشرعية، وأن ظروف عملية التعلم متشابهة وأن مرحلة الثانوية تمثل مرحلة ضغوط شديدة يتأثر بها جميع الطلبة بغض النظر عن التخصص.

التوصيات والمقترحات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:
١-الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد النفسي التي تمكن الطلبة من فهم ذواتهم، وكيفية مواجهة الضغوط، وبخاصة التي تواجههم في المدرسة، وذلك لمساعدتهم على تنظيم

- انفعالاته؛ والذي بدوره ينعكس بشكل إيجابي على الإنجاز والتوافق الأكاديمي في المدرسة.
- ٢- إعداد برامج إرشادية بهدف تنمية الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ٣- إجراء دراسات تتناول العلاقة الارتباطي بين تنظيم الانفعال وبعض المتغيرات الأخرى مثل: أساليب المعاملة الوالدية، والتحصيل الدراسي، والذكاء الوجداني.
- ٤- دراسة بعض متغيرات المناخ المدرسي وعلاقتها بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

- الأنصاري، بدر (٢٠٠٣). التفاؤل والتشاؤم قياسهما وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت. *حوليات الآداب الاجتماعية*، جامعة الكويت، ٣٢ (١٩٢)، ١١٥-٨.
- خيال، محمود أحمد محمد (٢٠١٤). المهارات الاجتماعية والإحساس بالتماسك والوحدة النفسية وعلاقتها بجودة الصداقة لدى طلاب صعوبات التعلم. *مجلة بحوث كلية الآداب*، جامعة المنوفية، ٢٥ (٩٨)، ٤٩٩-٥٥٥.
- سلوم، هناء (٢٠١٥). *استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق"*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- صفحي، محمد بن يحيى (٢٠١٩). الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية المدركة في التنبؤ بالشعور بالتماسك في المواقف الضاغطة لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*. متاح على الرابط التالي: <https://www.jazanu.edu.sa/edu/1852020-2>
- الضبع، فتحي عبد الرحمن؛ وعبادي، سيد أحمد (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، مصر، ٣٢، ٣٠٩-٣٧٩.
- العاسمي، رياض؛ بدرية، علي (٢٠١٨). تنظيم الانفعال وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*. ٤٠ (٣)، ٦١-٨٢.

- عبد الهادي، سامر (٢٠١٩). مستوى تنظيم الانفعال بين الأشخاص لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الفلاح في دبي. *دراسات، العلوم التربوية، كلية الاتصال الجماهيري، دبي*، ٤٦ (٢)، ٢٣٩-٢٥٩.
- علي، بشرى حسين (٢٠١٩). التفكير المستند للحكمة وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *وقائع المؤتمر العلمي الدولي الاول للدراسات الانسانية (النكاء والقدرات العقلية)*، الجامعة المستنصرية، العراق، ٧٥-٩٨.
- عياش، ليث محمد؛ وفائق، صبا دريد (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي لدي طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الجامعة المستنصرية، العراق*، ٩٥، ٦١٣-٦٣٨.
- كواسة، عزت عبد الله؛ ومحمود، محمد يوسف (٢٠١٠). الشعور بالتماسك إزاء المواقف الضاغطة وعلاقته بجودة الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة عبر ثقافية مصر-السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢١ (٨٢)، ١٦٩-٢٠٧.
- محمد، نائلة (٢٠١٤). فاعلية الإرشاد الانتقائي في تنمية الشعور بالتماسك وخفض ضغوط الإعاقة لدى المراهقات المعاقات بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي. جمهورية مصر العربية.
- المري، سلوى (٢٠١٧). الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي ونوع المرض في العلاقة بين اليقظة والرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، منال محمود (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الشعور بالتماسك والأمل المسهمة في الإرهاب الأكاديمي لدى طلبة كلية الطب بجامعة القاهرة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٠٥، ٣٣٧-٤٠٠.
- المنصور، غسان (٢٠١٧). منظومة القيم وعلاقتها بالإحساس بالتماسك: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٥ (١)، ١٦٣-١٢٢.
- نفيل، كفاح خلف؛ وجعدان، إيمان خلف (٢٠١٩). مشاعر التماسك لدى المعاقين حركياً. *مجلة البحوث التربوية والنفسية. مركز البحوث التربوية والنفسية، جمعة بغداد*، ٦١، ٦٢٣-٦٤٧.
- يعقوب، حيدر (٢٠١١). تنظيم الانفعال لدى الطلبة المتميزين في محافظة ديالى، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. *المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين. العراق*.
- يوسفي، حدة (٢٠١٧). الشعور بالتماسك كمورد صحي للوقاية من الضغوط النفسية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الجزائر* (٢١)، ٥٣-٧١.
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 155–172.

- Antonovsky, A. (1979) *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Wellbeing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (2002). Unraveling the mystery of health how people manage stress and stay well. In: David F. M. (Ed). *The health psychology reader*, (pp. 127-139), London: SAGE publication.
- Barni, D., & Danioni, F. (2016). Adolescents' basic personal values and sense of coherence. *Personality and Individual Differences*. 102, 46-50.
- Balzarotti, S., John, O., & Gross, J. (2015). An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61-67.
- Bossick, B. (2008). An empirical examination of the relationship between posttraumatic growth and the personality traits of hardiness, sense of coherence, locus of control, self-efficacy, resilience, and Optimism. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Akron.
- Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2015). The Existence of Sense of Coherence in Teaching Situations among Student Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 722-729.
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2019). Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. *Emotion*, 19(2), 270-282.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Compare, A., Zabro, C., Shonin, E., Gordon, W. & Marconi, C. (2014). Emotional Regulation and Depression: A Potential Mediator between Heart and Mind. *Cardiovascular Psychiatry and Neurology*, Article ID 324374, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/324374>.
- Dahl, E. (2001). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS Spectrums*, 6(1), 60-72.
- Elliott. R., Watson. J., Goldman, R., & Greenberg, L. (2003). *Learning emotionfocus therapy: The process-experiential approach to*

- change. Washington, DC: American Psychological Association.
- Garcia-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 243-249.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations . In J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hilt, L., Hanson, J., & Pollack, S. (2011). Emotion dysregulation. In: Brown, B. Bradford, and Mitchell J. Prinstein, editors. *Encyclopedia of adolescence* (160-69). New York: Elsevier.
- Kristofferzon, M., Engstrom, M., & Nilsson, A. (2018). Coping mediates the relationship between sense of coherence and mental quality of life in patients with chronic illness: a crosssectional study. *Quality of Life Research*, 27, 1855-1863.
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Moksnes, U., Espnes, G., & Lillefjell, M. (2012). Sense of coherence and emotional health in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 433-441.
- Moksnes, U., Løhre, A., & Espnes, G. (2013). The association between sense of coherence and life satisfaction in adolescents. *Quality of Life Research*, 22, 1331-1338.

- Moksnes, U., & Espnes, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents: the positive role of sense of coherence. *Quality of Life Research*, 24, 2473-2481.
- Moksnes, U., & Lazarewicz, M. (2016). The association between self-esteem and sense of coherence in Adolescents aged 13-18 years-the role of sex and age differences. *Personality and Individual Differences*. 90, 150-154.
- Kleep, O., Mastekaasa, A., Tom, S., Sandandger, I., & Kleiner, R. (2007). Structure analysis of Antonovsky's sense of coherence from an epidemiological mental health survey with a brief nine-item sense of coherence scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 16(1), 11-22.
- LeBlanc, S., ESSau, C. A., & Ollendick, T. H. (2017). Emotion regulation: An introduction. Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents, (3-17). In Cecilia A. Essau; Sara Leblanc; Thomas H. Ollendick (editors), *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents*. Oxford University Press.
- Walle, E., & Campos, J. (2012). Interpersonal responding to discrete emotions: A functionalist approach to the development of affect specificity. *Emotion Review*, 4(4), 413-422.

دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي

والعشرين

The role of planning in developing the performance of an adult teacher according to the skills of the twenty-first century

إعداد

الحسن بن علي يحيى الحازمي

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136068

قبول النشر: ١٥ / ٩ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٩ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة وزعت على (٣٩٠) معلم من معلمي الكبار. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للتخطيط لتطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين دور في تحسين أداءهم التدريسي، وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات كان من أبرزها: ضرورة التخطيط لبرامج تدريبية لمعلم الكبار تدريبه على مهارات تصميم التعليم وكيفية التخطيط للعملية التعليمية؛ ضرورة إلحاق معلم الكبار بدورات تدريبه على البحث العلمي، ضرورة التخطيط لإنشاء مراكز لتصميم وإنتاج البرامج والمواد التعليمية لتعليم الكبار بما يتماشى مع تحديات التحول الرقمي وانعكاساته على التعليم.

الكلمات المفتاحية: التخطيط، التطوير، معلم الكبار، القرن الحادي والعشرين.

Abstract:

This study aimed to identify the role of planning in developing the performance of an adult teacher according to the skills of the twenty-first century. To achieve the goal of the study, the survey descriptive approach was followed, and the study sample, which was chosen using the simple random sample method, was formed. The questionnaire was used as a study tool distributed to (390) adult

teachers. The results of the study found that planning to develop the performance of the adult teacher in accordance with the skills of the twenty-first century has a role in improving their teaching performance, and in the light of those results a set of recommendations was presented, the most prominent of which were: the necessity of planning training programs for the adult teacher to train teaching design skills and how to plan the educational process; The necessity of enrolling the adult teacher into training courses of scientific research, the necessity of planning to establish centers for designing and producing educational programs and materials for adult education in line with the challenges of the digital transformation and its reflections on education.

Keywords: Planning, development, adult teacher, 21st century.

المقدمة:

يعد المعلم بشكل عام ومعلم الكبار على وجه الخصوص، من أهم عناصر العملية التعليمية، فهو حجر الزاوية للنظام التعليمي؛ نظرًا لتعدد الأدوار التي يقوم بها لتحقيق الأهداف التربوية، وتبعًا لذلك فلا يمكن إجراء أي تطوير للمنظومة التعليمية دون أن يكون هناك إعداد وتخطيط لتطوير وتدريب معلم الكبار ومواكبته للانفجار المعرفي والتغير التكنولوجي الذي يشهده العالم.

إن التخطيط المسبق لتطوير معلم الكبار وفق متطلبات العصر والتقدم المعرفي والتكنولوجي لأمر في غاية الأهمية لنجاح المعلم ونجاح المعلم هو نجاح للعملية التعليمية. وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث كدراسة (الداود، ٢٠٠٦م؛ النمري، ٢٠٠٧م؛ أبو عودة، ٢٠١٠م) على ضرورة التخطيط لتحديث وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين لتلبية حاجات ومتطلبات المجتمع، والقيام بالأدوار المطلوبة منهم بما يتناسب مع المستجدات التربوية الحديثة، وبما يلبي احتياجاتهم للقيام بأدوارهم في تدريس المناهج.

كما أوصت العديد من المؤتمرات بضرورة تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين، منها توصيات المؤتمر الدولي الثاني لوزارة التعليم العالي عن المعلم بالرياض (٢٠١٢م)، بضرورة التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة، واقتراح الحلول المناسبة التي تضمن الارتقاء بالمستوى التعليمي والتربوي للمعلم، وتقديم الأفكار الإيجابية في مجال التطوير المهني للمعلم للتحويل إلى مجتمع المعرفة.

ونظرا لما يتميز به تعليم الكبار من التنوع في برامجهم، ومجالاته، فإن تلك البرامج لن تؤدي نتائجها إلا إذا اقترنت بمعلم كفء، فلذا تبذروا الحاجة ماسة لمعلم يستطيع التعامل مع المتغيرات والرؤى الجديدة. (الصباغ، ٢٠٠٥م).

إن التخطيط لتطوير معلم الكبار مهنيًا وأكاديميًا وثقافيًا بما يتناسب مع نوعية البرامج التي يدرسونها، ومع طبيعة المتعلمين الكبار أمر في غاية الأهمية لذا يجب التخطيط لتطوير معلم الكبار وفق متطلبات العصر. (السعيد، ٢٠٠٦م). ومن هذا المنطلق يتطلب من المعنيين بإعداد معلمي الكبار أن يهتموا بالتخطيط لبرامج تطويرية وتدريبية لمعلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين والاستجابة لمتطلبات العصر لكي يؤدي دورهم على أكمل وجه لذا جاءت هذه الدراسة التخطيط لتطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة البحث أن أداء معلمي الكبار قاصرة عن الوفاء بحاجات المتعلمين الكبار في مجتمع متفجر بالمعرفة المتسارعة والتغير المستمر، كما أن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في التخطيط لتطوير وتدريب معلمي الكبار لمهارات القرن الحادي والعشرين. وهناك العديد من الدراسات تؤكد على وجود قصور في التخطيط لتطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث يذكر (الدخيل، ٢٠١٤م) أن برامج تعليم الكبار يشوبها النقص ولا تلبي احتياجات المعلمين الفعلية في هذا المجال، وهذا ما أكدته دراسة (السنبلي، ١٩٨٨م، والحميدي، ١٩٩٣م، والدخيل، ١٩٩٨م، والدخيل، ٢٠٠٩م).

ولما كان دور معلم الكبار مختلفًا عن غيره من المعلمين لاختلاف مهمته من ناقل للمعرفة إلى مسير لعملية التعليم بما يكفل تعديل الاتجاه وإكساب المهارات والمعارف، وجب أن تتضمن برامج التدريب تلك المهارات والمعارف التي تعتبر مكونًا أساسيًا في برامج تعليم الكبار، لاختلاف دوافع الكبار وحاجتهم، لذلك لابد من التخطيط لإعداد برامج معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما دور التخطيط في تطوير أداء معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين؟
- ٢- ما احتياجات معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين؟
- ٣- ما مهارات القرن الواحد والعشرين التي يجب أن تتوفر في معلم الكبار؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى :

- ١- التعرف على دور التخطيط في تطوير أداء معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.

- ٢- التعرف على احتياجات معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.
 - ٣- التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب أن تتوفر في معلم الكبار.
- أهمية الدراسة:**
- تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- أ- الأهمية النظرية:**
- ١- تعد هذه الدراسة إضافة للباحثين والقائمين على إعداد البرامج التدريبية والتأهيلية لمعلمي الكبار.
 - ٢- تعد استجابة للاتجاهات الحديثة التي تحدث على التطوير المهني المستمر للمعلمين.
 - ٣- تتفق هذه الدراسة مع التوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة التطوير المهني للمعلمين بشكل عام ومعلمي الكبار على وجه الخصوص.
 - ٤- ندرة الدراسات التي تناولت التخطيط لتطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين .
- ب- الأهمية التطبيقية:**
- ١- تساعد نتائج هذه الدراسة في التخطيط لتطوير أداء معلمي الكبار لمهارات القرن الحادي والعشرين.
 - ٢- تساعد العاملين في وزارة التعليم وصناع القرار في تقديم برامج جديدة للتطوير المهني للمعلمين تناسب احتياجاتهم.
 - ٣- تساعد نتائج هذه الدراسة في تحديد جوانب القصور والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي الكبار وبالتالي يمكن معالجتها من خلال التوصيات والمقترحات التي تسهم في ذلك.
- حدود الدراسة:**
- تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:
- أولاً: الحدود الموضوعية:**
- التخطيط لتطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم
- ثانياً: الحدود البشرية:**
- معلمي تعليم الكبار في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
- ثالثاً: الحدود المكانية:**
- اقتصرت الدراسة على الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
- رابعاً: الحدود الزمانية:**
- الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠هـ - ١٤٤١هـ.
- مصطلحات الدراسة:**
- التخطيط:** يعرفه (آدم، ٢٠٠٩م) بأنه: العملية المتصلة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئه وطرائق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغاياتها وأن يحصل المتعلمين

على تعلم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما بما يمكن كل فرد من الحصول على فرصة تنمية قدراته وأن يسهم إسهاما فعالا في تقدم بلاده الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

ويعرفه الباحث اجرائيا: هو تحديد الأعمال والأنشطة التي يقوم بها معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، واختيار أفضل السبل لتحقيقها.

التطوير: يعرفه (القحطاني، ٢٠١١م) بأنه: عملية مستمرة تقوم على مجموعة من البرامج والأنشطة المخطط لها، بحيث تعمل على تلبية احتياجات المعلمين الفعلية أثناء الخدمة من المعارف والمهارات اللازمة للحاضر والمستقبل، بهدف تطوير الأداء المهني لهم، وتمكينهم من أداء أدوارهم بكفاءة عالية.

ويعرفه الباحث اجرائيا: إجراء اصلاحات في برامج إعداد معلم الكبار لمهارات القرن الواحد والعشرون وفق خطط مدروسة من أجل تحسين العملية التعليمية.

أداء: يعرفه (آدم، ٢٠٠٩م) هو المقدرة على فعل الشيء بكفاءة وفعالية بمستوى معين.

ويعرفه الباحث اجرائيا: هو كيفية أداء معلم الكبار وما يناط به من مهام وواجبات تجاه المهنة بكفاءة ومقدرة.

معلم الكبار: يعرفه (المهدي، ٢٠٠٥م، ص ١٠٦) هو الشخص المؤهل تأهيلا معرفيا ومهاريا وتربويا ونفسيا، المتمكن من الجانب المعرفي في مادة تخصصه، وهو المتابع لكل جديد فيها، ولديه مهارات واتجاهات التدريس الفعال، ولديه القدرة على التعلم والتوجيه والإرشاد من خلال الفهم الكامل لطبيعة المتعلم الكبير.

ويعرفه الباحث اجرائيا: هو الشخص المؤهل ولديه مهارات واتجاهات التدريس الفعال ولديه المعرفة الكاملة بطبعة الكبار ويمكن إعداده وتطويره لمهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين: يعرفه (خميس، ٢٠١٨م) هي مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح؛ تماشيا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين.

ويعرفه الباحث اجرائيا: هي المهارات التي يحتاجها معلم الكبار في بيئة التعلم بحيث يكون فاعل ومنتج ومبدع وإتقانه للمهام الموكلة إليه تماشيا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين.

الإطار النظري:

المحور الأول: دور التخطيط في تطوير أداء معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.

إن إعداد وتطوير المعلمين قبل وأثناء الخدمة من أبرز مقومات التخطيط التربوي إذ لا يمكن لأي خطة أن تكون ناجحة إذ لم تستهدف تطوير المعلمين وتدريبهم المستمر على متغيرات

العصر، ويعد التخطيط لتطوير أداء معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين من الأمور المهمة لتطوير المعلم.

فالتخطيط التربوي هو عملية يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين، والتأكد من درجة بلوغ هذا الهدف. (خصاونة، ٢٠١٠).

والتخطيط هو التفكير للمستقبل بتحديد ما يجب عمه ومن يقوم بهذا العمل على النحو المقبول خلال فترة زمنية معينة وفي حدود تكاليف مناسبة في ظروف أو بيئة ما. (بحيري، ٢٠٠٩، ص ٢٧٣).

ويرى (خصاونة، ٢٠١٠م) أن التخطيط هو عملية يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين، والتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف.

دوافع التخطيط:

للتخطيط في العملية التربوية عدة دوافع كما ذكرها (الرباط، ٢٠١٥، ص ٢٢٨). وهي:

- ١- التقدم العلمي والتفجير المعرفي: وما يصحبهما من تحول نوعي لجعل العلم عام في الإنتاج مما يستلزم التخطيط المستمر والمتابعة للتغيرات الحاصلة في مجال التكنولوجيا.

- ٢- الدوافع الداخلية: هناك دافع داخلي يدفع المؤسسات على اختلاف تخصصاتها إلى التخطيط والتطوير رغبة منها في التقدم والسير في ركاب الحضارات العالمية، ولن يخفى على الجميع مدى قوة التخطيط والتطوير إذا كان نابع من رغبة داخلية وما سيحققه من نجاح.

- ٣- الدوافع الخارجية: إن رؤية الدول المتقدمة التي أحدثت تقدما وتطورا كبيرا في مناهجها دافع قوي يدفع المؤسسات إلى الرغبة، وأيضا ضرورة التخطيط لحل مشكلة ارتفاع نفقات التعليم وهذا يعتبر دافع قوي للتخطيط.

التخطيط لتطوير معلم الكبار:

ذكر (زاهر، ١٩٩٣م) أن التخطيط لتطوير معلم الكبار يتضمن الإجراءات التالية:

- ١- تخطيط محتوى البرنامج: يختلف محتوى البرنامج باختلاف حاجات المجتمع والمتدربين، وقد تكون الخبرة التعليمية في البرنامج هي مشكلات الحياة اليومية للمتدرب، كما في الفلسفة التقدمة، حيث تفهم العملية التدريبية عملية عقلية منظمة معرفية ويتم فيها تحديد محتوى البرنامج، وقد يتمركز البرنامج حول المتدرب لتنمية مفهوم إيجابي نحو ذاته ولتنمية ابتكاراته كما في الفلسفة الإنسانية، وقد يكون محتوى البرنامج هو آراء ومواقف وقلق وضعف المتدربين كما في الفلسفة التحريرية.

وعموما فإنه يمكن لنا أن نتصور بعض الأسس العامة التي يمكن أن يقوم عليها تخطيط خبرات البرنامج ومحتواه:

- أ- أن يرتبط محتوى البرنامج بواقع المتدربين وظروفهم بحيث يتضمن خبرات يتوقع أن يستخدموها في تعليم الدارسين الكبار.
- ب- أن يتضمن المحتوى تزويد المتدربين بصورة واضحة عن الدور الذي يمكن أن يلعبه تعليم الكبار.
- ج- أن يأخذ المحتوى في اعتباره أهمية الفروق بين المتدربين المفرغين وغير المفرغين والممارسين للعمل التدريسي وغير الممارسين.
- د- أن يراعي المحتوى تزويد المتدرب بأسس فهم الطالب الكبير.
- هـ- أن يكون الأساس في المحتوى تحويل المتدرب من متعلم على قابل للتعليم وقابل للتدريب، وينمي لديه الرغبة في التعلم الذاتي التعلم مدى الحياة.
- و- أن يعتمد المحتوى على حل المشكلات.
- ٢- تخطيط استخدام أساليب التدريب في البرنامج: تتعدد الأساليب التي تستخدم في تدريب معلمي الكبار، وكل أسلوب من هذه الأساليب رهن بطبعة البرنامج المستهدف، وتتراوح أساليب التدريب عموماً بين النظرية والعملية والتدريب الذاتي تستخدم لاكتساب الفرد مهارات لأدائه وإنجاز عمله بكفاءة.
- ٣- اختيار المدربين: تتمثل عملية اختيار المدربين أهمية قصوى في تخطيط أداء معلمي الكبار لمهارات القرن الواحد والعشرون، فليس من المبالغة القول بأن نجاح أي برنامج للتدريب يتوقف على سلامة اختيار المدربين، وعند اختيار المدربين يجب مراعاة المؤهلات التخصصية والأكاديمية للمدرب وقدرة المدرب الاتصالية التي تمكنه من نقل المعلومة والسمات الشخصية للمدرب من حيث الحضور الشخصي والقدرة على الإقناع وجذب انتباه المتدربين.
- ٤- تخطيط ميزانية البرنامج التدريبي في ضوء أهدافه: تأتي أهمية المواد المالية في مقدمة مدخلات النظام التدريبي أثناء عملية التخطيط، وعليه يتوقف تطوير برامج تدريب معلمي الكبار، فعادة هذه الموارد تزود النظام التدريبي بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على المدخلات البشرية.
- ٥- تخطيط الاحتياجات الزمنية لأنشطة البرنامج التدريبي: تستمد عملية تخطيط الاحتياجات الزمنية أهميتها من أن تنفيذ البرنامج التدريبي يتطلب إنجاز عدد متنوع من الأنشطة المتعاقبة والمتوازنة في الفترة الزمنية المحددة له في حدود التكلفة المرصودة لتنفيذه.
- ٦- اختيار المتدربين من معلمي الكبار: يتوقف اختيار المتدربين من معلمي الكبار على الاحتياجات الفعلية لمجالات تعليم الكبار، ولما كانت المجالات متنوعة لحد كبير في مجال تعليم الكبار، فإنه من البديهي سيختلف اختيار المتدربين تبعاً لكل مجال من هذه المجالات.

المشكلات التي تواجه مخططي البرامج التعليمية.

إن عملية التخطيط لتطوير المعلم بشكل عام والتخطيط لتطوير معلم الكبار بوجه خاص تواجه الكثير من المشكلات التي تعترضها وتعيق تحديد الأهداف، فمخطو التعليم وخصوصا في الدول النامية لا يستطيعون إحراز تقدم في تخطيط التعليم، بسبب كثرة المشكلات التعليمية وصعوبة تنفيذها، فكثير من هذه المشكلات مازالت تعاني منها الدول المتقدمة إلا أن الإمكانيات المادية والبشرية التي لديها تجعلها أكثر قدرة على حل هذه المشكلات والتغلب على الصعوبات التي تعترضها. ويمكن تلخيص هذه المشكلات التي تعترض الدول النامية كما حددها (فهيم، ٢٠٠٨) فيما يلي:

- ١- نقص البيانات والإحصائيات الأساسية للتخطيط التعليمي.
 - ٢- قلة الخبراء الأفراد المدربين على التخطيط التعليمي.
 - ٣- عدم وجود وعي تخطيطي مناسب.
 - ٤- عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة المسؤولة عن التخطيط التعليمي.
 - ٥- تغير الظروف والأحوال قبل الانتهاء من إعداد الخطة أو أثناء تنفيذها.
 - ٦- قلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطة التعليمية.
 - ٧- عدم توافر القوى البشرية لتنفيذ الخطة التعليمية.
 - ٨- المركزية الشديدة في التخطيط التعليمي.
 - ٩- وجود جماعة الضغط والمصالح.
- ومن هذا المنطلق فإنه يكمن دور التخطيط لتطوير أداء معلم الكبار في العناصر التالية:
- ١- أنه يقدم حزمة من الأهداف التي يستطيع العاملون على إعداد وتطوير معلمي الكبار تنفيذها.
 - ٢- يعمل التخطيط على توقع أحداث المستقبل مما يجعل الرؤية واضحة للمعنيين بمقدمي برامج معلمي تعليم الكبار.
 - ٣- يساعد التخطيط على إجراء عمليات الرقابة الخارجية والداخلية.
 - ٤- يساعد التخطيط على تجنب الهدر في الموارد والإمكانيات المتاحة وذلك من خلال توظيفها بالأسلوب الأمثل.
 - ٥- يجعل معلمي تعليم الكبار أكثر استقرارا وطمأنينة من خلال معرفتهم بمستقبلهم والأهداف التي تسعى الوزارة لتحقيقها.
 - ٦- يستبدل العشوائية في العمل بالأساليب المنظمة والمبرمجة.
 - ٧- يساعد التخطيط في تنمية مهارات وقدرات المسؤولين عن برامج معلمي تعليم الكبار عن طريق ما يقومون به من وضع الخطط والبرامج.
 - ٨- يجعل الوصول إلى الأهداف أمرا يسيرا حيث يصعب، أو يتعذر تحقيق الأهداف بدونه.

٩- يخلق الثقة لدى المنظمة بنفسها من خلال رضاها بصواب ما تفعل.

المحور الثاني: احتياجات معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.

لمعلم الكبار دوره المتميز كونه معلم فئة خاصة من أفراد المجتمع، لذا كان التخطيط والتطوير لإعداده هو القوة الدافعة له، وإغفال هذا الجانب أو التقليل من شأنه سيؤثر سلباً على مستوى المعلم، وبالتالي سيتأثر مستويات المتعلمين لأنه يمثل قوة دافعة لهؤلاء المتعلمين إذا كان مزوداً بمهارات ومعارف معينة تساعد على النهوض بمستوى المعلمين وذلك بناء على الأدوار المسندة إليه.

مبررات الاهتمام بإعداد وتدريب معلم الكبار:

تعددت مبررات الاهتمام بإعداد برامج لتدريب معلم الكبار، لتعكس توجهات نظرية متعددة تتصل بطبقة تعليم الكبار، وباحتياجات المعلم المختلفة، وبالسلبيات التي يعاني منها تعليم الكبار، حيث تشير الأدبيات المعنية بإعداد معلم الكبار كما ذكرها (الشريدي، ١٤٣٨هـ) أن هناك مبررات عديدة للاهتمام بالتخطيط لتطوير وتدريب معلم الكبار ويمكن إجمالها على النحو التالي:

- ١- خصوصية عمله والفئات التي يتعامل معها.
- ٢- دوره المنوط به في تغيير المفاهيم والاتجاهات.
- ٣- اختلاف حاجات الكبار ودوافعهم عن الفئات الأخرى.
- ٤- تنوع طرق تعليم الكبار عن الصغار.
- ٥- الاختلاف والتنوع في الخلفيات الثقافية والمهنية والتعليمية لمعلم الكبار.
- ٦- تدريب معلم الكبار يعد ضرورة لسد ثغرات نقص الكفاية في الأداء.
- ٧- ضرورة توافر الكفايات العلمية والتعليمية.
- ٨- الأدوار الجديدة للمعلم ومستحدثات العصر.
- ٩- تطور برامج تعليم الكبار.
- ١٠- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة.
- ١١- إعداد المعلم وفقاً للمتغيرات المستقبلية المرتبطة بعمله.

خصائص معلم الكبار:

يعتبر التدريب نموذجاً حقيقياً لتعليم الكبار، فالمندربون هم معلمون سواء كانوا من المبتدئين أو من ذوي الخبرة الطويلة في التعليم، فيأتي ليتعلم وهو على قدر كبير من المهارات والمعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات، كما أن غالبية هؤلاء يأتون إلى التدريب بقصد تطوير الذات والوصول إلى مراحل متقدمة في مهنتهم، ولذا يتميز هذا المتعلم كما ذكر (الشريدي، ١٤٣٨هـ) بـ:

- ١- الخبرة: حيث يأتي معلم الكبار بخبرة إما أن تكون خبرة حياتيه اكتسبها من خلال ممارسته اليومية وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه، أو خبرة مهنية اكتسبها من خلال عمله الطويل في مهنته.
- ٢- القصدية في التعلم: معلم الكبار غالبا يتعلم بقصد الحصول على نتائج وثمرات لهذا التعلم.
- ٣- المعرفة السابقة: معلم الكبار لديه معارف سابقة توفرت لديه عبر الزمن أو من خلال المتعلمين الكبار الذين يقومون بتدريسهم، فيريدون استثمار خبراتهم ومعارفهم في تعلمهم الجديد.
- ٤- التوجيه الذاتي أو الاستقلالية: معلم الكبار لديه القدرة على تنظيم أموره الحياتية والتخطيط لها، واتخاذ القرارات المناسبة، ويستطيع تقييم أعماله من خلال مراجعة ذاتية مستمرة.

احتياجات معلم الكبار التدريبية:

يرى (الدخيل، ١٩٩٨م) أن احتياجات معلم الكبار التدريبية هي:

- ١- معرفة علم نفس الكبار.
 - ٢- استخدام تطبيقات الحاسوب في مجال تعليم الكبار.
 - ٣- مشكلات تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية.
 - ٤- اللقاءات التربوية في مجال تعليم الكبار.
 - ٥- طرق وأساليب تعليم الكبار.
 - ٦- التوجيه والإرشاد في مجال تعليم الكبار.
 - ٧- تقويم برامج تعليم الكبار.
- المحور الثالث: مهارات القرن الواحد والعشرين التي يجب أن تتوفر في معلم الكبار.**
- يتميز هذا العصر الذي نعيش فيه بتحولات وتغيرات كبرى في جميع جوانبه، وفي ضوء تلك التغيرات بدأت كثير من المجتمعات في مراجعة نظمها التعليمية، وحظي موضوع تطوير المعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة اهتمام كبير، نظر لتعدد الأدوار التي يقوم بها خاصة في ظل التغيرات التي حدثت في القرن الحادي والعشرين حتى يتمكن من التفاعل الإيجابي مع خصائص هذا القرن.

خصائص القرن الحادي والعشرين:

يشهد العالم اليوم تحديات داخلية وخارجية هائلة تتمثل في ثورة علمية وتكنولوجية والتي جعلت المجتمع يتمتع بمجموعة من الخصائص تتمثل في المحاور التالية كما ذكرها (ضحاوي وحسين، ٢٠١٨م، ص ١٦) وهي:

- ١- عصر المعلومات: لقد بات من المتفق عليه للمنشغلين بعلم المستقبل، أن حضارة القرن الحادي والعشرون هي حضارة عصر المعلومات، فالمعلومات أصبحت أداة إستراتيجية لمستقبل المجتمعات وتنميته وتطويره، وأن رأس المال الفكري أهم من رأس المال المادي،

حيث سيصبح مصدر الثروة لأي أمة حاملو المعرفة الذين يحملون في رؤوسهم كميات من الأفكار والمعلومات والمعارف القابلة للتطبيق ومن ثم سيتحول الإنتاج في المستقبل من الإنتاج الضخم للسلع المادية إلى الإنتاج الضخم للمعرفة.

٢- عصر التكنولوجيا: إن التطور التكنولوجي الذين نعيشه اليوم يرتبط بالتطور المذهل في مجال المعلومات والاكتشافات العلمية التي لم ير الإنسان لها مثيل، فالعقل البشري هو العماد الأول للتقدم التكنولوجي الحالي والمستقبلي، وتحقيقه لا يكون حكرًا على المجتمعات الكبيرة المساحة أو التي تتمتع بتعداد سكاني ضخم، بل إن تحقيق هذا التقدم التكنولوجي متاح لأي مجتمع صغيرا كان أم كبيرا، إذ أن الشرط اللازم يتمثل في وجود نظام تعليمي قادر على إعداد الفرد المبدع في التكنولوجيا.

٣- عصر العولمة والتعددية الثقافية: العالم الذي نعيش فيه عالم تقاربت أطرافه وتداخلت حضاراته واختلقت ثقافته، حيث أصبح من السهل أن نرى أي حدث يقع في أي منطقة في العالم لحظة وقوعه ونعيشه كما هو، ويمكن أن نتصل بأي مكان في العالم ونحصل على المعلومات والمعارف بكل يسر وسهولة.

لقد كان لتطور وسائل الاتصال والمواصلات أثر بالغ فيما يعيشه العالم اليوم من انفتاح إعلامي وثقافي حضاري في شتى المجالات.

٤- عصر الثورة البيونية: إن اندماج الثورة الإلكترونية التي يشهدها عالمنا المعاصر مع الثورة في العلوم البيولوجية، يبنى بظهور ثورة جديدة يطلق عليها البعض الثورة البيونية أو (البيو/إلكترونية) وبموجب هذه الثورة سيصبح للتطور والتقدم مقومات وآليات أخرى غير التي عهدناها، حيث ستتطور الطريقة التي بها تتطور الحياة.

ويشهد هذا العصر نمو وتغير الكائنات الحية بما فيها الإنسان، ونمو وتغير الحياة ذاتها، وقد بدأنا نشهد بالفعل بوادر هذا التحول التطوري.

الدور المتغير لمعلم الكبار في القرن الحادي والعشرين ومسؤولياته المهنية:

يمكن القول إن معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين دوره الهام ومسؤوليات اتجاه العمل الذي يقوم به ومن أبرزها كما ذكرها (ضحاوي وحسين، ٢٠١٨م، ص ٢٥) هي:

١- أن حضارة القرن الحادي والعشرين تتميز بعدد من الخصائص التي تجعلها حضارة فريدة، وهو ما يستلزم تطوير إنسان هذه الحضارة بقدرات ومهارات من نوع جديد، ليتمكن من التعايش الفعال مع هذه الحضارة، وأن التعليم والتعلم وحده هو الطريقة لإكسابه هذه القدرات والمهارات.

٢- أن التعليم الذي يهمننا هو التعليم القادر على إعداد إنسان حضارة القرن الحادي والعشرين بكل ما تحمله هذه الحضارة من خصائص ومميزات، مما يشير أن التعليم التقليدي لم يعد صالحا لإعداد هذا الإنسان، الأمر الذي يستوجب توجيه النظام التعليمي بتغيير نوعية التعلم لكي تتناسب مع مقتضيات هذه الحضارة، كما تتناسب مع مطالب وإعداد الإنسان الجديد.

٣- أن توجيه النظام التعليمي بتغيير نوعية التعلم، يلقي على المعلم بمسؤوليات وواجبات جديدة، الأمر الذي يفرض عليه تبني أدوارا مغايرة تماما لتلك التي يقوم بها اليوم.

٤- أن نجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة، يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم اليوم، مما ينبغي ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وكذا البرامج الموجهة للتنمية المهنية المستمرة له أثناء الخدمة.

رؤية مستقبلية لإعداد معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين:

رصد لنا (رضوان، ٢٠٠٥م) رؤى مستقبلية لإعداد معلم الكبار لمهارات القرن الحادي والعشرين من أهمها:

- ١- وضع سياسة محددة لإعداد معلم الكبار، تتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة.
- ٢- تبني استراتيجية لإعداد معلم الكبار، تتلاءم مع طبيعة برامج تعليم الكبار المقدمة للمجتمع.
- ٣- إسهام مؤسسات المجتمع، سواء الحكومية أو غير الحكومية في رفع أداء معلم الكبار.
- ٤- تنويع واستمرار برامج تدريب معلم الكبار.
- ٥- إنشاء أقسام أو تخصصات لإعداد معلم الكبار بكليات التربية، للارتقاء بمستوى أدائه.
- ٦- تدريب معلم الكبار على استخدام التقنية الحديثة.
- ٧- تعزيز أساليب التدريس الحديثة، كالتعلم النشط والتعلم الفعال.
- ٨- تقديم برامج تثقيفية مستمرة لمعلم الكبار من خلال برامج الإذاعة والتلفزيون.
- ٩- تشجيع التعلم الذاتي أثناء إعداد معلم الكبار، ليتمكن من تطوير معلوماته وتحديثها بصفة مستمرة.
- ١٠- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم تعليم الكبار، حتى يتم تقديم البرامج التي تلبي احتياجاته.
- ١١- تشجيع التقويم الذاتي أثناء إعداد معلم الكبار وتدريبه.
- ١٢- توفير برامج يمكن من خلالها تبادل الخبرات بين معلمي الكبار المتميزين وبين المعلم الذي يتم إعداده، لتوفير الخبرة العملية والميدانية.
- ١٣- تبني أساليب متعددة ومستمرة لتقويم أداء معلم الكبار.
- ١٤- نشر ثقافة المشاركة المجتمعية بين معلمي الكبار، حيث يعدون أداة اتصال فعالة بين مراكز تعليم الكبار والمجتمع المحلي، بكافة مؤسساته الحكومية وغير الحكومية وأفراده أيضا.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة وفق التسلسل الزمني، بدءًا من الأقدم إلى الأحدث مع التركيز خلال العرض على تاريخ الدراسة، وهدفها، والمنهج المتبع في الدراسة، والعينة، والأدوات،

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ثم التعليق على تلك الدراسات، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف مع هذه الدراسة، وما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، وقد جاءت الدراسات السابقة على النحو التالي:

الدراسات العربية:

دراسة المسكري وصلاح الدين وعيسان (٢٠١٧م) تطوير برنامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة:

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الوصفي المقارن من خلال وصف واقع برامج الإنماء المهني في سنغافورة وسلطنة عمان، وأجراء مقارنة لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية، من أجل التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير برامج الإنماء المهني في سلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: قصور في وجود هياكل أو إطارات عملية محددة تنظم مشاركة جميع المعلمين سنويا ببرامج الإنماء المهني بسلطنة عمان، وقلة أساليب الإنماء المهني التي تركز على المشاركة الجماعية والممارسة التأملية، كما لا يوجد ربط بين تقييم برامج الإنماء المهني وتقييم المعلمين ونتائج المتعلمين كما توصلت الدراسة إلى جملة من الإجراءات المقترحة من أهمها: اعتماد ساعات إنماء مهني سنوية لكل معلم تدرج في تقرير الأداء الوظيفي للمعلم، اعتماد تخطيط تشاركي بين مؤسسات الإنماء المهني في توفير فرص الإنماء المهني المختلفة للمعلمين، ربط تخطيط برامج الإنماء المهني بمسار مهني واضح لكل معلم يسمح للمعلم بالمشاركة في تخطيط احتياجاته التدريبية، توحيد صيغة الإنماء المهني بالمدارس لتكون مجتمعات تعلم مهنية.

دراسة القرني (٢٠١٩م) تقييم برنامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة:

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتضمنت عينة البحث ١٠٠ معلم من معلمي القنفذة؛ طبقت عليهم استبانة تقييم برنامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية، وأشارت نتائج البحث إلى: أن برنامج التدريب الصيفي من وجهة نظر معلمي القنفذة تتضمن الكفايات المهنية الضرورية: كفايات تخطيط التدريس في برنامج التدريب الصيفي متوفرة بمستوى كبير، كفايات تنفيذ التدريس في برنامج التدريب الصيفي متوفرة بمستوى كبير، كفايات تقييم التدريس في برنامج التدريب الصيفي متوفرة بمستوى كبير، وجميع الكفايات المتضمنة في برنامج التدريب الصيفي متوفرة بمستوى يتراوح بين كبير وكبير جدا ماعدا الكفايات المتعلقة بتحديد وتطوير الأنشطة التعليمية وإعطاء أمثلة تربط الدرس بالواقع.

دراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٩م) تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم، وتقديم تصور مقترح لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل وثائق برنامجي كلية التربية بجامعة الملك سعود وجامعة أم القرى لإعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية كعينة للدراسة، بينما استخدم المنهج الوصفي المسحي لمعرفة مدى مناسبة التصور المقترح لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الخبراء والمختصين، والبالغ عددهم (٩) كعينة للدراسة، وبعد ظهور النتائج قدمت الدراسة تصور مقترحاً لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة برفع معايير القبول في برامج إعداد معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية وتأهيل وتوفير أعضاء هيئة على درجة عالية من الكفاءة، ورفع مستوى الاهتمام بالتربية العملية، وتطوير أسلوب الإشراف عليها، وربط الجوانب النظرية بالبرامج بمهارات تعليم الرياضيات وتعلمها، ومشكلات تدريسها.

الدراسات الأجنبية:

دراسة Alfaro (٢٠١٠م) التطوير المهني للمعلم الدولي: تأملات المعلم في خبرات التعليم والتعلم الأصيلة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على برنامج التطوير المهني للمعلمين من خلال توثيق خبرات التعليمية الدولية، وأجريت الدراسة للتأكد من تطور المعلمين ذو الكفاءة في أيولوجيتهم التدريسية نتيجة لمشاركتهم وتأملهم النقدي باستخدام اللغة الأسبانية كوسيلة للتعليم، وكانت عينة الدراسة ٢١ معلماً من ذوي الكفاءات العالية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتوصلت الدراسة: على الاهتمام بالمعلمين ذوي التفكير العالي في برامج التنمية المهنية، ومراعاة المناهج اللغوية والثقافية أثناء عملية التدريب، وتفعيل المشاركة المجتمعية.

دراسة Stewart (٢٠١٠م) إعداد المعلمين والتنمية المهنية لهم من خلال برامج تعليم الكبار:

هدفت الدراسة إلى اختبار طبيعة الإعداد والتطوير المهني للمعلمين من خلال برنامج تعليم الكبار في ولاية أوهايو الأمريكية من خلال آراء عينة من المعلمين، وحو الاحتياجات التدريبية والمهنية لهؤلاء المعلمين للخوض في معترك التدريس، وتقوم هذه الدراسة باختبار الحالة الحالية الموجودة لدى المعلمين في إعدادهم والتنمية المهنية لديهم من وجهة نظر العينة المستخدمة في هذا البحث، والتي تتكون من (٣٧) معلماً، منهم (٢٤) من داخل النظام الفدرالي والتعليمي من قبل ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، كما تختبر الدراسة

أيضا كيف أن متطلبات التنمية المهنية، والتعيين الحالي يتم العمل على إعدادها من أجل الأداء التعليمي والممارسة التعليمية، وفي صناعة القرارات المتعلقة في هذا المجال من مختلفات الخلفيات التعليمية والثقافية، وتكونت العينة من ثلاث مجموعات من المعلمين كان عددهم (٢٧) معلما، إحداهما يتكون من المعلمين التابعين لنظام التمويل من قبل الولاية، والمجموعتان الأخرى تتكون من المعلمين المتنوعين في النظام الممول من قبل الولاية ومن جمعيات المجتمع المدني التي لا يتم تمويلها من قبل الولاية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن المعلمين يفتقدون إلى التدريب الفعال والخبرة والذي يجب أن يتمتع به كل من يدخل مجال التدريس، حيث كان المعلمون بحاجة إلى مزيد من الدورات والندوات في كيفية التدريس ومعرفة المحتوى، وهم بحاجة أيضا إلى مشرفين يراقبون ويوجهون العملية التعليمية.

دراسة Abraham (٢٠١٨م) التدويل في تعليم المعلمين: تأملات المعلمين للطلاب حول تجارب من دراسة ميدانية في جنوب إفريقيا:

هدفت البحث إلى التعرف على التدويل في تعليم المعلمين: تأملات المعلمين للطلاب حول تجارب من دراسة ميدانية في جنوب إفريقيا، وبين البحث أن تدويل التعليم العالي وتعليم المعلمين قضية أساسية منذ التسعينيات وما زالت العديد من الجامعات تحاول زيادة تنقل الطلاب منذ ذلك الحين، ولقد تم إجراء الكثير من الأبحاث حول موضوع التدويل والتعليم العالي، بما في ذلك تعليم المعلمين الذي يحاول إظهار كيف يؤثر برنامج معين على تعلم الطلاب، وخاصة التعلم بين الثقافات عندما يتعلق الأمر ببرامج تعليم المعلمين، وغالبا ما يتم توجيه هذه الدراسات نحو البرامج التي تستمر عدة أشهر أو سنة كاملة، ويركز هذا البحث على استكشاف ما إذا كانت التجارب وبأية طريقة يمكن أن تسهم في التعلم بين الثقافات والتعلم المهني. وأظهرت نتائج البحث أن التعلم والتدريب في ثقافات مختلفة له تأثير فهم المتدرب حتى ولو كانت مدة التدريب قصيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع تم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية وتحليلها، ثم تم رصد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، والاستفادة منها في بناء هذه الدراسة.

أولاً: أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

من حيث هدف الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في التعرف على برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين، ومنها دراسة (القرني، ٢٠١٩م) ودراسة (الخزيم؛ الغامدي، ٢٠١٩م).

من حيث منهج الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، ومنها دراسة (القرني، ٢٠١٩م) ودراسة (Alfaro، ٢٠١٠م).

من حيث أداة الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لجمع المعلومات منها دراسة (القرني، ٢٠١٩م) ودراسة (Alfaro، ٢٠١٠م).
 من حيث مجتمع الدراسة وعينة الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في المجتمع والعينة في تطبيقها على المعلمين، ومنها دراسة (القرني، ٢٠١٩م) ودراسة (Alfaro، ٢٠١٠م) ودراسة (Stewart، ٢٠١٠م) ودراسة (Abraham، ٢٠١٨م).

ثانياً: أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

من حيث هدف الدراسة: تختلف الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة في التعرف على دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار ومنها دراسة (المسكري؛ صلاح الدين؛ عيسان، ٢٠١٧م) ودراسة (Alfaro، ٢٠١٠م) ودراسة (Stewart، ٢٠١٠م) ودراسة (Abraham، ٢٠١٨م).

من حيث المنهج: تختلف الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي، منها دراسة (المسكري؛ صلاح الدين؛ عيسان، ٢٠١٧م) ودراسة (الخزيم، ٢٠١٩م).

من حيث أداة الدراسة: تختلف الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة من أدوات الدراسة، منها دراسة (المسكري، ٢٠١٧م) ودراسة (الخزيم؛ الغامدي، ٢٠١٩م) ودراسة (Abraham، ٢٠١٨م).

من حيث مجتمع الدراسة وعينة الدراسة: تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المجتمع والعينة، منها دراسة (الخزيم؛ الغامدي، ٢٠١٩م).

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تشكيل الفكرة البحثية وتحديد عنوان الدراسة ومشكلتها وأسئلتها وحدودها الموضوعية.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأكيد أهمية الدراسة، وتحديد النقص في الأدب التربوي المتعلق بالتطوير المهني للمعلمين.

- تحديد منهج الدراسة بما يتناسب مع طبيعة البحث.

- الاستفادة منها لاحقاً في تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها.

- تكوين تصور عن الدراسة مما يساعد في بناء الإطار النظري.

- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المتنوعة والاستفادة منها في تحقيق الصدق والثبات لأدوات الدراسة الحالية وبنائها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لدور التخطيط في تطوير معلمي الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين وهو المنهج الذي يتم من خلاله استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو

عينة كبيرة ممثلة لمجتمع الدراسة، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. (العساف، ٢٠١٢م).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي تعليم الكبار بمدينة الرياض وعددهم (١٣٠٠) معلم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) معلم، حيث تشمل هذه العينة ٣٠% من المجتمع الأصلي، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة، وذلك لمناسبتها لمجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدام الاستبانة للكشف عن دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة والتي تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الآراء حولها.

وتعد الاستبانة من أكثر الوسائل للحصول على البيانات من الأفراد وهي أكثر الأدوات استخدامًا وانتشارًا وتتضمن الاستبانة العديد من الأسئلة المصاغة والمعدة مسبقًا للحصول على المعلومات والبيانات (عباس وآخرون، ٢٠١٥م).

التوصيات والمقترحات:

لقد أصبح دور المعلم يركز على إتاحة الفرصة للمتعلم في المشاركة في عملية التعلم والاعتماد على الذات وهذا يتطلب تخطيطًا لتطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين لذا يوصي الباحث في هذا البحث بالتالي:

١- تخطيط برامج تدريبية لإلحاق معلم الكبار بدورات تدريبه على مهارات تصميم التعليم وكيفية التخطيط للعملية التعليمية.

٢- تخطيط برامج تدريبية لإلحاق معلم الكبار بدورات تدريبه على استخدام الوسائل التقنية في التعليم.

٣- تخطيط برامج تدريبية لإلحاق معلم الكبار بدورات تدريبه على البحث العلمي.

٤- تخطيط برامج تدريبية لإلحاق معلم الكبار بدورات تدريبه على المشاركة في صناعة القرار.

٥- أن يوضع في الاعتبار عند التخطيط للتعليم المستقبلي تنمية المعلمين مهنيًا بما يتناسب مع تحديات العصر الرقمي وانعكاساته على التعليم.

٦- التخطيط لإنشاء مراكز لتصميم وإنتاج البرامج والمواد التعليمية لتعليم الكبار بما يتماشى مع توجهات التحول الرقمي.

٧- التخطيط لتطوير وتدريب معلم الكبار وفق احتياجاته ومتطلبات العصر.

المراجع

- أبو عودة، عودة، خليل. (٢٠١٠م). معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الصفوف الأربعة الأولى معايير اختياره وتأهيله ودوره في بناء المجتمع. مؤتمر اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى. مجمع اللغة العربية، الأردن
- بحيري، سعد. (٢٠٠٩). التخطيط الاستراتيجي. أعمال ملتقيات وندوات: قياس وتقييم الأداء كمدخل لتحسين جودة الأداء المؤسسي: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٧١ - ٢٩٥.
- الحجري، سالم بن محمد بن عامر. (٢٠١١). أهمية التخطيط الاستراتيجي في عملية التطوير التربوي. رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع ٣١، ١٤ - ٢٩.
- الحميدي، عبد الرحمن. (١٩٩٢م). مدخل إلى علم تعليم الكبار. الرياض، المملكة العربية السعودية: مطابع الفرزدق.
- خصاونة، خلود. (٢٠١٥م). المدخل المعاصر إلى المناهج وطرق التدريس. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار البشر الدولي.
- خميس، ساما فؤاد عباس. (٢٠١٨). مهارات القرن الواحد والعشرون: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج ٩، ع ٩، ٣١٤، ١٤٩ - ١٦٣.
- الدخيل، محمد بن عبد الرحمن بن فهد. "تصور مقترح لتدريب معلمي تعليم الكبار على استخدام أسلوب التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية." مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية مج ٢٥، ع ٩٨ (٢٠١٤): ١٤٩ - ١٦٦.
- الدخيل، محمد بن عبد الرحمن بن فهد. "التنمية المهنية لمعلم الكبار في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة." مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية مج ١٩، ع ٨٠ (٢٠٠٩): ٨٠ - ١١٠.
- الداود، حسن، عبد العزيز. (٢٠٠٦م). واقع الدورات التدريبية القصيرة في الإدارة المدرسية المقدمة من قبل مركز التدريب التربوي بالرياض من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشور، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الرباط، بهيرة، شفيق. (٢٠١٥). المناهج الدراسية رؤية استشرافية. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.
- رضوان، رأفت. (٢٠٠٥م). رؤية مستقبلية لإعداد معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين. في المؤتمر السنوي الثالث - معلم الكبار في القرن الحادي والعشرون: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار دار الضيافة - جامعة عين شمس: مركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٧١ - ٨٥.

- زاهر، ضياء، الدين. (١٩٩٣م). تعليم الكبار منظور استراتيجي. القاهرة، مصر: مركز ابن خلدون.
- السعيد، سعيد. (٢٠٠٦م). برامج تعليم الكبار إعدادها - تدريسها - تقويمها. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- السنبلي، عبد العزيز بن عبد الله. (١٩٨٨م). تدريب معلمي الكبار أثناء الخدمة. دراسات تربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، مج ٥، ٢٩ - ٥٤.
- شديفات يحيى؛ أرشيد عبير. (٢٠٠٩م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، جامعة آل البيت، الأردن، مجلة المنارة، المجلد (١٥)، العدد (٣)، ٩٣-٦٥.
- الشريدي، الجوهرة. (١٤٣٨هـ). الاحتياجات التدريبية للمعلمات في فصول تعليم الكبيرات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشور. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية
- الشيخ، تاج؛ أخرس، نائل؛ عبد المجيد، بثينة. (٢٠٠٩م). القياس والتقويم التربوي. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- صخاوي، بيومي وحسين، سلامة. (٢٠١٨م). التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الصباغ، حمدي. (٢٠٠٦م). التنمية المهنية لمعلمي الكبار: تصور مقترح. المؤتمر الثالث - معلم الكبار في القرن الواحد والعشرون. عين شمس، مصر: دار الضيافة.
- عبد الله، بسمة أحمد على، والصغير، أحمد فرج. (٢٠١٢). مشكلات التخطيط التعليمي كما يراها مديري ومعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة سبها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة سبها، سبها.
- عباس، محمد؛ وآخرون. (٢٠١٥م). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- العساف، صالح، أحمد. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.
- علي، علي، طاهر. (٢٠١٦). تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في اليمن في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية: جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٥٤، ٨٥ - ١١٠.

القحطاني، سلطان، ذياب. (٢٠١١م). الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. القرن، أحمد، سريح. (٢٠١٩). تقويم برامج التدريب الصيفي في ضوء الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي القنفذة. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج ٦٤، 48.٢١.

قستي، ليلي، حسين. (٢٠٠٨م). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المسكري، علياء، سعيد؛ صلاح الدين، نسرين، صالح؛ عيسان، صالحة، عبد الله. (2017) تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

المهدي، سوزان محمد. (٢٠١١). التنمية المهنية للمعلمين في دول إفريقيا. المؤتمر العلمي التاسع عشر: التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٣٦٧ - ٣٩٠.

موسى، هاني محمد. (٢٠١٤م). تصور مقترح لتفعيل أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي التعليم الثانوي بمنطقة الرياض. دراسة ميدانية، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد (٦)، العدد (٢)، ٩٦-١٨٦.

النمري، حنان. (٢٠٠٧م). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء تغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٢م). المعرض والمؤتمر الدولي الثاني للتعليم العالي ٢٥-٢٨ جماد الأولى. الرياض.

Abraham, Yacob. (2018). *Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa*. Journal. Education Inquiry Volume 9, 2018 - Issue 4, Pages 347-362.

Alfaro, Cristina. (2010). *International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences*. Volume 21, 2010 - Issue 1: Internationalization of Teacher Education.

Stewart, Carmine. (2012). *Teacher Preparation and Professional Development in Adult Literacy Education*, Unpublished Ph. D. Dissertation, Cleveland State University, USA.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى

الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية

The effectiveness of a selective counseling program to develop the psychological and social compatibility of orphans with special conditions in the secondary stage

إعداد

أحمد علي حسن العتيبي

Doi: 10.21608/jasep.2021.136069

قبول النشر: ٢٨ / ٩ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٦ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث الى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية، وذلك على عينة شملت (٢٠) يتيما من دار الرعاية الاجتماعية بجدة ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، حيث تم اختيارهم بعد تطبيق المقياس على عينة عددها (٦٠) يتيما، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددهم (١٠) أيتام حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، والأخرى ضابطة وعددهم (١٠) أيتام، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد سهير ابراهيم (٢٠٠٤) والبرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي من اعداد الباحث والذي تكون من (٩) جلسات إرشادية تم تطبيقه على مدى خمسة أسابيع، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ، وقد أوصت الدراسة بأهمية العمل على دمج هذه الفئة بالمجتمع وزيادة ثقتهم وتقبلهم لأنفسهم، وإجراء بحوث مماثلة على أسر السجناء والأحداث الجانحين.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الانتقائي ، التوافق النفسي والاجتماعي، الأيتام .

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a selective counseling program to develop psychosocial adjustment among Orphans Without family in secondary level, On a sample consisted of

(20) orphans from an orphanage House in Jeddah who received low grades on psychosocial adjustment scale, and were selected after applying the psychosocial adjustment scale on (60) orphans, The students were divided into two homogeneous groups the first one was the experimental group consisted of (10) orphans, the researcher applied the selective counseling program on them, and the other one the standard group which was consisted of (10) orphans, the tools of the study was the scale of psychosocial adjustment by Ibrahim (2004) and the selective counseling program to develop psychosocial adjustment by the researcher, it was consisted of (9) sessions applied over five weeks, The results showed the effectiveness of the selective counseling program in developing psychosocial adjustment, there were significant differences between the experimental and the standard group in the post measurement in favor of the experimental group, It also found significant differences between pre and post measurements of the experimental group in favor of the post measurement, The study recommended the importance of working to merge such groups in society and increase their acceptance and confidence in themselves, and conducting similar researches on the prisoners families and juvenile delinquents.

Key words: selective counseling, psychosocial adjustment , Orphans.

مقدمة :

لاشك أن مرحلة اليتيم من أخطر المراحل التي يمر بها المراهقين، حيث يكونوا في هذه المرحلة بحاجة ماسة لرعاية الوالدين والأسرة، لما لها من دور أساسي فاعل في البناء النفسي والاجتماعي لشخصياتهم في حاضرهم ومستقبلهم، ولما لها من أثر وأهمية بالغة في توافقهم نفسياً واجتماعياً في جو المتغيرات المحيطة بهم.

وقد اهتم التشريع الإسلامي بشأن اليتيم اهتماماً بالغاً من حيث تربيته ورعايته ومعاملته وضمان سبل العيش الكريمة له ، حتى ينشأ عضواً نافعاً في المجتمع المسلم ، والحكمة من أن الله سبحانه وتعالى قد وصى وأكد على ضرورة مخالطة اليتامى وإيوائهم هو أن ينشأ الطفل بين أناس يتعاملون معه بشكل طبيعي ليشعر بحياة طبيعية لا تختلف عن أقرانه الذين يراهم، فينشأ الطفل متزن نفسياً ومتوافق مع نفسه ومع مجتمعه الذي يعيش فيه كي لا يشعر

بالنقص عن غيره من أفراد المجتمع فيتحطم ويصبح عضواً هادماً في المجتمع (المشرقي، ٢٠٠٨ : ٦).

وتؤكد العديد من الدراسات على أن التوافق أمر نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان ، فقد يكون الفرد متوافقاً في مجتمع ولا يكون متوافقاً في مجتمع آخر ، وتضيف الدراسات أن التوافق يدل على الصحة النفسية إذا كانت أهداف الفرد تتفق مع معايير وقيم المجتمع ، وإشباعها بسلوك مقبول، ويدل على ضعف الصحة النفسية إذا لم يبارك المجتمع أهدافه ، أو كانت سلوكياته تنثر سخط الناس، ويعني توافق الفرد مع نفسه رضاه عنها وعن ماضيها وحاضرها ومستقبلها ، وتقبله لقدراتها وصفاتها وحاجاتها وطموحاتها وسعيه إلى تنميتها ، أما توافق الفرد مع المجتمع فيقصد به رضاه عن الناس الذين يعيش معهم وعن عاداتهم وتقاليدهم وشعوره بالتقبل والحب والتعاون معهم ورغبته في الالتزام بقواعد السلوك السائدة في مجتمعه (الحكيمي وآخرون، ٢٠٠٣ : ٨٥) ومن المعلوم أن أسلوب الرعاية أيضاً يؤثر على الأطفال وعلى حياتهم الحاضرة والمستقبلية، كما أن الرعاية المؤسساتية تختلف عن الرعاية الأسرية الطبيعية.

فالأيتام إذاً هم أكثر الفئات تعرضاً لمخاطر سوء التوافق النفسي والاجتماعي، وهم أيضاً الأكثر تعرضاً للانحرافات والسلوكيات غير السوية، ويتأثر ذلك بحالة اليتيم نفسها، التي تتراوح بين يتم الأب، ويتم الأم، ويتم الوالدين "اليتيم المزدوج"، واللقطاء .

وفي ضوء ما تقدم قام الباحث بتصميم برنامج ارشادي انتقائي يهدف الى تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الايتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية ليسهم في مساعدة هذه الفئة على تحقيق توافقهم مع أنفسهم وبالتالي مع مجتمعاتهم.

مشكلة البحث:

تعد الأسرة من أهم العوامل الاجتماعية التي تسهم في تكوين شخصية أبنائها، ولها الدور الأكبر في التأثير في مجالات التوافق النفسي المختلفة للفرد أو سوء التوافق، حيث يكون الأبناء شديدي التأثير بالتجارب المؤلمة والخبرات الصادمة كفقد الوالدين، وتماسك الأسرة، فوجود الوالدين له دور كبير في حياة الأبناء حيث تخلق جواً يساعد على النمو النفسي السليم للأبناء وتماسك وتكامل شخصياتهم.

ويعاني الايتام من نزلاء الدور الايوائية الكثير من المشكلات السلوكية أو الاجتماعية والنفسية بسبب افتقارهم لوجود أحد الأبوين أو كليهما مما يؤدي لاضطراب توافقهم مع المجتمع ويؤثر سلباً على اكتساب الأبناء للقيم الاجتماعية كالتعاون مع الآخرين والحوار ويكونون كذلك اقل سعادة وتوافقاً واستمتاعاً بحياتهم مقارنة بالذين يعيشون مع أسرهم (Paul, & Bruce , 1999 : 26).

وعندما يوضع هؤلاء الأيتام في مكان ما ويتم عزلهم عن المجتمع، فالذي يحدث هو أنهم يشعرون أنهم مختلفون عن بقية المجتمع، وهذا قد يولد لديهم شعور بالكرهية، والحق على

المجتمع ويشعرون بعدم الانتماء له، وهذا بدوره يؤدي إلى أنهم قد يصبحوا غير متوافقين نفسياً، وتكون هناك احتمالية لتكوين سلوك مضاد للمجتمع، وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Ainsworth, 2002) حول تأثير القيم لدى الأيتام.

وما من شك في أن الأطفال الأيتام في حاجة ماسة إلى المساعدة والمساندة من المجتمع المحيط سواء كانت المساعدة فردية أو مؤسساتية لتوفير جو نفسي واجتماعي مناسب لهؤلاء الأيتام، وتنتشر دور الرعاية المختلفة للأيتام في معظم أنحاء المملكة العربية السعودية، وتتنوع برامجها بين: الأسرة الصديقة، والأسرة الكافلة، أو الرعاية الإيوائية، وتضم مؤسسات خاصة بالبنين وأخرى للبنات.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله سابقاً في دار الرعاية الاجتماعية ضعف التوافق النفسي والاجتماعي لدى الالبناء المودعين في الدار، والفجوة بينهم وبين المجتمع المحيط بهم من الجيران و الصداقات وزملاء الدراسة، ولما كانت مسؤولية رعاية الأيتام لا تقع على عاتق هذه المؤسسات فقط، بل هي مسؤولية مشتركة يجب أن يتحملها الجميع، لذا كان من الواجب علينا أن نساعدهم ونقدم لهم برامج تأهيلية، تساعد على تجاوز ظروفهم، وليسهل انخراطهم وتوافقهم مع أنفسهم وبالتالي مع مجتمعهم دون وجود مشكلات اجتماعية أو نفسية تؤثر على حاضهم ومستقبلهم، والحيلولة دون تعرضهم للمشكلات السلوكية والانحرافات الأخلاقية التي لا تؤثر فقط عليهم وحدهم بل تهدد بنية المجتمع بشكل عام.

ويتحدد هدف البحث في إعداد برنامج ارشادي قائم على النظرية الانتقائية يسعى الى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الايتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية بدار الرعاية الاجتماعية التابعة لجمعية البر بجدة. ولذا يحاول البحث الاجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الايتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي؟

٢- هل توجد فروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى افراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي الانتقائي؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية : يأمل الباحث أن يمثل هذا البحث بداية لبحوث أخرى في هذا الميدان المهم، وأن يسهم في اثراء الدراسات والبحوث العلمية والتربوية المهمة بهذه الفئة التي تعيش ظروفاً اجتماعية ونفسية صعبة جراء الحرمان الأسري.

كما يلقي هذا البحث المزيد من الضوء حول ضعف التوافق النفسي والاجتماعي لدى الايتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية في دور الرعاية الاجتماعية، كما

تقدم الدراسة برنامجا إرشاديا في ضوء النظرية الانتقائية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وذلك لمواجهة هذه المشكلة والحد من أثارها. الأهمية التطبيقية : تكمن في إعداد واستخدام برنامج إرشادي نفسي معتمد على فنيات واستراتيجيات نفسية مستمدة من نظرية الإرشاد الانتقائي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأيتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية، ويتوقع الباحث أن يستفيد من هذه الدراسة التجريبية، القائمون على دور الرعاية الاجتماعية من مربين وأخصائيين اجتماعيين مما يسهم في استفادة المؤسسات التربوية والاجتماعية من تطبيقه وتعميم استخدامه.

أهداف البحث:

١. إعداد برنامج إرشادي انتقائي لتنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأيتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية المودعين في دار الرعاية الاجتماعية.
٢. التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج.
٣. التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية الانتقائية في تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأيتام ذوي الظروف الخاصة من طلاب المرحلة الثانوية المودعين في دار الرعاية الاجتماعية.

مصطلحات البحث:

١ - التوافق النفسي والاجتماعي Psychosocial Adjustment:

يعرف التوافق بأنه عملية دينامية مستمرة يحاول فيها الفرد تعديل سلوكه في بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتقبل ما لا يمكن تعديله فيهما ليتحقق التوازن النسبي بينه وبين نفسه وبينه وبين البيئة المحيطة به ؛ وذلك لإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية ؛ مما يؤدي الى تغييب الامراض النفسية والتوترات والصراعات (ابراهيم ، ٢٠٠٤).

أما التعريف الإجرائي للتوافق النفسي والاجتماعي فهو الدرجة التي يحصل عليها الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية في دار الرعاية الاجتماعية التابعة لجمعية البر بجدة على اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي من اعداد سهير ابراهيم (٢٠٠٤).

٢ - البرنامج الإرشادي Counseling Program:

البرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الإجراءات المنظمةة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معه (عبدالله ، هشام ، خوجة ، خديجة ، ١٠).

٣- الإرشاد الانتقائي Selective Counseling:

يمثل الإرشاد الانتقائي الإرشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضج والتيار الإرشادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي ليكون النظام المتناسق الذي يقوم بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج ، والإرشاد الانتقائي "شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على نظرية العلاج النفسي الانتقائي ، والذي يعد نظاماً يقوم على تحديد المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى ، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبت فعاليتها في علاج المشكلات وتلائم حاجات العميل (أبو النور ، ٢٠٠٠: ٢٥٢) .

ويعرف الباحث البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه ممارسة إرشادية منظمة تخطيطاً وتنفيذاً ومستمدة من الاتجاه الانتقائي لأساليب وفنيات إرشادية مناسبة، ثم تنسيقها وفق جدول زمني متتابع تقدم في صورة جلسات إرشادية جماعية، وفي ضوء علاقة إرشادية آمنة تتيح للأعضاء المشاركة، والتفاعل بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة الدراسة.

٣- اليتيم Orphan:

يشير التعريف الاصطلاحي الى أن اليتيم هو من فقد أباه ولم يبلغ الرشد، أخذاً من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: (لا يتم بعد احتلام، ولا صمات يوم إلى الليل) رواه أبو داود. وقال أبو حنيفة سن الرشد ثمان عشرة للغلام وسبع عشرة للجارية. (الموسوي : ٢٠٠٨) ويعرف اليتيم إجرائياً في هذا البحث بأنهم الذين فقدوا الوالدين في الصغر، أو الأطفال من ذوي الظروف الخاصة مجهولي الأبوين، الذين لا تتوفر لهم الرعاية السليمة في الأسرة أو المجتمع الطبيعي والمودعين في دور الرعاية الاجتماعية.

حدود البحث:

١. الحدود المكانية: يقتصر البحث على عينة من الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية والذين تمتد أعمارهم من ١٥ - ١٧ سنة في دار الرعاية الاجتماعية التابعة لجمعية البر بجدة.

٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م.

٣. حدود موضوعية: يقتصر موضوع البحث على تصميم برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية المودعين في دار الرعاية الاجتماعية التابعة لجمعية البر بجدة.

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية :

الإرشاد الانتقائي :

يشير ملحم (٢٠٠٧ : ١٧٩) لوجهة النظر الانتقائية في الإرشاد النفسي بأنها "التطبيق العملي لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوافرة في المعالجات النفسية من

أجل رسم إستراتيجية علاجية منظمة تكون مناسبة للحالة التي وضعت لها، وانطلاقاً من هذا، فإنه يمكن تحديد المفاهيم الأساسية التي تخضع لها وجهة النظر الانتقائية في الإرشاد النفسي:

– المنهج العلمي قاعدة رئيسية في التصدي لدراسة كل مشكلة نفسية والتخطيط اللازم لمعالجتها، وتنفيذ الاستراتيجية التي ينتهي إليها ذلك التخطيط.

– انتقاء ما هو أفضل وأكثر صحة في المعالجات النفسية المختلفة كأساس يوفر قاعدة مناسبة في تأليف نظام للمعالجة النفسية يكون ذو جدوى عالية ومستوى علمي عال كذلك.

– تقوم المعالجة الانتقائية على أساس الاختلاف بين الأفراد والتنوع في الشروط المحيطة بهم، والنظر إلى كل شخص في تفرد من حيث تكوينه وسلوكه وحالة اضطرابه.

– توجيه المعالجة الانتقائية لغرض واضح محدد وهو تعديل السلوك للمتعالج تعديلاً يكفي في الحكم عليه بأنه تغلب على اضطرابه واتجه سلوكه نحو ما هو مقبول ومناسب.

وتؤكد سهام أبو عيطة (٢٠٠٢ : ١٧٧) بأن النظرية الانتقائية ترجع إلى فريدريك ثورن

ولورنس بارمر، وتعني وجهة النظر الاختيارية اختبار الطريقة أو الأسلوب من عدة مصادر ونظريات، حيث تجب الاستفادة من المصادر المختلفة بما يساعد على خدمة حاجات الأفراد الذين يطلبون المساعدة، وهم يعتقدون بأنه يجب اختبار الإجراءات والأساليب التي تناسب المسترشد، ويجب أن لا يعتمدوا على المحاولة والخطأ، حيث يتدرب المرشد على العديد من الطرق والأساليب ويختار منها ما يتلاءم مع مشكلة فردية محددة، وتتمثل وجهة النظر الانتقائية كما وصفها بارمر في الآتي:

– عدم التركيز على نظرية إرشادية محددة عند ملاحظة سلوك المسترشد أو تقييمه.

– دراسة تاريخ الإرشاد والعلاج النفسي ويأخذ مما هو معروف.

– يبني نظريته بناء على مهارات المرشد وشخصيته وبالتالي تحديد أسلوب التفاعل مع المسترشد كل وفق حالته.

ويلخص عقل (٢٠٠٠ : ١٤٣) أهم المبادئ الرئيسية التي تنطلق منها الانتقائية متعددة الوسائل كما جاء بها لازاروس Lazarus فيما يلي:

١- يرى أنصار هذه النظرية أن السلوك الإنساني يتأثر بعوامل وراثية وبيولوجية وبيئية تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين وفي الظروف البيئية الثقافية والاجتماعية المحيطة به، وفي عملية التعلم من خلال الآخرين.

٢- أن الاضطراب النفسي أو الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسب وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبرات أو خطأ فيها، أو تصارع بينها تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمداده بطرق التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ويظهر الاضطراب في استجابات انهزامية غير توافقية.

٣- يفترض أنصار هذه النظرية أن المضطربين نفسيًا يعانون من مشكلات متعددة ومحددة، وأنه يتطلب التعامل مع كل مشكلة أو عرض بأساليب علاجية ثبتت فاعليتها بغض النظر عن انتماءات هذه الأساليب إلى النظريات المختلفة، بمعنى استخدام الطرق الفاعلة الصادقة من كل المدارس بما يستجيب لحاجات المسترشد ويمكنه من حل مشكلاته.

٤- تفترض هذه النظرية أن كل مريض يعتبر فريدًا من نوعه، فقد تصلح طريقة علاجية لشخص ما، ولا تصلح لشخص آخر يعاني من نفس المشكلة وذلك لفردته وتميزه في خصائصه وأسباب اضطرابه، لذلك يتبع هذا الأسلوب العلاجي عند تشخيص الاضطراب وعلاجه أسلوب تقييم الشخصية باستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخرى تبعًا لجوانب رئيسة سبعة تم تعريفها إجرائيًا، وهذه الجوانب هي:

أ- السلوك "B": ويشمل سلوك الفرد الظاهر ممثلًا في انفعاله واستجاباته وعاداته.
ب- الوجدان "A": ويشمل انفعالات الفرد ومشاعره وحالته المزاجية، من غضب وقلق ومشاعر ذنب الخ.

ج- الإحساس "S": ويشمل الأحاسيس العضوية والنفسية مثل التعرق والدوخة وخفقان القلب والخجل والتوتر.

د- التخيل "I": ويشمل تخيلات الفرد وتوقعاته والاتجاهات السلبية عن الذات التي تسبب اضطرابه، ومن ذلك تخيلات الموت والاضطهاد من قبل الآخرين، وتخيلات الخطر الداهم وتخيلات أنه مكروه ومظلوم.

هـ- المعرفة "C": وتشمل الآراء والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد، ومن ذلك المعتقدات الخاطئة أو الاعتقاد بالدونية والعجز والفشل.

و- العلاقات الشخصية "I": وتشمل أنماط العلاقة مع أفراد الأسرة والأصدقاء والآخرين، ويعتقد لازاروس Lazarus أن هذا البعد يترك أثرًا واضحًا على الأبعاد الأخرى.

ز- العقاقير والنواحي البيولوجية "D": تشمل العقاقير التي يتناولها المسترشد والمشكلات الصحية البيولوجية التي يعاني منها مثل السمّة أو فقدان الشهية، وقد جمعت هذه الجوانب السبعة في الحروف التالية: BASIC-ID.

وجاءت تصورات لازاروس Lazarus التي اشتهرت بنموذج (BASIC-ID) لتوضح مبررات اختيار الإرشاد الانتقائي كما يلي:

- ١- نحن مسؤولون عن صحتنا.
- ٢- المرض ينبعث من داخلنا.
- ٣- الشفاء ينبعث من داخلنا.
- ٤- العلاج يستلزم التعامل مع الجسم والعقل والانفعال والروح.
- ٥- المرشد خبير موجه ناصح ولا يتسلط.

- ٦- الرعاية الشخصية والتعامل الإيجابي والمشاركة الفاعلة عوامل مهمة لإحداث التغيير المنشود.
- ٧- البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تؤثر في صحته.
- ٨- التغذية والتمارين تعد حجر الزاوية للصحة الجيدة.
- ٩- لكل شخص سماته وخصائصه الفريدة وبالتالي فإن من الضروري وضع خطة تتلاءم مع ذلك. (أبو عباة ونيازي، ٢٠٠١ م: ٩٣)
- ويشير غلادينج (Gladding, 2009:38) إلى أن الإرشاد الانتقائي يقوم على مجموعة من المبادئ الرئيسية والتي تتلخص في:
- أ- تركيز النظرة الانتقائية على التفرد الشخصي وأن كل مسترشد شخصية فريدة لذا يجب تنوع الأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد.
- ب- هناك كثير من الطرق والفنيات الإرشادية التي يمكن استخدامها ولا يوجد طريقة واحدة هي الأفضل دائماً.
- ج- لكل مشكلة مجموعة من البدائل الإرشادية، وهناك بدائل يكون استخدامها أكثر ملائمة للمسترشد ومشكلته.
- د- يمكن الربط بين الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المتنوعة ودمجها في منظومة جديدة تكون ذات فعالية واتساق وتكامل.
- هـ- يتضمن الاتجاه الانتقائي استخدام نظريتين إرشاديتين أو أكثر يكون المرشد النفسي على درجة من الفاعلية والإتقان لاستخدامها.
- أهداف الإرشاد الانتقائي:
- تتلخص أهداف الإرشاد متعدد الوسائل في تركيزه على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لدى المسترشد من خلال جعله يتحمل مسؤولية حياته، ومساعدته للوصول إلى أعلى مستويات الأداء الوظيفي وكلّ بحسب قدرته واستطاعته. وأن على المرشد المستخدم لهذه الطريقة العمل على مساعدة مسترشديه لتحقيق وإنجاز أهدافهم الشخصية، ومساعدتهم للتحرك من مستوى خبرتهم وأدائهم الحالي إلى مستوى أعلى منه، ونحو توفير المعلومات والمهارات اللازمة لهم لكي يحافظوا على هذا المستوى. (أبو عباة ونيازي، ٢٠٠١: ٩١)
- ويحدد الشناوي (٢٠٠٤: ١٩٩٤) أهداف الإرشاد الانتقائي متعدد الوسائل فيما يلي:
- ١- تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.
 - ٢- تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.
 - ٣- تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.
 - ٤- تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.
 - ٥- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.

- ٦- تصحيح الأفكار الخاطئة.
 - ٧- إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.
 - ٨- المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.
- مراحل العملية الإرشادية في الاتجاه الانتقائي:
- تتفق الكثير من المؤلفات العلمية (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩ م؛ أبو النور، ٢٠٠٠ م) على أن المراحل الرئيسية للإرشاد في الاتجاه الانتقائي يمكن تلخيصها فيما يلي:
- المرحلة الأولى / مرحلة اكتشاف المشكلة:
- وهي مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية الإيجابية التي تولد للمسترشد الثقة، وتزيد من رغبته وإقباله على الإرشاد، وتعزز وتدعم المسترشد ليتحدث بحرية عن مشكلاته، مع الاهتمام بالسلوك اللفظي وغير اللفظي ليتم استكشاف معالم المشكلة، والإطار النظري في هذه المرحلة أخذ أفضل ما هو موجود من الإنسانية ووضعه في نظام جديد يتضمن (الفاعلية، الاستماع، التعاطف).
- المرحلة الثانية / مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد:
- وفيها يتم الاتفاق على تحديد المشكلة وتحديد جوانبها المتعددة باستخدام الفنيات المناسبة ولتفعيل هذه المرحلة فإن الأساس النظري مأخوذ من (الإنسانية) لروجرز Rogers.
- المرحلة الثالثة / مرحلة تحديد البدائل :
- وهي مرحلة مساعدة المسترشد في اختيار ما يراه مناسباً من البدائل الملائمة لحل المشكلة والأساس النظري هنا مأخوذ من الإرشاد الواقعي والتحليلي والمعرفي والإنساني والسلوكي.
- المرحلة الرابعة / مرحلة التخطيط:
- وفيها يتم إعداد الخطة الإرشادية القابلة للتنفيذ على أن تكون مقنعة للمسترشد من حيث واقعيتها وملائمتها له، وهي مرحلة تقييم للبدائل التي تم تحديدها. والأساس النظري واقعي تحليلي معرفي سلوكي إنساني.
- المرحلة الخامسة / مرحلة العمل والالتزام (مرحلة تنفيذية):
- وفيها يلتزم المسترشد بالتنفيذ الواقعي للخطوات الإرشادية ويلعب المرشد دوراً هاماً في تشجيعه وإقناعه بأهميتها وترابطها من خلال فنيات إرشادية فعالة. والأساس النظري واقعي تحليلي سلوكي معرفي إنساني.
- المرحلة السادسة / مرحلة التقييم والتغذية الراجعة:
- وفيها تتم المراجعة والتقييم لما تحقق من أهداف أثناء العملية الإرشادية وتلخيص المسترشد للتقدم الذي طرأ بناء على ما قام به.
- وتعتمد العملية الإرشادية وفقاً للاتجاه الانتقائي المتعدد الوسائل على مبدأ رئيسي هو مبدأ الفردية، بمعنى أن لكل شخص فرديته ويترتب على هذا المبدأ تنوع الطرق أو الأساليب

العلاجية التي تستخدم، وعدم التركيز على صيغة واحدة، وقد ينظر المعالج أو المرشد إلى خصائص وتوقعات وحاجات أحد المسترشدين (العملاء) فيختار أن يكون سلبياً ومتروياً على حين يكون مع مسترشد أو عميل آخر نشطاً مباشراً ومستخدماً لأسلوب المواجهة بشكل زائد. (عبد العزيز، ٢٠٠١: ١٤٩)

الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الانتقائي:

بما أن كل النظريات التي تشكل الاتجاه الانتقائي ترى بأنه لا توجد فنيات وأساليب إرشادية تكون الأفضل دائماً وأن الأسلوب الإرشادي الفعال هو الذي يتلاءم مع خصائص المسترشد وحاجاته ونوعية مشكلته ودرجتها، وأن الانتقال والدمج يكون أكثر فاعلية، فإن اختيار الفنيات يكون في الإرشاد الانتقائي منطلقاً من هذا الأساس، ومنطلقاً من مبدأ الفردية، ومنطلقاً من كفاءة وخبرة المرشد النفسي وهي بذلك تتيح للمرشد اختيار الأنسب من الفنيات بما يتطلبه الموقف الإرشادي ويحقق أهداف الإرشاد (Norcross, 2005:3)

والطريق إلى التكامل المتعارف عليه في الكتابات يتمثل في الاندماج النظري حيث يتم دمج اثنين أو أكثر من الأساليب والفنيات العلاجية على أمل أن تكون النتيجة أفضل من استخدام نظرية واحدة، حيث تركز بعض النماذج على الجمع والتكامل والتنسيق بين عدد محدود من النظريات ولكن على مستوى عميق، وأحد أبرز الأمثلة هو نموذج بول Paul "الديناميكا النفسية الدورية" الذي يجمع بين العلاج الديناميكي النفسي والعلاج السلوكي ونظريات النظم الأسرية، و نموذج راييل Ryle للعلاج التحليلي المعرفي، وفيه يتم دمج الأفكار من نظرية التحليل النفسي والعلاج النفسي المعرفي (Ryle, 2005: 196)

الدراسات السابقة:

أولاً : دراسات تناولت التوافق النفسي والاجتماعي

أشارت دراسة زيفرأتاسوي Zepher Atasoy (١٩٩٢) والتي كانت بعنوان "أثر غياب الوالدين على الأبناء" الى أثر غياب الوالدين على الأبناء ، وكان عدد العينة ٢١١ طفلاً، تم تقسيمهم لمجموعتين : المجموعة الأولى (٩٩) طفلاً محرومين من الوالدين والمجموعة الثانية تتكون من (١١٢) طفلاً يعيشون مع والديهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال الذين يعيشون مع والديهم سجلوا درجات أدنى من المجموعة التي حرمت من الوالدين في المشاكل المدرسية ، وأن الأطفال الذين يعيشون مع والديهم أكثر استقراراً وأقل اضطراباً من المجموعة المحرومة من الوالدين.

أما دراسة يونس (١٩٩٣) بعنوان "دراسة عاملية للتكوين النفسي للأطفال المحرومين أسرياً في ضوء أنماط مختلفة من الحرمان" فقد هدفت إلى التعرف على سمات شخصية الأطفال المحرومين أسرياً سواء كان هذا الحرمان بالوفاة أو بالطلاق. كما هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لمتغيرات التكوين النفسي للأطفال المحرومين ومدى اختلافها باختلاف المجموعات المستخدمة في الدراسة، إضافة إلى الكشف عن البناء النفسي الدينامي للأطفال

المحرومين أسريا مرتفعي ومنخفضي التوافق، وبلغت عينة الدراسة (٤٢٥) طفلا من الأطفال المحرومين أسريا والمقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية من عدة محافظات في مصر ، استخدم الباحث عدة أدوات للدراسة منها : مقياس الشخصية للأطفال من إعداد الباحث ومقياس التكيف الشخصي والاجتماعي، إعداد عطية هنا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المحرومين قبل وبعد الخامسة ، لصالح المحرومين قبل الخامسة في السمات السلبية : الانطواء ، سوء التوافق الاجتماعي ، والاضطراب . ولصالح المحرومين بعد الخامسة في التكيف الشخصي والاجتماعي ومتغيراتها.

وقامت ناظك عيسى (٢٠٠٠) باختبار فعالية برنامج مقترح للعمل مع جماعات الأطفال مجهولي النسب في تعديل سلوكهم اللاتوافقي من خلال التخفيف من حدة السلوك العدواني والسلوك المتمرد والسلوك الانسحابي لديهم، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المقترح للعمل مع جماعات الأطفال مجهولي النسب لتعديل سلوكهم اللاتوافقي.

أما دراسة العدواني والمشعان (٢٠٠٥) الى التعرف على الفروق في ابعاد مفهوم الذات لدى المراهقين الأيتام ومجهولي الوالدين المودعين بدور الرعاية الاجتماعية والمحتضنون لدى أسر ومقارنتهم بأقرانهم ممن يعيشون مع اقربائهم من معلومي الوالدين، على أبعاد مفهوم الذات، كما دلت النتائج ان هذه الفئة أكثر عرضة من غيرها للإصابة بالاضطرابات الاكلينيكية المتمثلة في الاضطرابات الذهانية والعصبية كالقلق والمخاوف المرضية، وظهور الشخصية الفصامية ، والهستيرية ، والوسواسية ، والمضادة للمجتمع أو السيكوباتية او الاعتمادية وايضا يكونوا أكثر عرضة للإصابة بسوء التوافق.

وفي دراسة لغانم (٢٠٠٥) تناولت الممارسة الترويحوية وتأثيرها على التوافق النفسي والاجتماعي وتأثيرها على الأطفال الأيتام بمؤسسات رعاية الاطفال " هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الممارسة الترويحوية والتوافق النفسي والاجتماعي للأطفال الأيتام بمؤسسات رعاية الأطفال للمرحلة السنية من (٩-١٢)، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طفلا بقرية SOS لرعاية الأطفال، واستخدمت الباحثة عدة أدوات للدراسة منها : مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد سهير ابراهيم (٢٠٠٤) ، وكشفت نتائج الدراسة عن : وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأيتام الممارسين للأنشطة الترويحوية وغير الممارسين ، لصالح الممارسين في التوافق النفسي والاجتماعي.

وهدف دراسة ابراهيم (٢٠١٠) بعنوان "العمل مع الجماعات لتحقيق التكيف الاجتماعي للأطفال الأيتام بالمرحلة الاعدادية بمدينة سوهاج" إلى التعرف على طبيعة الدور الذي يسهم به التدخل المهني بطريقة العمل مع الجماعات في تحقيق التكيف الاجتماعي للأطفال الأيتام المقيمين بدار الرعاية الاجتماعية وتتراوح اعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة، وبلغت عينة الدراسة (٣٦) طفلا، واستخدمت الباحثة عدة أدوات للدراسة وهي برنامج التدخل المهني ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد الباحثة، وكشفت نتائج الدراسة

عن : وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأيتام في المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التكيف الاجتماعي، لصالح المجموعة التجريبية بعد تنفيذ التدخل المهني بطريقة العمل مع الجماعات.

دراسات تناولت برامج إرشادية لتنمية التوافق :

هدفت دراسة أبو النور (٢٠٠٠) إلى التعرف على فعالية الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الشباب الجامعي تكونت من (٥) أفراد كان متوسط أعمارهم ٢١,٩ سنة، وقد أشارت النتائج إلى فعالية وكفاءة الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي نتيجة لاستخدامه عدة أساليب وفنيات علاجية في مراحل مختلفة كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة نتيجة لتركيز البرنامج الانتقائي على كشف الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والأسرية والدينية الخاطئة المرتبطة بالاتجاه نحو الزواج العرفي وتعديلها وإكساب أفراد العينة مهارة استخدام فنيات إرشادية فعالة تساعدهم على مواجهة المشكلات.

وأما دراسة عزب (٢٠٠٢) التي هدفت للوقوف على فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة المراهقين لعينة مكونة من (٢٠) مراهق تتراوح أعمارهم بين ١٦-١٨ عام وأشارت النتائج إلى الفعالية والكفاءة العالية للبرنامج حيث انخفض مستوى سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية وارتفعت مستويات المهارات التفاوضية لتحل كبديل لسلوكيات العنف وفقاً لما أشارت إليه المعالجة الإحصائية للبرنامج، كما أشارت النتائج إلى امتداد أثر وفعالية البرنامج على امتداد فترة المتابعة والتي تبعد عن آخر جلسة للبرنامج بفترة ثلاثين يوماً وهو ما دل على كفاءة البرنامج، وكفاءة فنياته التي اتخذت شكل منظومة متسقة من مختلف الاتجاهات الإرشادية ساهم كل منها في مواجهة شكل من أشكال العنف وإحلال المهارات التفاوضية بديلاً عنه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الخالق (٢٠٠٢) التي هدفت للكشف عن أثر برنامج إرشادي ذو طبيعة تكاملية في إمكانية خفض السلوك العدواني بين الأشقاء لعينة مكونة من (٣٠) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين ١٥ - ١٨ وأشارت النتائج إلى انخفاض مستويات وممارسات السلوك العدواني بين الأشقاء على اختلاف تربيتهم، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة وكفاءة فنياته مما يدل على أن تعدد فنيات الإرشاد الانتقائي التكاملي وتعدد وسائله يساهم كل منها في طرق مناطق في شخصية الأشقاء المراهقون المرتبطة بالعلاقة الاجتماعية والنفسية بينهم لتتناولها بالتهذيب والعلاج إلى الحد الذي تنخفض فيه الممارسات العنيفة وهو ما أشارت إليه المعالجات الإحصائية بعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

وفي دراسة سحاف (٢٠٠٣) التي حاولت الوقوف على فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوسوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب لدى عينة مكونة من (١٦٤)

من الذكور والإناث بلغ متوسط العمر الزمني لها ٢٢,٥ عامًا، وأشارت النتائج إلى فعالية وجدوى البرنامج الإرشادي الانتقائي القائم على الإرشاد الجماعي وفتيات إرشادية من مختلف الاتجاهات النظرية الإرشادية في خفض الوسوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي بعد فترة المتابعة بدرجات متفاوتة.

وأما حمزة (٢٠١٠) فكانت دراس بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في تخفيف العنف لدى عينة من الأطفال الجانحين الأيتام دراسة تطبيقية على مؤسسة التربية في مصر" وقد أجرى الباحث دراسته على عينة مكونة من ٢٠ طفلاً من مؤسسة دور التربية في محافظة الجيزة المصرية، مستخدماً برنامج إرشادي تكاملي يتكون من ٢٠ جلسة ، بالإضافة إلى بناء مقياس للعنف لمرحلة الطفولة المتأخرة يتضمن ثلاثة أبعاد (العنف نحو الذات، العنف نحو الآخرين، العنف نحو الممتلكات العامة والخاصة) وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لسلوك العنف وأبعاده في القياس مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة ، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغيرات السن .
التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت كلا من دراسة زيفراتاسوي (١٩٩٢) ويونس (١٩٩٣) وناظك (٢٠٠٠) والعدواني والمشعان (٢٠٠٥) وغانم (٢٠٠٥) وإبراهيم (٢٠١٠) عينات مماثلة لعينة البحث وأشارت إلى أن المحرومين من الرعاية الأسرية يكونون أقل استقراراً وأكثر اضطراباً كما في دراسة زيفراتاسوي (١٩٩٢) وتوصلت دراسة العدواني والمشعان (٢٠٠٥) و دراسة يونس (١٩٩٣) إلى أن مجتمع الدراسة الذي تنتمي له عينة الباحث يكونون أكثر عرضة للإصابة بسوء التوافق ودلت دراسات كلا من ناظك (٢٠٠٠) وغانم (٢٠٠٥) وإبراهيم (٢٠١٠) على ضعف التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي لدى هذه الفئة.

أما نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت الاتجاه الانتقائي الإرشادي لمواجهة المشكلات فقد أظهرت فعالية وكفاءة عالية كدراسات (أبو النور، ٢٠٠٠ م؛ سعفان، ٢٠٠٣ م) وهو ما يعد مؤشراً للكفاءة هذا الاتجاه في التعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية المركبة، كما دلت دراسات (عزب، ٢٠٠٢ م؛ عبد الخالق، ٢٠٠٢ م) والتي استخدمت برامج انتقائية كذلك على الكفاءة العالية في تحقيق اهدافها، وأثبتت دراسة حمزة (٢٠١٠) التي استخدمت الاتجاه التكاملي لتخفيف العنف لدى عينة مماثلة لعينة البحث فعالية البرنامج الارشادي التكاملي.

وقد أفادت تلك الدراسات الباحث من عدة أوجه من أهمها ما يلي:

- تصميم الدراسة الحالية.
- التعرف على منهجية البحوث.

- إثراء الباحث بالأدب النظري حول الموضوع.

- التعرف على المعالجات الإحصائية المناسبة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١. توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

٢. توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التجريبي، وهو منهج مناسب لمشكلة البحث الحالية وأهدافها .

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث محل الدراسة من الايتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية المودعين في دار الرعاية الاجتماعية التابعة لجمعية البر بجدة، وقد اختار الباحث أن يكون الطلاب ضمن الفئة العمرية ما بين (١٥-١٧) سنة، حيث تم تطبيق مقياس قلق الاختبار على عينة تكونت من (٦٠) طالباً، لاختيار الطلاب الذين يعانون من سوء مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بدرجة عالية.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠) طالباً، ممن حصلوا على درجات منخفضة بعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وتم تقسيم الطلاب بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة " باستخدام العينة العشوائية البسيطة"، وقد تأكد الباحث من التكافؤ والتجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من مستوى التوافق النفسي والاجتماعي.

ويمكن عرض الإجراءات التوضيحية لاختيار عينة الدراسة كما يلي:

- بعد تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي على الطلاب تم الحصول على (٣٩) طالباً من أصل (٦٠) طالب، تنطبق عليهم الشروط الخاصة باختيار العينة، وذلك بعد استبعاد بعض الاستجابات غير المستوفية.

- تم اختيار عينة من (٢٠) طالباً ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.

- كما تم تقسيم الطلاب (٢٠) الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

التحقق من التكافؤ والتجانس :

قام الباحث بعد اختيار المجموعتين بدراسة تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والعمر، وذلك كما هو موضح في الجداول الآتية: جدول (١) نتائج اختبار Mann-Whitney للكشف عن الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وفقا لمتغير التوافق النفسي والاجتماعي

المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٠	٩,٩٠	٤٤,٠	غير دالة
المجموعة الضابطة	١٠	١١,١٠		

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، إذ بلغت قيمة "U" (٤٤,٠) وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق مما يدل على أن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية متجانستين من حيث مستوى التوافق النفسي والاجتماعي.

جدول (٢) نتائج اختبار Mann-Whitney للكشف عن الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وفقا لمتغير العمر

المجموعات	عدد الحالات	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٠	٩,٥٩	٤٠,٠	غير دالة
المجموعة الضابطة	١٠	١١,٥٠		

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية في العمر، إذ بلغت قيمة "U" (٤٠,٠) وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق مما يدل على أن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية متجانستين من حيث العمر.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

من إعداد سهير ابراهيم (٢٠٠٤) وقد تم التأكد من الصدق والثبات لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي من قبل الباحث وفق الطرق العلمية المتبعة في ذلك.

ثبات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

تم التأكد من ثبات مقياس التوافق والاجتماعي وفق طريقتين كما يلي:

أ- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب كعوامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ (٠,٦١) قبل التصحيح وبعد التصحيح أصبح (٠,٧٦) مما يشير إلى أن المقياس بثبات مقبول.

ب- طريقة إعادة الاختبار: تم حساب الثبات للأبعاد الأربعة لمقياس التوافق بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني قدره ١٥ يوماً، وخلصت النتائج إلى أن معامل ثبات التوافق النفسي (٠,٦٥) والتوافق الأسري البديل (الدار) (٠,٧٣) والتوافق المدرسي (٠,٧٦) والتوافق الاجتماعي (٠,٦٤) والتوافق العام (٠,٦٨) وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١. صدق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي :

أ- الصدق الداخلي: تم حساب معاملات الصدق الداخلي بحساب معاملات الارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، كذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (٣) تلك النتائج.

جدول (٣) معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول	-	٠,٧٤٧(**)	٠,٦١٣(**)	٠,٥٤١(**)	٠,٨٤٢(**)
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
البعد الثاني	-	٠,٠٠٠	٠,٦٥٦(**)	٠,٥٥٠(**)	٠,٨٧١(**)
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
البعد الثالث	-	-	٠,٧٦٧(**)	٠,٨٨٥(**)	٠,٨٨٥(**)
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
البعد الرابع	-	-	-	٠,٨٢٩(**)	٠,٨٢٩(**)
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	-	-	-	-	٠,٠٠٠
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٣) أن معظم معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما أن معامل ألفا كرونباخ دال عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت قيمته (٠,٨٨٠). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق داخلي.

ثانياً: البرنامج الإرشادي الانتقائي: (إعداد الباحث)

اعتمد الباحث في تصميم البرنامج على الاتجاه الانتقائي، حيث تم استخدام عدد من الفنيات من مختلف النظريات الإرشادية بما يحقق أهداف الباحث، ويناسب طبيعة عينة البحث.

١- الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي الانتقائي إلى تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الايتام ذوي الظروف الخاصة المودعين في دار الرعاية الاجتماعية.

٢- الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- يمكن تحديد الأهداف الخاص أو الفرعية للبرنامج الإرشادي فيما يلي:
- تقديم تعريف واضح ومتكامل حول أهداف البرنامج وأهميته.
- تعريف افراد المجموعة بمفهوم التوافق وأهميته ومظاهره.
- مساعدة افراد المجموعة على تقبل أنفسهم.
- مساعدة افراد المجموعة على تنمية الثقة بأنفسهم.
- احترام وتقدير مشاعر الآخرين.
- هيئة افراد المجموعة لتقبل النقد والاعتراف بالخطأ.
- احترام القيم الاجتماعية والأخلاقية.
- تنمية الاتجاه الايجابي نحو الدراسة والمواد الدراسية.
- مساعدة افراد المجموعة على التخطيط لمستقبلهم في ضوء امكانياتهم وقدراتهم الفعلية.
- تعزيز روح التعاون والمشاركة في الانشطة اللاصفية ومساعدة الآخرين.
- تهيئة افراد المجموعة لتقبل ارشادات المشرفين.
- تشجيع افراد المجموعة على الصراحة مع المشرف وأفراد الاسرة والتناقش معهم حول ما يختص بهم من أمور.

الفئة المستهدفة في البرنامج:

يستهدف البرنامج عينة من الايتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية المودعين في دار الرعاية الاجتماعية بجهة.

عدد جلسات البرنامج:

يتكون عدد جلسات البرنامج من (٩) جلسات إرشادية.

المدة الزمنية للجلسة الواحدة:

تتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة.

مكان انعقاد الجلسات الإرشادية:

قاعة مهياة داخل دار الرعاية الاجتماعية.

الفيئات المستخدمة في البرنامج الإرشادي :

- ١- المحاضرة والمناقشات الجماعية: تعد المناقشات الجماعية من الأساليب الفنية الإرشادية الهامة في كل النظريات النفسية وتأخذ طابع التفاعل اللفظي المنظم في موقف إرشادي وتعليمي تعاوني مشترك يتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية فرصة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم. وتعتمد هذه الفنية على إلقاء قائد المجموعة

لمحاضرة محددة المحتوى واضحة الهدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة العرض، ويتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشادية الأدوار ويتداولون الآراء والمناقشات يكتسبون فيها مزيداً من المعارف والأفكار بهدف تغيير الاتجاهات وتعديل الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات ونحو الآخرين ونحو المجتمع الذين يعيشون فيه والعالم الخارجي.

٢- الواجبات المنزلية: تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في معظم النظريات النفسية، وإذا كانت الواجبات والوظائف الإرشادية المنزلية قد حظيت باهتمام كبير في نظريات الاتجاه السلوكي والمعرفي وفي الإرشاد الجشططي والإرشاد المتمركز حول الذات إلا أنها لا تقل أهمية في باقي النظريات.

النمذجة: فنية إرشادية تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندروا والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة. ويمكن النظر للنمذجة (النماذج السلوكية) باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد السلوكي والمعرفي والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب.

٣- لعب الدور: يعد لعب الدور من الأساليب الإرشادية الفنية المستخدمة في النظريات السلوكية المعرفية، وينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية باندروا في التعلم الاجتماعي، ويرتبط بأسلوب النمذجة بالمشاركة. ويتم تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية في لعب الدور على مشاهدة وأداء أنماط جديدة من السلوك وتشجيعه على تكرارها وإتقانها.

٤- التنفيس الانفعالي: من الأساليب الفنية التي تنتمي للاتجاه التحليلي وتكتسب أهمية خاصة في نظرية فرويد التحليلية النفسية.

٥- الضبط الذاتي: يعد الضبط الذاتي "التحكم الذاتي" من الأساليب الفنية السلوكية المعرفية، ويمثل الجهد الذي يبذله الفرد والفعالية الواعية المقصودة التي يقوم بها في مواجهة المواقف. ويعد الضبط الذاتي أسلوباً للمعالجة الذاتية بهدف المبادأة في التحكم في الانفعالات والمشاعر والأفكار والتأثير المسبق على السلوك الشخصي ويعتمد هذا الأسلوب على قدرة الفرد ورغبته ومقدار الجهد الذي يبذله الفرد والمجاهدة الذاتية التي يفرضها على نفسه، وبمقدار ذلك يتم اكتسابه لمهارات هذا الأسلوب التي تزيد من قدراته وكفاءته الذاتية في التعامل مع المواقف والأحداث.

٦- التعليمات الذاتية: تنتمي هذه الفنية إلى نظريات الاتجاه المعرفي وترتبط بشكل أكبر بنظرية العلاج السلوكي المعرفي لـ "ميكينوم" الذي تأثر بما قدمه بيك وما أشار إليه أليس حول الأحاديث الذاتية السلبية ودورها في حدوث المشكلات واستمرارها.

٧- فنيات الكرسي المساعد: يعد الكرسي المساعد وسيلة إرشادية تستخدم بأشكال مختلفة وفنيات متعددة يرجع كل منها إلى نظرية إرشادية محددة كمصطلح أو انتماء نظري، إلا أنها

في الممارسة الإرشادية يمكن أن تستخدم بعدة أشكال وفقاً لما يراه المرشد (قائد المجموعة الإرشادية) ووفقاً لما يخدم العملية الإرشادية ويحقق أهدافها.

٨- الالتزام بالخطط: يعد الالتزام بتنفيذ الخطط من الأساليب الفنية التي تنتمي للنظرية الواقعية والتي تشير إلى وفاء المسترشد وعزمه على تنفيذ خطوات الخطة التي ساهم في وضعها مع المرشد، وهذا الالتزام يعد المحرك الذاتي الذي يدفع المسترشد لتحقيق مزيداً من النجاحات والتقدم في مراحل وخطوات من تحمل المسؤولية وتحقيق هوية النجاح.

٩- التعزيز: يعد التعزيز من أكثر الفنيات الإرشادية استخداماً وتأثيراً على السلوك، والتعزيز ينتمي إلى الإرشاد السلوكي كمصطلح وانتماء نظري إلا أنه شائع الاستخدام في أغلب النظريات كممارسة إرشادية.

١٠- التقويم الذاتي للسلوك: من الأساليب الفنية التي تنتمي للنظرية الواقعية "لوليم جلاسر" وتتلخص في مساعدة عضو المجموعة الإرشادية ودعوته الواعية والمنظمة لإجراء تقويم لسلوكه الشخصي والحكم عليه وتبرز أهمية هذه الإستراتيجية الواقعية لكونها تمثل نقطة انطلاق المسترشد الفعلية نحو تغيير أنماط سلوكه التي يقرر هو بنفسه أنها غير مناسبة.

التخطيط العام للبرنامج:

والجدول التالي يوضح رقم الجلسات وموضوعها:

جدول (٤) الجلسات الإرشادية للبرنامج وموضوعاتها

رقم الجلسة	موضوع الجلسة
الجلسة الأولى	التعريف بالبرنامج والتعارف (بناء العلاقة الإرشادية)
الجلسة الثانية	مفهوم التوافق، أهميته، مظاهر السلوك التوافقي الجيد والسيء.
الجلسة الثالثة	التوافق الاجتماعي، احترام مشاعر الآخرين، تقبل النقد.
الجلسة الرابعة	احترام القيم الاجتماعية والأخلاقية.
الجلسة الخامسة	تنمية الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، التخطيط للمستقبل.
الجلسة السادسة	مساعدة الآخرين وتعزيز روح التعاون والمشاركة في الأنشطة اللاصفية.
الجلسة السابعة	تقبل الارشادات، والصراحة مع أعضاء الدار والتناقش معهم.
الجلسة الثامنة	مراجعة وتثبيت لما تم مناقشته خلال الجلسات السابقة.
الجلسة التاسعة	إنهاء البرنامج وتقويمه، الجلسة الختامية.

جدول (٥) محاور البرنامج الإرشادي

أهداف البرنامج	- تقديم تعريف واضح ومتكامل حول أهداف البرنامج وأهميته. - تعريف افراد المجموعة بمفهوم التوافق وأهميته ومظاهره. - مساعدة افراد المجموعة على تقبل أنفسهم. - مساعدة افراد المجموعة على تنمية الثقة بأنفسهم. - احترام وتقدير مشاعر الآخرين.

- هيئة افراد المجموعة لتقبل النقد والاعتراف بالخطأ. - احترام القيم الاجتماعية والأخلاقية. - تنمية الاتجاه الايجابي نحو الدراسة والمواد الدراسية. - مساعدة افراد المجموعة على التخطيط لمستقبلهم في ضوء امكانياتهم وقدراتهم الفعلية. - تعزيز روح التعاون والمشاركة في الانشطة اللاصفية ومساعدة الاخرين. - تهيئة افراد المجموعة لتقبل ارشادات المشرفين. - تشجيع افراد المجموعة على الصراحة مع المشرف وأفراد الاسرة والتناقص معهم حول ما يختص بهم من أمور.	
عينة البرنامج	الايتم ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية.
منفذ البرنامج	الباحث.
مكان البرنامج	قاعة مهياة داخل الدار.
عدد الجلسات للبرنامج	(٩) جلسات.
مدة الجلسة	(٤٥-٦٠) دقيقة.
فنيات البرنامج.	المحاضرة - التعزيز - الواجبات المنزلية - النمذجة- لعب الأدوار- فنيات الكرسي المساعد...
تقويم البرنامج	التقويم النهائي.

إجراءات البحث:

ولتحقيق أهداف البحث والوصول إلى النتائج المطلوبة تم إتباع الإجراءات الآتية:

- ١- الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- ٢- تطبيق أدوات البحث (مقياس التوافق النفسي والاجتماعي) على عينة البحث الأولية.
- ٣- إعداد البرنامج الإرشادي.
- ٤- تحديد عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين:
 - أ- المجموعة الأولى (تجريبية): عددها (١٠) طلاب.
 - ب- المجموعة الثانية (ضابطة): عددها (١٠) طلاب.
- ٥- التحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث مستوى التوافق النفسي والاجتماعي.
- ٦- تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد العينة التجريبية.
- ٧- تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً.
- ٨- معالجة البيانات إحصائياً وتفسير النتائج ومناقشتها، حيث اعتمد الباحث الأسلوب الإحصائي المناسب لطبيعة البحث وحجم العينة، واستخدم الأساليب اللابارامترية

لاختبار صحة فروض البحث والمتمثلة في اختبار مان ويتني، واختبار ولكوكسون ذلك للتأكد من فاعلية البرنامج.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

١. معامل ارتباط "بيرسون" لحساب ثبات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي.
٢. استخدام اختبار Mann-Whitney لتحديد مستوى تكافؤ المجموعات لعينة الدراسة (التجريبية والضابطة)
٣. استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney واختبار ولكوكسون Wilcoxon للإجابة عن فروض البحث. وتحديد فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق في التوافق النفسي والاجتماعي لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي ". ولاختبار صحة هذا الفرض فقد استخدم الباحث اختبار ولكوكسون Wilcoxon لتحديد مدى فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى المجموعة التجريبية، وذلك بالمقارنة بين القياس القبلي والبعدي.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسط الرتب باستخدام اختبار (ولكوكسون) للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التوافق النفسي والاجتماعي.

المتغيرات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الرتب ذات الإشارة السالبة	٠	٠	٢,٨١٠-	٠,٠٠١
الرتب ذات الإشارة الموجبة	٢٠	٥,٥		
الرتب المتساوية	٢٠			

يبين الجدول (٧) نتائج اختبار ولكوكسون Wilcoxon لتحديد الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$)، كما تبين النتائج إلى أن قيمة "z" بلغت (-٢,٨١٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الثاني بأنه يوجد فعالية للبرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي.

يتضح من نتائج اختبار "ولكوكسون" في الجدول السابق وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، حيث أن الفروق كانت لصالح القياس البعدي باعتبار أن مستوى

التوافق النفسي والاجتماعي قد ارتفع عند المجموعة التجريبية، في القياس البعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة انطلاقاً من فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية في تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم، حيث أن الأفكار والاتجاهات المتجسدة في أذهان الطلاب قد تغيرت من الاتجاه السلبي إلى الإيجابي نحو أنفسهم ومجتمعاتهم، كما أن حضور الطلاب للجلسات الإرشادية التي تم تنفيذها بالبرنامج كان له فعالية من حيث تعديل تلك المعتقدات والأفكار الخاطئة لدى الطلاب التي أثرت في توافق الأيتام النفسي والاجتماعي. وتوضيح السلوكيات والأفكار الخاطئة التي يحملها الطلاب والتي تحول بينهم وبين الشعور بالاندماج في مجتمعاتهم والرضى عن ذواتهم وتقبلها. كما كان للتعليمات والتوجيهات الإرشادية التي تضمنها البرنامج الإرشادي دور في تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، وتقليل الطلاب لذواتهم ووجودهم في المجتمع دون أن يملكهم الشعور بالنقص أو ضعف الثقة بالنفس. وذلك ما يدل على النتيجة التي تحققت والتي تتمثل بفعالية البرنامج الذي تم تنفيذه وتطبيقه على المجموعة التجريبية.

كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (أبو النور، ٢٠٠٠ م) ودراسة سغفان (٢٠٠٣ م) ودراسة (عزب، ٢٠٠٢ م) ودراسة عبدالخالق (٢٠٠٢ م) ودراسة حمزة (٢٠١٠) التي أشارت بنتائجها إلى فاعلية الارشاد الانتقائي حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الانتقائي، وذلك ما يجعل نتيجة الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التي تم إجراؤها واستخدم فيها الارشاد الانتقائي، وبذلك تحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث، وذلك مما يجعل نتيجة البحث الحالي تتوافق مع نتائج هذه البحوث التي تم إجراؤها باستخدام برامج ارشادية انتقائية، وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض البحث.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق في التوافق النفسي والاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض فقد استخدم الباحث اختبار مان وتني Mann-Whitney لتحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج مباشرة، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسط الرتب باستخدام اختبار (مان وتني) وذلك للكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي.

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٥	٥,٥٠	٠,٠٠١
المجموعة الضابطة	١٠	٥,٥		

يتضح من جدول (٧) نتائج اختبار مان وتني Mann-Whitney لتحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$)، كما تبين النتائج إلى أن قيمة "u" بلغت (٥,٥٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٥,٥) بينما بلغت قيمة متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٥,٥)، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية وعدم رفضها، حيث قيمة متوسط الرتب للمجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة، مما يدل على أن نمو مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المجموعة التجريبية أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

إشارة إلى النتائج السابقة لاختبار "مان وتني" والمتعلقة بالفرض الأول والتي بينت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، حيث أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية باعتبار أن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي ارتفع عند المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المجموعة التجريبية قد تأثرت بدرجة واضحة بالبرنامج الإرشادي الذي كان هدفه تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية المودعين بدار الرعاية الاجتماعية التابعة لجمعية البر بجدة، كما أن حضور الطلاب للجلسات الإرشادية التي تم تنفيذها بالبرنامج كان له فعالية في تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى الطلاب التي أدت إلى انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي. وان التعليمات والتوجيهات الإرشادية التي تضمنها البرنامج الإرشادي كان لها دور في تنمية مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، وتقبل الطلاب لذواتهم ومجتمعاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (أبو النور، ٢٠٠٠) ودراسة سغفان (٢٠٠٣) ودراسة (عزب، ٢٠٠٢) ودراسة عبد الخالق (٢٠٠٢) ودراسة حمزة (٢٠١٠) التي أشارت بنتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الانتقائي، وذلك ما يجعل نتيجة الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التي تم إجراؤها واستخدم فيها الارشاد الانتقائي، وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

توصيات البحث:

- في ضوء نتائج البحث الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- تحقيق التعاون المشترك بين مؤسسات المجتمع المدنية والدور الاجتماعية من خلال تكاملهم وتبادلهم للأدوار التي تساهم في زيادة اندماج هذه الفئة في المجتمع.
 - توجيه القائمين على الدور الاجتماعية من خلال اللقاءات المتبادلة معهم للاهتمام بتدعيم نفسيات الأبناء وتصحيح المفاهيم الخاطئة والمشاعر السلبية التي تدور في أذهانهم، وتعوقهم عن الاندماج الصحيح بمجتمعهم، دون الشعور بالنقص.
 - إتاحة الفرص لهذه الفئة بالمساهمة والمشاركة المجتمعية الفاعلة لتغيير الصورة النمطية لدى البعض بأنهم سلبيون وغير فاعلين أو مساهمين بشكل بناء في المجتمع.
 - تشجيع الأسر على تبني رعاية هذه الفئة منذ ولادتهم ودمجهم في محيط أسري مناسب يعوضهم ولو بشكل يسير عما افتقدوه.

البحوث المقترحة:

- يقترح الباحث من خلال إجراءاته لهذا البحث ما يلي:
- عمل دراسات تتناول أثر التنشئة الاجتماعية والأسرية في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب المحرومين من الرعاية الأسرية والعاديين.
 - إجراء بحوث مماثلة وتطبيقها على الأحداث الجانحين المودعين في الدور الإصلاحية.
 - إجراء بحوث مماثلة وتطبيقها على أبناء السجناء وذويهم.
 - دراسة الفروق بين من تتولى رعايتهم الدور الاجتماعية وبين من تحتضنهم الأسر البديلة في مجالات التوافق والشعور بالمسؤولية .

المراجع

- القرآن الكريم.
- سنن أبي داود.
- ابراهيم، عطيات احمد (٢٠١٠): دراسة تجريبية بعنوان العمل مع الجماعات لتحقيق التكيف الاجتماعي للأطفال الأيتام بالمرحلة الاعدادية بمدينة سوهاج، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.
- ابراهيم، سهير محمد (٢٠٠٤): المخاوف وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أبو عباة، صالح؛ ونيازي، عبد المجيد (٢٠٠١): *الإرشاد النفسي والاجتماعي*، الرياض، مكتبة العبيكان.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط ٤، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- أبو عيطة، سهام محمد (٢٠٠٢): *مبادئ الإرشاد النفسي*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- أبو النور، محمد عبد التواب (٢٠٠٠): أثر الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا*، المجلد ١٣، العدد ٣، ٢٤٧ - ٢٩٣.
- وجدان، الحكيمي، مصطفى، على، كامل، فادية (٢٠٠٠): *الصحة النفسية للطفل والمراهق*، الرياض، مكتبة الرشد.
- حمزة، أحمد (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في تخفيف العنف لدى عينة من الأطفال الجانحين الأيتام، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- سغفان، محمد أحمد (٢٠٠٣): فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوسواس الأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، الجزء: ٤، العدد ٢٧، ٤٤٩ - ٣٩٣.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤): *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- عبد الخالق، شادية أحمد (٢٠٠٢): أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء، *المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، المجلد ٢، ٨٣-١١٦.
- عبدالعزيز، مفتاح محمد (٢٠٠١): *علم النفس العلاجي*، القاهرة، دار قباء للنشر.
- العدوانى والمشعان، ابتسام غافل وعويد سلطان (٢٠٠٥م): ابعاد مفهوم الذات لدى مجهولي النسب من المراهقين المودعين في دور الرعاية الاجتماعية والمحتضنين لدى أسر

- واقرائهم من معلومي الوالدين، *مجلة دراسات نفسية*، المجلد ١٥، العدد الرابع، رابطة الاخصائيين النفسيين، القاهرة.
- عزب، حسام الدين (٢٠٠٢): فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. *المؤتمر السنوي التاسع لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*: المجلد ٢: ٨١-١.
- العزة، سعيد؛ وعبد الهادي، جودت (١٩٩٩): *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، عمان، الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع.
- عقل، محمود عطا (٢٠٠٠): *الإرشاد النفسي والتربوي*، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- غانم، ايناس محمد (٢٠٠٥): أثر الممارسة الترويجية على التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال الأيتام بمؤسسات رعاية الأطفال، *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، جامعة حلوان، العدد ٤٥، ديسمبر ٢٠٠٥م.
- المشرفي، انشراح إبراهيم (٢٠٠٨): فاعلية برنامج التربية على المواطنة وحقوق الانسان لدى الطفل اليتيم، *المؤتمر الثاني لرعاية الأيتام*، البحرين، ١٥-١٨ ابريل.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧): *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، عمان، دار المسيرة.
- الموسوي، سالم روضان (٢٠٠٨): *أحكام اليتيم*، مجلة الحوار المتمدن، العدد: ٢٢٦٢، بتاريخ ٢٥ أبريل.
- ناظك، عيسى عفيفي (٢٠٠٠): برنامج مقترح للعمل مع جماعات الاطفال مجهولي النسب لتعديل سلوكهم اللاتوافقي، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- عبدالله، هشام إبراهيم و خوجة ، خديجة محمد أمين (٢٠١٤): *الإرشاد النفسي الجماعي* ، جدة ، خوارزم العلمية .
- يونس، ربيع شعبان عبد العليم (١٩٩٣): دراسة عاملية للتكوين النفسي للأطفال المحرومين أسرياً في ضوء أنماط مختلفة من الحرمان، *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- Ainsworth, M ; Filmer, D , (2002) *Poverty, AIDS and Children's Schooling: A Targeting Dilemma*. World Bank Policy Research Working Paper. (ED474670).
- Capuzzi, David (2000): *Counseling and Psychotherapy and Integrative Perspective*. New York, Macmillan publishing company.
- Gladding, S.T (2009): *Counseling A Comprehensive Profession*, New York, Macmillan publishing company.

- Norcross, J. C. (2005): *A primer on integration psychotherapy*, 2nd ed. , New York, Oxford.
- Paul, A. & Bruce K, (2000): parental divorce and wellbeing of children, Psychological bulletin. , *journal* of Personality , Vol. 3 ,No.5,33-55.
- Ryle, A. (2005): *Cognitive analytic therapy*, 2nd ed., New York, Oxford.
- Zafer, Atasoy (1992): A study on the psychological adjustment of children in an orphanage , *journal article* ,3 ,1300.

العوامل المؤدية لسلوكيات العنف الطلابي في المدرسة الثانوية (نظرة تحليلية فاحصة)

Factors leading to student violence behaviors in high school (closer analysis)

إعداد

د. عبدالعزيز بن مكطير العنزي

باحث في السياسات التربوية (تخصص أصول التربية) المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136070

قبول النشر: ٦ / ١٠ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٤ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مظاهر وأسباب العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية. واستخدمت المنهج النوعي، حيث تم تطبيق المقابلة على العينة التي تكونت من دراسة حالات طلابية وأوضحت النتائج أن هناك علاقة وثيقة بين مظاهر العنف وبين الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية، والشعور بالابتعاد عن دائرة الاحتواء والمشاركة. وأن ارتكاب الطالب للعنف قد يكون نابعا من عدم امتلاكه لمهارة حسن التصرف ومعرفة الطالب بالسلوك الصحيح، وفي بعض الأحيان قد يكون السبب عدم القدرة على التعبير الصحيح عن المشاعر والأفكار بحيث يسيئون توصيل رسائل صحيحة للطرف المقابل. وأن البيئة المدرسية بدور بارز في الحد من العنف من خلال الآليات التربوية الجيدة في الضبط والتوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي.

كلمات مفتاحية: العنف الطلابي، المدارس، الإرشاد النفسي والطلابي.

Abstract:

This study aimed to identify the manifestations and causes of violence among high school students. The qualitative approach was used, as the interview was applied to the sample that consisted of studying student cases and the results showed that there is a close relationship between manifestations of violence and between internal conflicts and emotional problems, and a feeling of distance from the circle of containment and participation. And that the student's perpetration of violence may be due to his lack of good behavior skill

and the student's knowledge of the correct behavior, and sometimes the reason may be the inability to properly express feelings and ideas so that they misrepresent the correct messages to the opposite party. And that the school environment plays a prominent role in reducing violence through good educational mechanisms for psychological and social control, guidance and counseling.

Key words: student violence, schools, psychological student

المقدمة:

تعد مشكلة العنف من الظواهر الاجتماعية المعروفة في المجتمعات الماضية والحاضرة، وقد بدأ الاهتمام العالمي بظاهرة العنف نتيجة لتطور الوعي النفسي والاجتماعي لدى المجتمعات، وضرورة توفير المناخ المناسب لنمو الإنسان نموا سليما جسديا ونفسيا واجتماعيا. والعنف مشكلة متعددة الأبعاد فهي تتضمن أبعادا تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، إذ لفتت أنظار علماء النفس الاجتماع، والمشغلين بحقل التربية والتعليم فدرسوا أبعادها وأنواعها وأسبابها والعوامل المؤدية إليها.

وفي الآونة الأخيرة تفتت ظاهرة العنف في مجتمعاتنا العربية بصورة واضحة لا سيما في المؤسسات التعليمية من قبل أفراد من الطلاب وهو ما أوضحت الدراسات كدراسة (السعدي، 1420) والتي أجراها على المدارس الثانوية حول مشكلة المشاجرات الطلابية، وأظهرت الدراسة أن نسبة 50% من عينة الدراسة الذين اشتركوا في المضاربات هم من طلاب الصف الأول ثانوي، كما أشارت دراسة (الخراش، 1413) إلى أن أسباب انتشار العنف بين طلاب المرحلة الثانوية قد ترجع إلى مرحلة المراهقة التي تنسم بمجموعة من المتغيرات النفسية والجسمية والعقلية، نتيجة مواجهتهم لخبرات جديدة، مما تؤدي إلى ظهور مشكلات تحتاج إلى حل وقد يفشل بعضهم في حل مشكلاته مما يجعله يسلك طرقا غير سوية لحل تلك المشكلات.

والعنف لدى طلاب المدارس أصبح حقيقة واقعية، بل وموجود في معظم دول العالم، وهو يشغل كافة العاملين في ميدان التربية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، ويأخذ من إدارات المدارس الوقت الكثير ويترك آثارا سلبية على العملية التعليمية، لذا فهو يتطلب توحيد العمل للوصول إلى حلول ناجعة وناجحة على مختلف المستويات لكونه مشكلة اجتماعية وله انعكاساته السلبية التي تؤثر على المجتمع بشكل عام.

والعنف المدرسي في المدارس الثانوية، يشكل هاجسا للعاملين في الميدان الذين يأملون في تحقيق الانضباط المدرسي بما يساعد الطلاب على التعلم في بيئة مريحة ومعززة للتعلم. ومما لا شك فيه أن الطلاب في عمومهم وعلى اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية يبدون

اتجهاً طيباً نحو السلوك السوي، إلا أن هناك مشكلات سلوكية واجتماعية في المرحلة الثانوية قد تعيق الطالب في مسيرته التعليمية مما يجعله يتصرف من واقع مرحلة المراهقة.

مشكلة الدراسة:

إنّ المؤشرات والبيانات العامة التي تشير إلى أن ظاهرة العنف في مدارس المرحلة الثانوية تأخذ في الازدياد والتنامي في المدارس التي تكتظ بأعداد كبيرة من الطلاب، ويلاحظ الكثير من التربويين تفاقم هذه الظاهرة، ففي دراسة أجريت على 180 ألف طالب سعودي في 500 مدرسة، واشتركت في إعدادها إدارات تعليمية في وزارة التربية والتعليم خلال عام 1422 هـ هذه الدراسة تناولت 2041 مشكلة سلوكية و 820 قضية طلابية ، وقد جاء السلوك العدواني بينها بنسبه أعلى لدى الطلاب بنسبة 2,35% . والعنف المدرسي في المملكة يشكل 82% من إجمالي الحوادث ، حيث جاء في إحصائية وزارة الداخلية التي نشرت في تاريخ 2008/2/7م إن العنف المدرسي أصبح أكثر المشكلات شيوعاً فقد بلغت حوادث العنف المدرسي في عام 2004 م في منطقة الرياض 1406 حادث اعتداء وأصبحت في العام 2007م 4528 حالة اعتداء بزيادة 400% (ربيع والغول، 2007)

وعلى ذات المنوال، أشارت عددٌ من الدراسات المماثلة ، إلى انتشار ظاهرة العنف المدرسي ، وعلى نحو خاص في المرحلة الثانوية، كذلك فإن ظهور السلوكيات العدوانية عند بعض الطلاب يؤثر سلباً على علاقة المجتمع المدرسي المبني على التفاعل والتعاون، ويؤثر على مستوى الأداء المدرسي عند هؤلاء الطلبة الذين يتصرفون تصرفاً عدوانياً مع زملائهم، ويسبب سمعة سيئة للمدارس التي تكتنفها تلك السلوكيات، وتصبح عوامل طاردة من المدارس التي تسود فيها مثل تلك السلوكيات، وتصبح وصمة سيئة لها على الرغم أن هذه السلوكيات لم تكن موجودة سابقاً فيها وبصورة عامة فإنها أيضاً تسئ إلى سمعة التعليم الثانوي. (الطيّار، 2005)

و فيما يختلف التفسير الاجتماعي للظاهرة عن التفسير النفسي بأنه لا يرى في العنف ظاهرة فردية وإنما ظاهرة لها جذورها الاجتماعية ، وهو المنحى الذي انتهجته أغلب الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة ، والتي توجته للكشف عن العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى الطلاب الذين يمارسون العنف والتعرف على خصائصهم الاجتماعية وتحديد أشكال العنف لديهم والآثار المترتبة عليه ، فيما يركز رواد الاتجاه النفسي على العوامل الذاتية والداخلية ، وتلك المرتبطة بالنفس البشرية ونوازعها ودوافعها.

ولكل ما تقدم من شيوع العنف المدرسي وتناميهِ لدى طلبة المرحلة الثانوية ، ولآثاره السلبية على المدرسة والأسرة والمجتمع ، تأتي هذه الدراسة التي تنتهج البحث النوعي لتناول ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما هي العوامل المؤدية للعنف المدرسي عند طلاب المدرسة الثانوية ؟.
- 2- ما هي أشكال وأنماط العنف السائدة في المدرسة الثانوية ؟ .
- 3- كيف نتعرف على حالات العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية ؟ .
- 4- ما السبل التي تساهم في الحد من حالات العنف المدرسي لدى طلاب المدرسة الثانوية؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة في مجملها إلى محاولة التعرف على العوامل التي تقف وراء العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (بنين)، والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى نشوء أنماط العنف وتحديد صورها ، وسبر أغوار مظاهر العنف المدرسي واستجلاء كنهها ، كما أن الدراسة ستساهم في طبائها بتحقيق الأهداف ما يلي:

- 1- التعرف على الأنماط السائدة في العنف المدرسي في المدرسة الثانوية .
- 2- الكشف عن العوامل الذاتية المؤدية للعنف المدرسي عند طلاب المدرسة الثانوية.
- 3- التعرف بآليات الكشف عن حالات العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية .
- 4- السبل التي تساهم في الحد من حالات العنف المدرسي لدى طلاب المدرسة الثانوية.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الظاهرة التي تتناولها وبخاصة في منحاها الذي ينزع نحو سبر أغوار الظاهرة والغوص في عمقها ، إضافة لكون هذه الدراسة تهدف إلى تقديم المزيد من الإسهامات العلمية التي يمكن أن تؤدي إلى حل هذه الظاهرة أو الحد منها، من خلال ما يمكن أن تتطوي عليه من حلول ونتائج لحل هذه الظاهرة لاسيما بعد بروزها في مؤسساتنا التربوية.

ويعتبر العنف المدرسي من بين المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية في كافة المجتمعات، فهي إحدى المشكلات المنتشرة في المدارس ،ففي الآونة الأخيرة تطور العنف المدرسي بشكل عام ليس فقط في كمية أعمال العنف وإنما في الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تنفيذ السلوك العنيف ضد الطلاب من جهة والمعلمين من جهة أخرى. وقد أخذ في سبيل خفضه مجموعة من الإجراءات التربوية والتعليمية، تبعا لنضج الوعي المعرفي والسلوكي العام في مطلع القرن العشرين ، ونتيجة لتطور نظريات علمي النفس والاجتماع المختلفة التي تفسر سلوكيات الإنسان. وكذلك قيام الأمم المتحدة بصياغة اتفاقيات عالمية تهتم بحقوق الإنسان بشكل عام، والتتديد بكافة أشكال الإساءة والاستغلال والعنف .

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصر البحث على مقابلة ثلاثة طلاب في إحدى المدارس الثانوية بأحد الأحياء بمنطقة المدينة المنورة. والوحدة الاجتماعية التي استخدمت في هذا البحث، هي غرفة خاصة بالمرشد الطلابي بإحدى المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، ويطلق على تلك الغرفة مسمى " مكتب المرشد الطلابي"، حيث تم اجراء المقابلات للعينة فيها. وهي مجهزة بأثاث

مكتب متكامل وطاولات وكراسي للجلوس وحاسب آلي. واستغرقت هذه الدراسة عشرة أسابيع، أو شهران ونصف، تخلل تلك الأسابيع عدد من الزيارات تتراوح من زيارتين إلى أربع زيارات في الأسبوع الواحد.

مصطلحات الدراسة:

يعرف العنف بأنه : هو السلوك الذي يقوم على استخدام القوة غير المقبولة بصورة مباشرة وظاهرة بهدف إلحاق الأذى والإضرار بالأشخاص أو الأشياء والممتلكات سواء كان ذلك بصورة مادية أو لفظية أو معنوية نفسية. (أبو النصر 2000) ويعرف : "هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين ، وقد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً، والاستهزاء بالفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمة البذيئة ، جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة " (بن عسكر، 2003)

ويعرفه (إبراهيم، 1995) بأنه : " مدرسة سلبية للمراهقين يخدع عقولهم ، ويزين لهم أعمالهم العدوانية والانحرافية في خط الحياة والمستقبل ، ويضلل مسارهم الفكري ، ويطلع عليهم بطابع القسوة والقوة التي يستخدمونها من هذا السلوك العنقي ، وهذا قد يمتد إلى أخطر من ذلك ، بما يتسم به الحقد والكراهية والنبد "

ويعرّف أيضاً بأنه " شعور المتعلم بعدم المساواة في التعامل داخل المدرسة والإحساس بظلم من يتعاملون معه والإحساس بتقييد حريته وفقدان قنوات الاتصال بين المتعلمين والفريق التربوي داخل البيئة المدرسية وفقدان الأمن والطمأنينة هذه العوامل مجتمعة تؤدي بالطالب إلى الإحباط والحرمان مما يصل بتصرفاتهم السلوكية إلى حد العنف واللجوء إلى التمرد لتحطيم النظام المؤسساتي الذين يعتقدون انه المتسبب فيما هم عليه (هاشمي، 2002)

الطريقة والإجراءات:

- منهج الدراسة :

تم اتباع منهج البحث النوعي في هذه الدراسة الذي يعتمد على الوصف والتحليل، باستخدام الكلمة والعبارة وهو يستخدم كطريقة لفهم أساليب مجتمع ما من خلال الدراسة المعمقة.

والبحث النوعي qualitative research منهجية في البحث في العلوم الاجتماعية تركز على وصف الظواهر والفهم الأعظم لها، ويختلف عن البحث الكمي الذي يركز عادة على التجريب وعلى الكشف عن السبب أو النتيجة بالاعتماد على المعطيات العددية، فالسؤال المطروح في البحث النوعي سؤال مفتوح النهاية ويهتم بالعملية والمعنى أكثر من اهتمامه بالسبب والنتيجة.

(Bogdan and Biklen, 1998)

وقد اتخذ البحث النوعي عدة أسماء، منها البحث الطبيعي naturalistic، لأنه يهتم بدراسة الظواهر في سياقها الطبيعي، وقد يسمى البحث التفسيري، لأنه لا يكتفي بالوصف

فقط بل يتعدى ذلك للتحليل والتفسير، وقد يسمى، خاصة في مجتال دراسات علم الإنسان، العمل الميداني fieldwork، ويسمى أحيانا في هذا المجال أيضا الاثنوجرافي. وهناك أنواع متعددة من البحث تدخل تحت مسمى البحث النوعي، وهذا ناتج عن تنوع أهداف البحث النوعي، فتارة يكون هدف البحث النوعي تأسيس نظرية grounded theory، وتارة يكون الهدف بناء المفاهيم أو التعرف عليها، وربما كان الهدف الوصف. إلا أنه رغم هذا التباين في الأهداف فإن كل هذه الأنواع تتفق على أن المقصد هو "الفهم" الأعمق لسلوك الإنسان وخبراته، والغوص في كنهه وتفحص نوازه. فالبحث النوعي ينظر إلى سلوك الإنسان على أنه من التعقيد بحيث يصعب فهمه بهذه الطريقة، فالنظر للبحث من خلال منظور السبب والنتيجة أو التنبؤ يؤثر سلبا في قدرة الباحث النظر بشكل أعمق للمعاني التي يتضمنها سلوك الإنسان. وقد تنامي قبول هذا التوجه في البحث، خاصة في المجال التربوي، نتيجة لتضاؤل الرضا عن التوجه التقليدي الكمي في دراسة المشكلات التربوية والاجتماعية، خاصة ما لا يتناسب منها مع التحليل العددي. أضف إلى ذلك القناعة بأن السلوك الإنساني يتأثر بشكل كبير بالبيئة التي يوجد فيها، ولذا فمما يساعد على فهم السلوك فهم البيئة التي يقع فيها. فالبحث النوعي لا يكتفي بوصف الأشياء كما هي بل يسعى للحصول على فهم أعمق للصورة الكبرى التي يكون فيها ذلك الشيء، ويبحث عن معرفة كيف وصلت الأمور إلى ما وصلت إليه، وكيف يشعر الناس المحيطين بها، وما آراؤهم حولها وما المعاني التي يحملونها عنها.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة قصديه من مجتمع الدراسة وهم عدد ثلاثة طلاب ممن صدرت منهم سلوكيات تنسم بالعنف، وممن لهم سجل موثق لحالات عنف صدرت منهم في المدرسة. مواصفات عينة الدراسة:

يوضحها الباحث في الجدول التالي:

الحالة المشاركة	النوع	الجنسية	العمر	الصف الدراسي	الحالة الأسرية	المؤهل التعليمي للوالدين/الحالة الاقتصادية
م. أ. ح	نكر	سعودي	17 سنة	الثالث الثانوي	يعيش مع أسرته المكونة من الأب وزوجة الأب والأم و7 أخوة وأخوات	الأب متقاعد - أكمل دراسة المرحلة الابتدائية والأم أمية غير متعلمة ربة منزل والحالة الاقتصادية للعائلة جيدة.
س. ع. ب	نكر	سعودي	16 سنة	الثاني الثانوي	يعيش مع أسرته المكونة من الأب والأم و3 أخوات و3 أخوة	الأب يحمل دبلوم الكلية التقنية ويعمل موظفا حكوميا والأم جامعية لا تعمل ربة منزل، والحالة الاقتصادية للعائلة جيدة
ر. ط. ف	نكر	سعودي	16 سنة	الثاني الثانوي	يعيش مع والدته و3 من شقيقاته وليس لديه أشقاء	الأب متوفى والأم على قيد الحياة غير متعلمة ولا تعمل والعائلة متواضعة من الناحية الاقتصادية

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة (المقابلة) وتعتبر المقابلة من الطرق الرئيسية لجمع المعلومات في البحث النوعي. فمن خلالها يستطيع الباحث أن يتعرف على أفكار ومشاعر، ووجهات نظر الآخرين، كما تمكن هذه الطريقة الباحث من إعادة بناء الأحداث الاجتماعية التي لم تلاحظ مباشرة .

والمقابلة الموظفة في هذا البحث ، هي من نوع المقابلة المفتوحة، والتي تعرّف بأنها: مقابلة غير مقننة، ذات أسئلة مفتوحة وعميقة، ويكون دور الباحث أقرب لمدير الحوار أكثر منه مقابلًا. وهذا النوع يمكن الباحث من فهم تفكير المشارك وسلوكه دون إسقاط فرضيات الباحث السابقة أو تصنيفاته عليه، والتي قد تحد من أقوال المشاركين (Punch,2000). وتتكون هذه المقابلات من أسئلة ذات إجابات مفتوحة، ويترك المجال للمفحوص للحديث بكل حرية واستطراد من أجل استخراج ما بداخله والحصول على المعلومات بمحض إرادة المفحوص دون تأثير خارجي ، وقد تكرر المقابلة أكثر من مرة لحصول على أكبر قدر من المعلومات وكذلك لخلق جو من الألفة بين الباحث والمفحوص ، ومحاولة كسر جميع الحواجز التي تقف دون استطراد المفحوص.

عدد مرات المقابلة:

قام الباحث بإجراء المقابلة المفتوحة والمعمقة مع العينات أربع مرات بالرغم أن عدد زيارته للمدرسة بلغت سبع مرات، حيث تم إجراء المقابلات خلال الزيارات المتكررة للمدرسة، وكانت المقابلة تستغرق ساعتين تقريباً، وقد تم تدوين إجابات المشاركين كتابياً. إجراءات المقابلة:

تمثلت إجراءات المقابلة بما يلي:

- 1- تحديد أسئلة المقابلة، وتم صياغتها على شكل أسئلة مفتوحة.
 - 2- توضيح أهداف المقابلة للعينات المشاركة .
 - 3- إعطاء الطلاب المشاركين الحرية في الإجابة أو الامتناع عن الإجابة على أسئلة الدراسة.
 - 4- إعطاء الطلاب الثقة والأمان من حيث سرية البيانات وعدم الكشف عنها، وأن المعلومات التي سوف يقدمونها للباحث ستحظى بالسرية التامة وفي حدود ما يخدم أغراض البحث العلمي .
 - 5- رصد المقابلة كتابية ثم تفرغها كما وردت ومن ثم تحليل البيانات.
 - 6- تم توضيح قواعد العمل الاجتماعي والاتفاق مع المشاركين على بدء الجلسة نحو (احترام الآراء – المشاركة – السرية – التعاون – احترام المشاعر – عدم المقاطعة).
- جمع و تحليل البيانات :
- جمع البيانات:
- تم جمع البيانات في فترات متفاوتة لاستيفاء كافة عناصر وأبعاد محاور البحث ، حيث جرى ذلك خلال زيارات متفرقة للمدرسة ، بواقع زيارة كل أسبوع ، مع تغيير يوم الزيارة.
- تحليل البيانات:
- بعد جتمع البيانات تم تحليلها و تصنيفها وتبويبها من خلال الربط وإدراك العلاقات المترابطة فيما بينها، ومن ثم تم وضعها في محاور، وذلك لمعرفة صور ومثيرات والدوافع المفضية لوقوع حالات العنف داخل المدرسة، ثم النتائج من خلال تناول وتحليل عدد من العوامل التي تتضح من خلال أداة الدراسة (المقابلة).

محاور الدراسة :

١- المحور الأول: (مظاهر ومثيرات العنف داخل المدرسة)

المدرسة الثانوية هي بيئة خصبة للعنف ، فالطالب في هذه المرحلة يعيش ذروة مرحلة المراهقة ، وهي المرحلة التي لم تكتمل فيها الشخصية ، حيث تتأرجح بين طفولة آفلة ، ورجولة لم تكتمل ملامحها بعد ، وهي مرحلة الانفعالات النفسية المتعددة . لذلك فلا غرابة أن تشهد المدارس الثانوية أنماطاً متنوعة من العنف الطلابي، والذي يزيد ويقل تبعاً لإجراءات الضبط الاجتماعي والمدرسي، وتبعاً لعدد من العوامل المؤثرة الأخرى .

وقد يكون العنف جسدياً أو لفظياً أو رمزياً، فالعنف الجسدي يتمثل بإيقاع الألم أو تحطيم الأشياء أو إتلاف الممتلكات ، كما يتمثل في الركل أو العض أو الضرب أو الدفع وغيرها ، أما العنف اللفظي، فيتمثل في الازدراء والسخرية والتوبيخ والتهديد والتناوب بالألقاب وكل ما من شأنه جرح مشاعر الآخرين والإساءة إلى سمعتهم ، وخلاف ذلك . أما العنف الرمزي فيتمثل في الأساليب الغير لفظية لإهانة وازدراء الغير. وقد يكون العنف مباشراً وموجهاً نحو الشخص الذي أغضب المعتدي فتسبب في حدوث العدوان ، وقد يكون العدوان غير مباشر فيكون اعتداء على شخص بديل دون التوجه للشخص المتسبب في عدوان وهو ما يعرف بالإزاحة (محمود، 2003).

اعتمد الباحث على المقابلة في جمع البيانات وكان جلّ اهتمامه التعرف على صور ذلك العنف، والعوامل والمؤثرات والدوافع والمثيرات التي تدفع بالطالب، لارتكاب وممارسة سلوك العنف.

وحتى يستوفي الباحث كافة عناصر هذا المحور، رأى ضرورة توصيف وتوضيح حالات العنف المدروسة، ومظاهره وسلوكياته وأساليبه للحالات الثلاث الذين يمثلون عينة الدراسة ، وهي على النحو التالي:

1- 1 : الحالة الأولى

الحالة الأولى للطالب (م . أ . ح) والموضحة ببياناته في جدول العينة أدناه ، حيث رصدت على الطالب ، منذ بداية الفصل الدراسي الحالي ، حالات وأفعال العنف التي يصنفها الباحث في الجدول التالي:

سلوك العنف / نوعه	مظهر العنف المدرسي
- ألفاظ نابية . - تهديد. - سب و شتم. ضرب بالأيدي ركل بالقدم.	1 - عنف موجه لاثنتين من زملاءه الطلاب في نفس المدرسة .

تحتفظ سجلات المدرسة الثانوية التي كانت ساحة لهذه الدراسة باسم هذا الطالب الذي يرمز له الباحث بالأحرف (م . أ . ح) كأحد الطلاب المصنفين بارتكاب سلوك عنف ضد اثنتين من زملاءه في ذات المدرسة ، وهو الأمر الذي استدعى إدارة المدرسة لمعاقبته ، من خلال لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة ، والتي اجتمعت على إثر ما بدر منه، فأصدرت قرارها بحقه والذي تضمن الحسم من درجات السلوك، وإبعاد الطالب ، عن المدرسة ، لمدة خمسة أيام ، وأخذ التعهد الخطي عليه بعدم تكرار ما بدر منه ، وإلا سيعرض نفسه لعقوبات أعلى ليس أقلها الفصل من المدرسة.

ووفقاً لمعطيات هذه الحالة ، فقد قام الباحث باستقصاء هذه الحادثة منذ إرهابتها الأولى ، حيث بدأت هذه الواقعة - كما يرويها الطالب (م . أ . ح) خلال المقابلة - فيقول : " كنت جالساً لتناول إفطاري اللي اشتريته من المقصف المدرسي في فناء المدرسة خلال فترة الفسحة، تصادف جلوسي مع مرور اثنين من الطلاب، كانا يتمازحان مع بعضهما ، دفع أحدهما الآخر ، وارتطم بي ، مما تسبب في انسكاب عبوة العصير على ثوبي. " ومن هنا نشأ موقف العنف، حيث أدى ذلك لغضبه ، فقام بسبب الطالبين الآخرين بألفاظٍ بذيئة، رغم مبادرتهم بالاعتذار منه، لكن ذلك لم يكن حائلاً لاندفاعه نحو من ارتطم به، حيث جذبه من ثوبه بشدة ، وقام بضربه، مع محاولة المعتدى عليه التخلص منه، وتدخل زميله الآخر، محاولاً الفض بينهما ، فتعرض لركلة من قدم (م . أ . ح) ، على أعلى قدمه ، مما جعل الطلاب يتجمعون حول الاثنين ، وتطور الأمر للاشتباك بالأيدي ، مع غلبة الطالب المفحوص في هذا الجانب ، حيث أخذ يكيل لكليهما اللكمات والضربات ، واستمر هذا الوضع لمدة ثلاثة دقائق ، حتى تنبه المعلمون للواقعة، وتم فض الاشتباك بين الأطراف الثلاثة ، فتم إحالتهم لإدارة المدرسة ، ولكن الأمر لم يتوقف عند ذلك حيث أخذ (م . أ . ح) يرمق زميليه بنظرات حادة ويتوعدهما حتى في مكتب وكيل المدرسة ، الذي قام باستدعاء أولياء أمورهم لتهدئة واحتواء الموقف حيث قام كل ولي أمر طالب بأخذ ابنه ومغادرة المدرسة، بيد أن ذلك لم يضع حداً للمشكلة ، حيث استمر الطالب المفحوص هنا ، بإطلاق أوصاف فيها سخرية واستهزاء بزميليه، ونعتهم بألقاب بذيئة، وكذلك قام بضرب أحدهما في اليوم الدراسي التالي ، ولم يقم بالرد عليه، بل قام بإبلاغ إدارة المدرسة والمرشد الطلابي فيها .

(2 - 1) الحالة الثانية:

أما مظهر وسلوك العنف لدى حالة الطالب (س . ع . ب) والموضحة ببياناته في جدول العينة ، حيث رصدت على الطالب ، منذ بداية الفصل الدراسي ، حالات وأفعال العنف التي يصنفها الباحث في الجدول التالي:

سلوك العنف / نوعه	مظهر العنف المدرسي
- ضرب باليد - قذفه بعبوة مياه فارغة.	1 - عنف موجته لأحد زملاءه الطلاب.

ويتمثل ذلك بقيام الطالب (س . ع . ب) بضرب أحد زملاءه في الفصل أثناء سير الحصة ، وخلال قيام المعلم بالشرح ، حيث بدأ الموقف بتلاسن مع زميله الجالس في المقعد المجاور له، وقام الطالب المبحوثة حالته بقذفه بعبوة مياه فارغة على وجهه، وثم الاعتداء بالصبق ثم بالضرب، بالإضافة إلى قيامه بشتمه ، ونعته بألفاظ بذيئة، حتى تدخل المعلم مع عدد من الطلاب، وقاموا بإخراجه من الفصل ، وإحالتهم لإدارة المدرسة.

وأقر الطالب - خلال مقابلة الباحث معه - سلوك العنف ذلك ، وقال : " بدأ الموضوع بكلام ، وسب ، والمتسبب فيه ليس أنا ، ولكن هو من بدأ علي ، ولم أتمالك نفسي فضربته بعبوة ماء صحي فارغة".

(3 - 1) الحالة الثالثة:

أما مظهر وسلوك العنف لدى الحالة المفحوصة الثالثة، فهي حالة الطالب (ر . ط . ف) والموضحة بياناته في جدول العينة ، حيث رصدت على الطالب ، منذ بداية الفصل الدراسي الجاري ، سلوك العنف المبين في الجدول التالي:

سلوك العنف / نوعه	مظهر العنف المدرسي
- تهديد بالضرب لمعلم مادة الفيزياء - شتم عامل النظافة.	عنف موجه لمنسوبي المدرسة

ويتمثل ذلك بقيام الطالب (ر . ط . ف) بتهديد معلم مادة الفيزياء خلال الحصة ، وكذلك سُجلت ضده واقعة عنف تجسدت عقب قيامه بشتم عامل النظافة ، خلال الفسحة المخصصة لتناول الإفطار.

وقد أقر الطالب - خلال المقابلة - بسلوكه هذا ، حيث قال : " نعم لقد تهددت وتوعدت المعلم، لأنه طردني مرتين من الفصل ، ولا يعاملني بشكل جيد ، كما أنني تلفظت على عامل النظافة بالمدرسة".

٢. المحور الثاني: دوافع العنف ونوازه لدى عينة الدراسة:

تقف خلف كل سلوك جملة دوافع وعوامل تفسر أسباباً كامنة تعزل انتهاج السلوك المعين. وظاهرة العنف لها أسبابها ودوافعها، ولا شك أننا سنكون في حالة ارتباك إذا لم نعرف حقاً الأسباب التي تدفعنا وتسيرنا، من هنا علينا تحاشي الأحكام المتسرعة لظاهرة العنف، ولا سيما حينما نرجع وقائع وحالات العنف المدرسي مباشرة إلى المؤثرات الخارجية كالأسرة والمدرسة والمجتمع وغيرها .

لكن هناك عدة ملاحظات منهجية في بحث مسألة الدوافع والأسباب ، والتي اتضحت من خلال المقابلة ،يلخصها الباحث في ما يلي :

١- إن العنف ظاهرة مركبة متعددة التغيرات، ولا يمكن تفسيرها بمتغير أو عامل واحد فقط، فالمؤكد أن هناك مجموعة من العوامل تتفاعل بل تتداخل وتترابط وتؤثر بعضها على بعض سلباً أو إيجاباً فيما بينها لتفجر سلوكيات العنف.

٢- إنه يجب التمييز بين الأسباب المباشرة والموقفية المولدة للعنف، وتلك العوامل غير المباشرة أو الكامنة التي تقف خلفها. فالأولى تعتبر بمثابة المناسبات والشرارات ولكنها ليست الأسباب والعوامل البنائية الكامنة التي تولد الظاهرة.

٣- على الرغم من تعدد وتداخل العوامل التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة العنف، إلا أن التأثير النسبي لهذه العوامل ليس واحداً، بل يختلف تبعاً للاختلافات والفروق في الوسط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

٤- لا شك أن البيئة تفرض ضرورتها على الناس وتشكل طباعهم، لكن العنف يتولد من الحرمان النسبي الذي يقضي إلى (التوتر والغضب (الذي ينشأ عن التعارض بين ما ينبغي أن يكون) في ذهن مرتكب السلوك العنيف (وبين ما هو كائن بالفعل، الأمر الذي يدفع بهم إلى العنف.

ولاستيفاء ما يتعلق بأسباب العنف ، لا بد من الإشارة إلى أن سلوك العنف على المستوى الفردي أو الاجتماعي هو سلوك مكتسب يتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر من خلال العديد من الأسباب منها على سبيل المثال: استخدام القسوة أو السخرية - ضعف تبادل المشاعر الإيجابية بين أفراد الأسرة - تشجيع الأبناء على سلوك العنف كأحد الأساليب الأسرية. للحصول على حقوقهم - التفرقة في المعاملة بين الأبناء- التهديد المستمر - عدم إشباع حاجات الأبناء النفسية والاجتماعية - عدم متابعة الأبناء) الإهمال (- تفكك اسري أو انفصال بين الوالدين - ضعف وعي الوالدين التربوي - المبالغة في الانتقاد. تهديد بالطرد من المدرسة- التقليل من شأن الطلبة أو السخرية منهم - وصم الطلبة بالعدوانية أو بألقاب سلبية- عدم العدالة بين الطلبة - تربوية قلة الأنشطة الجاذبة- قناعة العاملين بالمدرسة بالعنف كوسيلة تأديبية - اتجاهات سلبية تجاه التعليم سواء من الطلبة أو المعلمين.

ومن الأسباب المفضية للعنف أيضاً الإحساس بالإهانة- مشاعر الإحباط - الشعور بعدم الكفاءة - الصدمات النفسية والكوارث والأزمات - ضعف تقدير الذات - سوء نفسية تقدير وتفسير المواقف بشكل سلبي الاعتقاد بأهمية العنف للحصول على الحقوق. إضافة لما قد تحويه وسائل الإعلام والأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي من مشاهد تشجع على العنف.

ومن المؤكد أن الانطلاقة الصحيحة لعلاج أي ظاهرة يمر عبر فهم كنهها ، وسبر أغوارها ، واستيضاح مسبباتها، من كافة الجوانب. وبالتالي فإن فهم العنف ومبرراته سيمنحنا القدرة على التوجيه المناسب. ويتضح للباحث من خلال المقابلات التي أجريت مع الطلاب الثلاثة ، أن العنف يتولد من الغضب وعدم تملك مهارة الضبط الانفعالي ، فذلك حاضر بقوة في جميع حالات أفراد العينة. ولعل من السائغ هنا القول بأنه إذا كان من المستحيل التخلص من الغضب، كونه جزء من العواطف البشرية، فمن الضروري توجيه الغضب كطاقة إبداعية يمكن توجيهها لنترفع عن التحول لمصدر عنف وإيذاء للآخرين . رغم التسليم بأن للإنسان حاجات أساسية ونفسية تساهم بشكل مباشر في صياغة حياته وشخصيته والحفاظ على كيانه وكلما انتهكت هذه الحاجيات أدى ذلك إلى الانتقاص من آدميته وأضررت بحقوقه وأصبحت

الفرصة مهياً لانتحاء الأشخاص نحو ممارسة سبل أقرب للعنف وهذه الحاجيات مرتبطة بقيم متعددة من أهمها هنا المشاركة والإحساس بالانتماء والتسامح والاحتواء .

أسباب العنف لدى لحالات المبحوثة:

١- إسقاطات نفسية داخلية:

في الحالة الأولى للطالب (م . أ . ح) إسقاطات نفسية ومشاعر غضب وسخط ، مرجعها تفكيره بأنه منبوذ من جميع زملاءه ، لصفات شكلية (وفق تصوره)، فمن خلال المقابلة نجد أنه يشعر بالإقصاء وعدم الانتماء، وتنقصه (التغذية العاطفية داخل البيئة المدرسية)، رغم أنه لا تعترضه خارجتها أي إشكاليات، ومشاعره تجاه زملاءه يفجر لديه غضبا يفوقه للعنف، فهو يرى في ذلك وسيلة تحد من تصرفاتهم تلك، وتعيد له شيئاً من الثقة بنفسه .

وتبدو على قسمات وتعابير وجه الطالب (م . أ . ح) أن ثمة عدم ارتياح ، فهناك تجتهم وما يشبه التوجس ، أرجعت سبب ذلك في البداية إلى تخوف الطالب من المقابلة التي أجراها معه الباحث ، رغم بناء علاقة إيجابية مع أفراد العينة جميعهم ، وللتأكد من ذلك سألته: " هل لا يزال لديك تخوف أو تردد من مقابلتي معك ؟ " فرد علي بالقول : " لا يا أستاذ ، ما عندي تخوف من المقابلة بالعكس لقد شعرت بالارتياح عندما تحدثت معك عن بعض المشاكل ."

وسألته: " هل لديك مشكلات في البيت وهل لديك برامج تلفزيونية تحرص على متابعتها ؟ " فأجاب : " لا والله الحمد لله ، وأما التلفزيون ما أتابع به شيء إلا المباريات الرياضية ."

سألته مجدداً : " لماذا لا تشعر بالارتياح ؟ " أجاب: لا أربح بالمدرسة ولا الزملاء. هنا سألته : " لماذا ترى طلاب المدرسة بهذا الشكل الذي تصفه ؟ " .

أجاب : " لا أحب أن يتناول أحد علي أو يهزأ بي ومنذ البداية أهاجم أي سلوك من هذا النوع"

عدم الاتزان الانفعالي :

حالة عدم ضبط الموقف الانفعالي تتواصل أيضا لدى الطالب الثاني من أفراد العينة ، فسرعة الانفعال - من خلال ما يتجلى في المقابلة - قادتة لممارسة العنف الذي تمثل في ضربه لزميله، حتى دون أن يأبه بوجود المعلم الذي كان واقفا يشرح الدرس .

ورغم أن الواقع النفسي للطلاب في المرحلة الثانوية - تحديداً - يؤكد على ضرورة الالتزام بتقديم كمية دعم كبيرة لأداء المدرسة لمهامها على نحو فاعل . وهو ما يتطلب قدرة، وجهد كبيرين من المعلم يرتبطان باستخدام استراتيجيات صافية متنوعة من قبل المدرس تمكنه من خلق تأثيرات مهمة على الممارسة في إدارة الصف، واستثارة انتباه الطالب للدرس، إلا أن ذلك ليس السبب الوحيد في حالة هذا الطالب، الذي لا يملك نفسه عند الانفعال، وهو المسلك الذي يتسم به المراهق بشكل عام، لكنه يقل ويزداد بين شخص وآخر .

ورغم أن الطالب (س . ع . ب) لا يختلف في إجاباته عن المبحوث السابق من حيث عدم وجود إشكاليات في المنزل وأن علاقته جيدة بأفراد أسرته ، وكذلك في عدم متابعته لمواد

إعلامية تحتوي على العنف والضرب ، وكذلك هو في مظهره الخارجي من حيث الملابس يضع الشماغ على شكل (اللثام) تماما كما يفعل (م . أ . ح) إلا أن أسارير وجهه لا يبدو عليها التجتهد مثله ، بل كان مبتسما وسريع الاستجابة في الإجابات.

سألت الطالب (س . ع . ب) عن سبب قيامه بشتن وضرب زميله داخل الفصل وأثناء قيام المعلم بالشرح ، فأجاب : " هو اللي من بدأ علي " .. سألته : " لماذا لم تخبر المعلم خاصة أنه كان يشرح ومن باب الاحترام والتقدير الاستماع للمعلم أثناء وجوده بالفصل وإخباره بسلوك زميلك معك ؟ " فقال : " المدرس ما يهتم وشخصيته ليست قوية " .

وتدخلت معه قائلا : " ولكن ألا ترى أن الموقف بسيط ولا يستدعي قيامك بقذفه بعبوة الماء خاصة أنك ذكرت أنه كان يمازحك ؟ " أجاب : " لو تركته فسيتطاول علي " .

وسألته أيضا : " لو استقبلت من أمرك ما استدبرت هل ستفعل ما فعلت وتضرب زميلك ؟ " .

أجاب بالنفي و "

العوامل الأسرية:

يبدو أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمبجوث الثالث في هذه الدراسة ، والمتمثلة بحالة الطالب (ر . ط . ف) تلقي بظلالها على تصرفاته ، فمظهره الخارجي في اللباس ينقصه الترتيب ، وأسارير وجهه تنطوي على شيء من الصرامة والقسوة المغلفة بالحزن، وكذلك من خلال ما أوضحه هو للباحث بأن مصروفه لا يكفي وأنه يضطر للعمل مساء في سوق الفاكهة والخضار ليساعد والدته في مصاريف المنزل ، لا سيما وأنه الابن الوحيد لها ، والبقية بنات ، وأنه ينوء بهذا الحمل منذ وفاة الأب.

تلك الظروف تؤثر عليه والضغط المتواصل ولدت لديه سرعة الغضب ، والخبرات المؤلمة من التنيم وكذلك الإحساس بالمسؤولية في وقت مبكر من حياته ، هي من مولدات الإحباط لديه يتلونها خوف مجهول المصدر يتبعه غضب، والأشياء المخيفة مصدر تهديد يؤدي إلى زيادة التوتر والاستنفار العصبي، وتشكل مشاعر الخوف والغضب والتوتر مع الخبرة المؤلمة ويترجم الفرد هذه الاتجاهات إلى سلوكيات عنيف إذ يحول اصطدام تلبية الحاجات النفسية أو الجسدية بعائق دون عودة العضوية لحالة الراحة التي يؤمنها حل الاشكاليات ، وبالتالي يمكننا تخيل مدى فعل احباطات الموقف الصفي (المتمثل في طرد المعلم له من الفصل لعدم إحضاره لدفتر الواجبات، وتهديد إياه بالرسوب) في سلوك الطالب وما يتلو ذلك منطقيا من ردة فعل قد تقاوم الوضع السلوكي السيء للطالب ، وتزيد من شحنه ليتصرف بعنف (تمثل في الاصطدام مع المعلم وتهديده له بالضرب، وكذلك من شراسة طبع جعلته فظا حتى في التعامل مع عامل النظافة.

سألت الطالب (ر . ط . ف) - خلال المقابلة - عن الدوافع والأسباب التي دفعت به لتهديد معلم الفيزياء بالضرب ، وكذلك توجيه عبارات سباب وشتن لعامل النظافة في مدرسته .

فأجاب: "إن الجميع هنا يتصرف بغرور وعدم تواضع معي." "وهنا قلت له متسائلا : " ألا ترى أن تقصيرك في المادة وعدم إحضارك للمتطلبات هو سبب تصرفه معك بهذا الشكل ؟ "

أجاب بالقول: " هذا المعلم في كل الحالات لا يتصرف معي بهدوء ".
وسألته أيضا : " هل لديك برامج تلفزيونية تتابعها أو كتب تقرأها ؟ " . فأجاب بالنفي.
وسألته مجدداً : " هل أنت نادم عن تهديديك للمعلم والألفاظ اللي وجهتها للعامل؟ " فرد بقوله:
" نعم وسأعمل على أن لا يتكرر ذلك وأمل أن لا أفعله " .

النتائج:

إن الوعي السيكولوجي والتربوي المتزايد نتيجة الجهود البحثية الحديثة في هذا المجال ، قد مكن واضعي الدارسين والمختصين التربويين من تبني مقاربات تربوية أكثر فاعلية ملائمة لحاجات الطالب والمجتمع معا. أخذة بعين الاعتبار أهمية اشباع الحاجات كمتغير أساس في كبح مسببات توليد العنف لدى الطالب.

وإن المقابلة تظهر بجلاء أهمية الاهتمام بالجانب العاطفي، والإنماء الفكري لدى الطالب وبالذات في المرحلة الثانوية، والتي تكثر بها الممارسات السلوكية الطلابية غير السوية . فعلى الرغم من الأثر الحيوي الذي تقوم به التفاعلات الصفية والبيئة المدرسية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها في كبح العنف أو توليده وتنميته ، فإن التوجه الأساسي لفهم وعلاج ذلك السلوك غير السوي ومنها العنف يجتنب أن يتمركز حول الذات البشرية، في تشكلاتها ونوازعها المتعددة.

وخلف كل سلوك عوامل ودوافع كثيرة تفسر الأسباب الكامنة وتعلل إتباع السلوك المعين، وظاهرة العنف المدرسي تتعدد مصادرها ودوافعها ويفترض بنا أن نحددها بشكل واضح للوصول إلى المعالجات والحلول . فالعنف ظاهرة مركبة متعددة المتغيرات ولا يمكن لنا تفسيرها بمتغير أو عامل واحد فقط.

ومن خلال التحليل لما تم جمعه من معلومات وبيانات المقابلة مع المبحوثين ، في هذه الدراسة، تم التوصل الى الاتي:-

1- هناك علاقة وثيقة بين الغضب والعنف الذي مارسه الطلاب الثلاثة الذين هم عينة الدراسة، وأن ذلك العنف كان هو أقصى درجات الغضب.

2- أن العنف قد يرجع إلي الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية ، والشعور بالابتعاد عن دائرة الاحتواء والمشاركة والانتماء.

3- أن ارتكاب الطالب للعنف قد يكون نابعا من عدم امتلاكه لمهارة حسن التصرف ومعرفة الطالب بالسلوك الصحيح ، وفي بعض الأحيان قد يكون السبب عدم القدرة على التعبير الصحيح عن المشاعر والأفكار بحيث يسيئون توصيل رسائل صحيحة للطرف المقابل .

4- تساهم البيئة المدرسية بدور بارز في كبح ومنع العنف من خلال الآليات التربوية الجيدة في الضبط والتوجيه، أو على النقيض من ذلك تماما، حيث يمكن أن تكون أداة فاعلة في تهيئة المناخ المناسب لنشوء سلوكيات العنف المتنوعة، عندما تتحول لبيئة لا تهتم باحتياجات الطلاب، ولا تقيم لقاءات حوارية، أو أنشطة اجتماعية، فتتعدم فيها وسائل الضبط والتوجيه، وتكون العلاقة غير جيدة بين الطلاب ومعلمهم.

5- المستوى السوسيو- اقتصادي للأسرة، يجتعل الطالب يشعر بالنقص والحرمان بين أقرانه، وهذا يدفعه إلى الإحساس بالكرهية والغضب، ويولد تصرفات غريبة تسوقه إلى اقتراف بعض الممارسات العنيفة.

6- يلاحظ الباحث تركيز المدرسة على إصدار العقوبات التأديبية بحق أفراد العينة، على إثر ما بدر منهم من سلوكيات عنف، مع غياب الدعم الإرشادي والنفسي، وعدم وجود آليات علاجية، مثل (التفيس والتفريغ الانفعالي) الذي يعد من أول الخطوات الأساسية للتعامل مع المشكلة ولا غنى عنه حيث أنه يساعد على إخراج الانفعالات السلبية ومن المهم استخدامه في بداية الجلسات الإرشادية للطلاب الثلاثة.

7- يرى الباحث أن دور المدرسة - مكان الدراسة - ضعيف في بث التوعية بأهمية الرفق من خلال إحياء الوازع الديني لدى الطلاب، وتبني برامج تربوية فاعلة لخفض العنف في المدرسة.

التوصيات:

وعلى ضوء ما سبق؛ يوصي الباحث بما يلي:

1- أهمية نشر الوعي بين أولياء الأمور و الأسر بشكل عام بتفهم طبيعة المرحلة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية وحساسيتها والاقتراب من أبناءهم بما ينعكس عليهم بالنمو السليم والأمن.

2- الاهتمام بالتوجيه التربوي والنفسي في المدرسة، وتدريب وضرورة إكساب الطلاب مهارات التحكم في الغضب وإشراكهم في أنشطة اجتماعية وثقافية ورياضية.

3- أهمية تأهيل الكادر التعليمي، وتطوير مهاراته التربوية، للتعامل مع المواقف الطلابية المختلفة بكفاءة وفاعلية.

4- ضرورة وجود اخصائي نفسي واجتماعي داخل كل مدرسة لمتابعة مثل هذه الحالات واحتوائها.

5- إيجاد صندوق مدرسي يختص بدراسة حالات الطلاب الاقتصادية المتواضعة، وتقديم المساعدات التي تعينهم على مواجهة ضغوطات الحياة.

6- أهمية ربط المدرسة بالمنزل، وتقليل الكثافة الطلابية داخل المدرس.

الصعوبات التي واجهت الباحث أثناء الدراسة:

1- الموافقة على استضافة المدرسة لهذه الدراسة، واختيار العينة كان من أصعب الخطوات.

- 2- عدم تجاوب بعض الطلاب وتخوفهم من إجراء المقابلات ،خاصة في البداية.
 - 3- عدم التوافق الزمني بين حضور الباحث لإجراء المقابلة وبين الطلاب عينة الدراسة.
- خاتمة:**

اهتمت المجتمعات المعاصرة بالمشكلات الطلابية وكيفية الوقاية منها من جهة، والرعاية والعلاج لها من جهة أخرى. وقد كشفت هذه الدراسة عن جوانب من ظاهرة العنف الطلابي، التي تتفاوت أسبابها لتعود لعدد من العوامل الاجتماعية والشخصية والنفسية. وإن تعاون الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية يؤدي إلى علاج مشكلات الطلاب لا سيما في مرحلة المراهقة، يساهم في استيعاب مثل هذه الظواهر والتخفيف من أثرها السلبي على الفرد والمجتمع، وذلك من أجل تربية سليمة للشباب ليتحصن مما قد يسبب الضرر أو الانحراف، وبالشكل الذي يزيد من قدرته على النجاح وتنمية قدراته وبما يحقق له التفوق والتطور والنمو السليم من كافة الجوانب..

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

- البشري ، عامر بن شابع. (2004). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- حجازي ، مصطفى. (1986). التخلف الاجتماعي-مدخل إلى سيكولوجيا الإنسان المقهور. الطبعة (٤) . معهد الإنماء العربي. بيروت. لبنان.
- حسن ، محمد علي. (1970). علاقة الوالدين بالطفل وأثرهما في جناح الأحداث. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة. مصر.
- حسين ، محي الدين احمد ، (1987). التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. مصر.
- دوركهائم ، اميل ، (1950). قواعد المنهج في علم الاجتماع . ترجمة محمود قاسم. النهضة المصرية. القاهرة. مصر.
- رمزي ، طارق محمود. (1974). دراسة تجريبية لبناء مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية في بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بغداد. العراق.

- زهران ، حامد عبد السلام. (1977). علم النفس الاجتماعي ، ط 4 . عالم الكتب. القاهرة . مصر.
- السعدوي . عبدالله صالح . (1420) .دراسة ظاهرة السلوك العدواني (المضاربات في المدارس الثانوية) . الرياض.
- سلمان ، محمود محمد. (2004) . قراءة سوسيولوجية تحليلية لبعض أساليب وأنماط التنشئة في المجتمع العربي. كلية المعلمين بحث منشور. جامعة ديالى . العراق.
- الطيار، فهد بن علي بن عبد العزيز ، (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- بن عسكر ، منصور عبدالرحمن (2003) . العنف في المدارس " بحث مقدم إلى الندوة العلمية المنعقدة في الرياض ، في الفترة 12 / 2 / 1424هـ / 14 / 4 / 2004م . مركز الدراسات والبحوث. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- العمري، فاضل بن محمد آل محاسب (2008) . دور المعلم في الحد من مشكلة العنف المدرسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض.
- غانم ، عبد الله عبد الغني، (2004) . جرائم العنف وسبل المواجهة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- ماتكلف ، بفرلي م .آلبان ، (1983) . معرب . التصور الذاتي والاتجاه نحو المدرسة عند الأطفال ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، مج3 ، ع2 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.
- المراجع الأجنبية:**

- Bogdan, R. and Biklen, S. (1998). Qualitative research for Education. Allyn and Bacon.
- Hohnson, R. & Waterfield, J. (2004). Making words count: The value of qualitative research . Physiotherapy Research International. 9 (3), p. 121.
- Punch, K. (2000). Introduction to social research. Quantitative and qualitative. approaches. Sage: London.

معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة

الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات

Obstacles of Applying the Realistic Evaluation in Islamic Education Subjects On the Elementary Stage in Government Schools in Jeddah from the point of view of female teachers.

إعداد

جوهرة حامد سعد المالكي / د/ رندا حريري

كلية العلوم الصحية والسلوكية والتعليم/ جامعة دارالحكمة بجدة - السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136071

قبول النشر: ٦ / ١٠ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٤ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات. وتحديد الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة في التعليم، والدورات التدريبية). واستخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة الثوابية (٢٠١٣)، تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (٣٠٧) من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بجدة، وقد أظهرت النتائج حصول الأداة على متوسط كلي بلغ (٣,٩٢ من ٥) بدرجة (كبيرة)، وعلى مستوى المحاور؛ حصلت المعوقات المتعلقة بالطالبات على أعلى متوسط (٤,١٠)، تلتها المعوقات المتعلقة بظروف التطبيق بمتوسط (٤,٠٣)، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط (٣,٨٣)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط (٣,٧١)، وجميعها بدرجة (كبيرة). كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى سنوات الخبرة في محور المعلم والطالبة وظروف التطبيق. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معوقات تطبيق التقويم الواقعي تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالطالبات، وظروف التطبيق، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى إلى عدد الدورات في محوري المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمقرر الدراسي. واستناداً للنتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها: إقامة دورات تدريبية مكثفة في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته،

وتوعية القيادات المدرسية بأهميته، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيقه وإعداد دليل إرشادي يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته. وتضمن مقررات التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواقعي.

الكلمات المفتاحية: معوقات، التقويم الواقعي، مواد التربية الإسلامية.

Abstract:

The research aimed to uncover the obstacles applying realistic evaluation in Islamic education subjects at the Elementary stage in public schools in Jeddah from female teachers' point of view. And determine the differences according to the variables (years of experience in education, and training courses). The researcher used the quantitative, descriptive, and analytical approach, the tool which is used in the study was the Al-Thawabia questionnaire (2013), which was distributed to a random sample of (307) Islamic education female teachers for the elementary stage in Jeddah, the results showed that the tool obtained an overall average of (3.92 out of 5) degrees. Large), and at the level of the axes; Obstacles related to female students got the highest average (4.10), followed by obstacles related to application conditions with an average of (4.03), then obstacles related to the teacher with an average of (3.83), and finally obstacles related to the course with an average (3.71), all of which were (large). The results also indicated that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of obstacles to applying the realistic evaluation due to years of experience in the focus of teacher and student and the conditions of application. While there are statistically significant differences due to years of experience in the axis of obstacles related to the studying course. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the obstacles in the application of realistic evaluation due to the number of courses in the two axes of obstacles related to students, and the conditions of application, while there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) attributed to the number of courses in the two axes of obstacles related

to the teacher and the studying course. Based on the results, the researcher presented a set of recommendations, "Conducting intensive training courses in realistic evaluation strategies and tools, also to educating school leaders of its importance, providing the material capabilities necessary for its implementation and preparing a guide that explains realistic evaluation strategies and how to build their tools. And the inclusion of Islamic education curricula for realistic evaluation methods.

Key words: Obstacles, Realistic Assessment, Islamic Education Materials.

المقدمة Introduction:

"إن طلابنا يحتاجون أن يتعلموا كيف يتعلمون" (Dyshe,2007,p29). نعم إن هذا العصر الذي نعيشه، عصر الثورة التقنية والتكس المعرفي الهائل، يتطلب طلاباً يملكون كفاءات متنوعة ومهارات تواكب هذه الثورة، ويحتم أن يُخلق لهذا الجيل واقع جديد يخرج عن الأطر الضيقة للممارسات التي لم تعد تفي بمتطلبات العصر ولا باحتياجات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية، والارتقاء به من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع والابتكار؛ حتى يستطيع أن يتعامل مع هذا الانفتاح الفكري، مما يشكل ذلك تحدياً للتربويين لتطوير أهداف ترقى إلى مستوى هذا العصر.

على إثر ذلك، ظهرت التوجهات الحديثة والإصلاحات التربوية، التي غيرت المفاهيم والأدوار في مكونات المنظومة التعليمية. وأمام هذه التحولات الجوهرية في الفكر التربوي، يعول على الأنظمة التعليمية في الوقت الراهن تحقيق هذه التوجهات، بأن تعيد النظر في الممارسات التقليدية في التعليم، التي لا تفيد في متابعة تقدم المتعلمين ولا تشخيص مكتسباتهم ومهاراتهم، لاسيما بعد أن وجهت الانتقادات لقصور هذه الممارسات، وتوالت الخطابات التي تنادي بالإصلاح التعليمي ابتداءً بالقرن العشرين (Nation at Risk) الذي نشر عام ١٩٨٣م (المنتشري، ٢٠١٤). وتوالت الجهود والقرارات بعد إنشاء المجلس الوطني الأمريكي للمعايير التربوية، إلى أن ظهرت حركة مخرجات التعلم (Learning Outcomes) في بداية العقد الأخير من القرن العشرين، التي نادى بضرورة تحديد نواتج تعلم يستطيع الطالب إظهارها في صورة أداءات (سعادة، والعميري، ٢٠١٩).

كما أشار رئيس المنظمة العالمية للقياس والتقويم Thomas Kalvan في المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة، أن عمليات الإصلاح في العقدين الأخيرين تركز على المخرجات، أي المعارف والمهارات والسلوكيات التي يكتسبها الطالب (العصيمي، ٢٠١٥). وفي ضوء التغيير في أهداف التقويم، ظهرت الحاجة إلى أساليب تقويم تقدم أدلة على مستوى إنجازات الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية. وتبعاً لما أحدثه التقويم من تغيير لدور المتعلم كمحور للعملية التعليمية، والتركيز على ما يتعلمه وهل يحتفظ بما يتعلمه، ويطبقه في الواقع، وأيضاً تحول دور المعلم من مُلقٍ إلى موجه

وميسر، ينبثق مفهوم التقويم الواقعي (Authentic Assessment)، لتقويم نتائج التعلم وممارسة ما يكتسبه المتعلم من خبرة وتوظيفها في مواقف تعليمية واقعية تتناسب مع قدراته. وعرف علام (٢٠٠٩) التقويم الواقعي على أنه قيام الطلاب بأداء مهام مفيدة ذات معنى ودلالة، تتطلب مهارات تفكير غنياً، بحيث يستطيع الطالب تحديد قيمة هذه الأعمال من خلال محكات تحدد مستوى جودتها. ويشير الثوابية (٢٠١٣) إلى أن اهتمامات التربويين توالى لهذا النوع من التقويم؛ كونه يحقق ما لا يحققه التقويم التقليدي، وتعددت المصطلحات المرادفة للتقويم الواقعي مثل: التقويم البديل (Alternative Assessment)، والتقويم المعتمد على الأداء (Performance based Assessment)، والتقويم الأصيل (Authentic Evaluation). وبالرغم من تعدد هذه المصطلحات إلا أنها تلتقي في منظور منهجي واحد يخرج العملية التعليمية- التعليمية من الصورة النمطية التقليدية، التي تعتمد على تخزين المعلومة واستظهارها في اختبار الورقة والقلم، والأرقام التي لا تقدم معلومات ذات قيمة عن مهارات الطالب إلى الصورة الحديثة، التي تعمل على إعداد طالب نشط يقوم ببناء المعرفة في عملية تعلمه، ويقم ذاته ليعرف مواطن الضعف لديه، فتصبح عملية التقويم عملية تشاركية بين المعلم والمتعلم.

وتحقيقاً لمبادئ نظريات التعلم التي تقدم لنا الإطار النظري لأساليب التعلم الحديثة مثل النظرية البنائية الثقافية- الاجتماعية، لرائدها ليف فيجوتسكي (Lev vegotsky)، والتي تؤكد على أن النمو العقلي والاجتماعي والمهاري للمتعلم يحدث في جو من التفاعل الاجتماعي والمشاركة مع الآخرين (عثمان، وآخرون، ٢٠١٧). ويتحقق ذلك من خلال استراتيجيات التقويم الواقعي، وما يقوم به المتعلم من مهام وأنشطة يتفاعل فيها مع من حوله. فضلاً عما يقدمه هذا التقويم للمعلم من انعكاسات لمدى فعالية أساليبه التدريسية. ويؤكد برايس (Bryce, 2010) أن ما ينفرد به هذا النوع من التقويم أنه يعطي صورة أكثر دقة عن نمو الطالب، ويظهر شخصيته مع مرور الوقت. ويشير وينترس (Winters, 2014) أن التقويم الواقعي يساعد المعلم على تحديد التعلم غير المكتمل لدى المتعلم، وسد الثغرات في التعلم.

وفي ضوء ذلك تظهر حاجة كل معلم للإلمام بهذا النوع من التقويم، ولاسيما معلم التربية الإسلامية. فالمتفحص لمقررات التربية الإسلامية، يجدها مجالاً ثرياً لتغذية جوانب شخصية المتعلم. لذا يتطلب من معلم التربية الإسلامية وتحديداً في المرحلة الابتدائية، توظيف أساليب تقويم غير تقليدية تأصل المفاهيم، وتربط الطلاب بواقعهم.

وتتوجه سياسة التعليم في المملكة إلى تجويد التعليم ابتداءً بالمراحل الدراسية الأولى، فقد ورد في مضامين رؤية المملكة ٢٠٣٠ "سنوات الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر" (وزارة التعليم، ٢٠١٧). وإيماناً من وزارة التعليم بأهمية إعداد هذه المرحلة باعتبارها اللبنة الأولى في تطبيق سياسة التعليم. ولتزويد طلاب هذه المرحلة بمهارات يحتاجون إليها مستقبلاً، بإيجاد أساليب فاعلة تحسن نواتج التعلم. فقد أصدرت وزارة التعليم المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب بالمرحلة

الابتدائية، في المادة الخامسة الفقرة (٣) على ضرورة توظيف أدوات متنوعة في عمليات التقويم، وتوفير خبرات حقيقية محفزة لإظهار قدرات الطالب ومهاراته. (الوكالات والإدارات العامة لوزارة التعليم، ٢٠١٧).

مشكلة البحث Research problem:

تتنامى جهود الدولة بالتعليم كمحور أساسي لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، إلا أنه بالرغم من الجهود النوعية التي بذلتها وزارة التعليم

في المملكة، ومشاركتها في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ تم رصد تحديات تواجه التعليم منها اعتماد المعلم على طرق التدريس التقليدية، وضعف مهارات التقويم لدى المعلم (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

إضافة إلى ما توصلت إليه عدد من الدراسات في نتائجها أنه مازال استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي في العملية التعليمية-التعليمية أدنى من المأمول. حيث وجدت دراسة رايت (Wright، 2015) أن معلمي اللغة في الصف السادس، ما زالوا يستخدمون الأساليب التقليدية لسهولة إعدادها في وجهة نظرهم. فأكد البحث على أنه لن يحصل الطالب على التعلم الحقيقي الذي يلبي احتياجاته في ظل الممارسات التقليدية. بينما ذكرت دراسة النجار (٢٠١٨) أنه يقتصر توظيف المعلمين في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء لاستراتيجيات التقويم الواقعي على التواصل (الأسئلة والأجوبة)، وفيما يخص الأدوات اكتفى المعلمون بقوائم الرصد. إضافة إلى ما أشارت إليه دراسة أبو دحروج (٢٠١٩) أن معلمات المرحلة الأساسية في بيت حانون، اقتصرن في تطبيقهن للتقويم على استراتيجيات التقويم بالملاحظة. ودراسة الثوابية (٢٠١٣) بوجود ضعف في مستوى وعي معلمي التربية الإسلامية في تقويم جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، وقصور معرفتهن باستراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية توظيفه في تقويم الطلبة.

واستناداً إلى توصيات بعض المؤتمرات التي عُقدت في مجال تطوير التعلم والتعليم، حيث أوصت بأهمية تضمين المناهج الدراسية أساليب تقويم متنوعة تكسب الطلاب المهارات المطلوبة للنجاح في الحياة. كمؤتمر قياس قضايا واتجاهات وتطبيقات نواتج التعلم بالرياض (٢٠١٥)، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم (٢٠١٨) الذي تبنته المملكة العربية السعودية، والمؤتمر العلمي الثامن للتقويم في المنظومة التربوية (٢٠١٩) في مصر.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة في المرحلة الابتدائية، وما لاحظته من اقتصار المعلمات على الممارسات التقليدية باستظهار المعلومة في اختبار الورقة والقلم، بشكل سطحي لا يلامس عمق محتوى المقرر التربوية الإسلامية، فلا يسهم في التأثير على سلوك الطالبة. لذا ترى الباحثة أن تسليط الضوء على معوقات التقويم الواقعي خطوة أساسية تساعد متخذي القرار في التغلب عليها، وتهيئة المعلمين لهذا النوع من التقويم. لاسيما بعد صدور لائحة التقويم الحديثة للمرحلة الابتدائية بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٢٠ بتخصيص درجات للطالب على المهام الأدائية. من ذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي

للكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات.

الأسئلة البحثية Research Questions :

بناء على ما سبق؛ تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ١- ما معوقات تطبيق التقويم الواقعي، في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة والمتعلقة بكل من (المعلم، الطالبات، التطبيق، المقرر الدراسي)؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات تقديرات المعلمات لمعوقات التقويم الواقعي تعزى لمتغيري البحث (الخبرة وعدد الدورات)؟

أهداف البحث research goals:

- ١- الكشف عن معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة والمتعلقة بكل من (المعلم- الطالبات - التطبيق- المقرر الدراسي).
- ٢- فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات تقديرات المعلمات لمعوقات التقويم الواقعي تعزى لمتغيري (الخبرة وعدد الدورات).

أهمية البحث research importance:

تتجلى أهمية البحث من أهمية موضوعه، وتزامن الموضوع مع استهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ تحسين البيئة التعليمية وتطوير أساليب التقويم، وتعزيز المهارات الأساسية للطلبة، وتأهيل المعلمين؛ وبذلك تؤمل الباحثة أن تفيد نتائج البحث على النحو الآتي:

- ١- تؤمل الباحثة أن يمثل البحث إضافة نوعية للمكتبة التربوية يستفيد منها المهتمون وعموم الباحثين في المجال.
- ٢- قد تفيد نتائج البحث الجهات المسؤولة؛ خصوصاً في التدريب لوضع برامج تدريبية تنبئى معالجة المعوقات المتعلقة بالمعلمات.
- ٣- قد تفيد نتائج الدراسة في تحفيز الجهات المسؤولة عن المقررات الدراسية لإعادة النظر فيها؛ بما ينسجم مع التقويم الواقعي.
- ٤- من المتوقع أن تنعكس نتائج الدراسة في تحسن المخرجات التعليمية، وأن يلمس المجتمع أثراً مباشرة تعكس ثمره الجهد والوقت الذي يقضيه أبناؤهم في المدارس.
- ٥- قد يساهم هذا البحث في تقديم بعض المقترحات العملية للتغلب على معوقات استخدام التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية بما يتوافق مع تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير التعليم.
- ٦- قد يساهم هذه البحث في توعية معلمات التربية الإسلامية بمزايا هذا النوع من التقويم في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، بما يعكس التفاعل الإيجابي أثناء ممارسته.

حدود البحث: search limits:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: المعوقات التي تواجه معلمات التربية الإسلامية في تطبيق التقويم الواقعي.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية قوامها (٣٠٧) من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٩-٢٠٢٠.

مصطلحات الدراسة:

- **معوقات Constraints:** تُعرف المعوقات على أنها "مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تعوق معلمي التربية الإسلامية عند توظيف أساليب وأدوات التقويم الحقيقي في العمليات التدريسية، مما يعكس عزوف عن توظيف تلك الأساليب، والأدوات" (يوسف، ٢٠١٨: ٢٩٩).
- ويقصد بالمعوقات في هذا البحث الأسباب التي تحول دون استخدام معلم التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي بالصورة الصحيحة في العملية التعليمية-التعليمية.
- **التقويم الواقعي Authentic Assessment:** يعرفه أبو دحروج (٢٠١٩: ٣٧١) بأنه: "التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب في مواقف حقيقيه، ويمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويؤمنون بين المعارف المكتسبة لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو حل مشكلات حقيقية".
- وتعرف رابطة تطوير الإشراف والمناهج الأمريكية (<http://www.ascd.org>) التقويم الواقعي، بأنه "قدرة الطلاب على الربط بين ما يتعلمونه في المدارس والعالم الذي يعيشون فيه، من خلال مهام واقعية تنمي المهارات التي يحتاجون لها للنجاح في الحياة.
- ويعرف إجرائيًا: بأنه: توجه حديث للتقويم ينتقل بالمتعلم من متلقي للمعرفة إلى مطبق ومنتج للمعارف والخبرات، التي يكتسبها في مواقف حقيقية تنمي من خلالها مهاراته لحياته الواقعية.
- **مواد التربية الإسلامية** تُعرف بأنها: " نظام متكامل من الحقائق، والمعايير، والقيم الإسلامية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسات تربوية إلى المتعلمين؛ بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال الذي هيأهم الله له، مهتدية بالتراث الحضاري الإسلامي مع النظرة السياقية لذلك التراث" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣: ٩٧).
- وتعرف إجرائيًا بأنها: المعارف والمهارات والقيم التي تقدمها وزارة التعليم للطلبة؛ لبناء شخصية مسلمة متمسكة بدينها من خلال فروع العلوم الشرعية المتمثلة في القرآن الكريم وتجويده، التوحيد، الحديث والسيرة، الفقه والسلوك.

٢- الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار الفلسفي للتقويم الواقعي:

يرى البعض أن التقويم عملية مرتبطة بقياس قدرة الطالب على التذكر، واستظهار معلومات المحتوى الدراسي ليجز التفوق والتميز بين أقرانه، ولكن في الواقع التقويم الواقعي لا يقتصر على هذه النظرة المحدودة للتقويم الدراسي، فله أساسه العلمي وفلسفته النظرية التي جعلته تقويماً ذا معنى وأثر، مستند على نظريات التعلم ولا سيما النظرية البنائية الاجتماعية، التي تشكل الأساس المعرفي

لتصميم استراتيجيات التقويم الواقعي المتمركز حول المتعلم ومهاراته، بدلاً من التمرکز حول المعلم كمصدر للمعلومة. " فالمعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة في مهام يشعر الطالب بمغزاها وفائدتها" (علام، ٢٠٠٩، ص ٢٠). وهذا يتماشى مع مبدأ التعلم للتمكن والإتقان الذي أشار إليه (سعادة والعميري، ٢٠١٩؛ المنتشري، ٢٠١٧)، على أنه تعلم يحقق أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية لأكثر عدد من المتعلمين، حيث يحقق ٩٠% من المتعلمين ٩٠% من الأهداف التعليمية بمستوى ٩٠% من الإتقان. من هنا نستنتج أن فلسفة التقويم تعد نموذجاً ثرياً ومثمراً في تحقيق تطلعات المؤسسات التربوية من جانب، والارتقاء بمستوى المتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً من جانب آخر.

خصائص التقويم الواقعي:

يدعم التقويم الواقعي التوجهات الحديثة للتقويم التربوي، التي نادى به عبر الحقبة الزمنية. حيث يتسم بعدة خصائص أوردها كلاً من (الحربي، ٢٠١٤؛ وأبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٠) تتمثل في أن التقويم الواقعي:

١. إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم، ويقدم التغذية الراجعة بما يتيح فرص متعددة للطالب للتحسين من أدائه في المستقبل، وتوجيه مسيرته التعليمية.
٢. يوفر التنوع والمرونة في الأساليب والأدوات، بما يخدم المعلم والمتعلم ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط تعلمهم وخلفياتهم.
٣. شامل حيث أنه لا يقتصر على قياس المعرفة فقط، بل يشمل جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم والمهارات التي تتبلور في إنجازات الطلبة.
٤. محكي المرجع يستند على محكات ومؤشرات؛ لتقدير الأداء بما يحقق الصدق في نتائج التعلم ويقضي على المقارنات ويشجع التعلم التعاوني.
٥. يتيح المساواة والعدالة بإتاحة الفرص المتكافئة لمشاركة جميع الطلبة في المهام.
٦. ديمقراطي يسمح للطلاب المشاركة في تقييم ذاته؛ ليدرك ما يحققه من تقدم أثناء تعلمه.
٧. يركز التقويم الواقعي على المهام، التي تستثير عمليات التفكير العليا بأنشطة تتناسب مع مستوى نموهم.

بناءً على هذه الخصائص، نجد أن التقويم الواقعي أحدث تحولاً جوهرياً في فلسفة التقويم والتي يمكن إيجازها في عدد من النقاط كالاتي:

- من التقويم السهل السطحي إلى العميق ذو المعنى.
- من التقويم الختامي من قبل المعلم فقط إلى التقويم المستمر من قبل المعلم والطالب ذاته والأقران.
- من تقويم نمطي إلى صيغ متنوعة للتقويم.
- من الإطار المحدود للمعلومة إلى الإطار المطلق في التفكير والإبداع.
- مبررات توظيف التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.
- ١. تغير الأهداف التربوية للمنظومة التعليمية.

التحديات التي نواجهها في القرن الحالي في مختلف مجالات الحياة، والانفتاح المعرفي يستدعي كفاءات بشرية متنوعة. ففي سياق القرن الواحد والعشرين يتطلب إعداد الطلاب ليصبحوا مفكرين ناقدين، وعمال منتجين ومتعلمين مدى الحياة (Koh, 2012). لذا قاد كبار العلماء والباحثين تطورات متسارعة في ميادين التربية بالتوصل إلى العديد من الاستراتيجيات ونماذج التدريس (Lewis&Scott, 2009). في ضوء ذلك يتطلب الاهتمام بجودة الأساليب وتهيئة بيئة استكشافية تثير دافعية الطلبة، وإجراءات تقويم ملائمة تؤثر في تعلم الطلبة وتجعلهم مبادرين نشطين منذ المراحل الأولى في المدرسة، لذا تبنت سياسة التعليم إصلاحات حديثة في المنظومة التعليمية بهدف تحقيق متطلبات رؤية ٢٠٣٠ بإنتاج جيل متعلم معزز بدينة منتم لوطنه منتج للمعرفة منافس عالمياً، فمن المأمول ألا تتأخر مقررات التربية الإسلامية ومعلميها عن ركب هذه التطورات.

٢. ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

إن التربية الإسلامية تربية تامة منهجها إلهي، تنظر لشخصية المسلم من جميع جوانبها دون التركيز على جانب وإهمال آخر، بما ينمي الشخصية المتزنة التي تتكيف مع مستجدات الحياة، كما أنها تربية سلوكية عملية لا تقف عند حد المعارف واستظهارها بل تتجاوز إلى مرحلة العمل والتطبيق. فإقتصار المعلم في التقويم على الجانب المعرفي في عملية التعلم جعل الطالب لا يخرج من محتوى مقررات التربية الإسلامية إلا بمجموعه من الحقائق والمفاهيم الشرعية في الذاكرة لا تسهم في التأثير المطلوب في سلوك الطالب، في حين أن "التقويم هو الذي يظهر مدى جودة إفادة المتعلمين من العملية التعليمية-التعليمية، من خلال التغيير الإيجابي في سلوكهم، واكتساب المهارات، وتحسن ميولهم" (مطاوع، والحصان، ٢٠١٤: ٢٣٩). كما يؤكد عفيف (٢٠١٠) أن التعلم المثمر لابد من أن تكون غايته إعداد المسلم القادر على التفاعل الإيجابي مع عالمه من كافة الجوانب، وهذا يستلزم معالجة واعية للمنظومة التعليمية، لتحقيق غايات المجتمع وطموحاته. ولا سيما في مقررات التربية الإسلامية المرتبطة بقيم ومعتقدات الطالب.

٣. ارتكاز استراتيجيات التقويم الواقعي على أسس النظرية البنائية الثقافية الاجتماعية.

تقوم أسس النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية للعالم Vygotsky فيجوتسكي على أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطاً وبناءاً للمعرفة والمهارة من التعلم الفردي، حيث يتعلم الطالب بشكل إيجابي ويكتسب مهارة حول تعليم نفسه، من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين الطالب والمعلم، وبين الطالب وأقرانه (مازن، ٢٠١١). وبناء على ذلك نجد أن استراتيجيات التقويم الواقعي تحول هذه النظرية إلى تطبيقات فعلية على أرض الواقع، من خلال المهام الأدائية التي يقوم بها الطلبة في فرق تعاونية، حيث يعزز التعلم التعاوني مهارات التواصل الفعال لدى الطلبة، وتكسبهم مهارات المسؤولية في إنجاز المهام، والحوار والتعبير عن الأفكار (عثمان، ٢٠١٧). كما يوضحه الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١) ارتكاز التقويم الواقعي على أسس النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية من إعداد الباحثة

وتجدر الإشارة إلى توافق هذه النظرية مع ديننا الإسلامي، الذي يحث على التفكير والتأمل، والتواصل، وأدب الحوار، لقوله تعالى {كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} (البقرة: ٢١٩). وقوله تعالى: {وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ} (الذاريات: ٢١). وقوله تعالى: {وَجَادِلْهُمْ بَالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ}. (النحل: ١٦). وهذا يتيح للمعلم أن يضع الطلاب في فرق عمل أمام مواقف تعلم واقعية، يشارك فيها الطالب المعرفة مع أقرانه وتمارس هذه القيم والمهارات، بما يحقق أهداف التربية الإسلامية.

وفي ضوء ما تم عرضه من خصائص انفراد بها التقويم الواقعي، ومبررات تطبيقه في مقررات التربية الإسلامية، ترى الباحثة أنه يقع على عاتق معلمة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، استبدال الطرق التقليدية في الطرح، وتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لإيجاد بيئة تعلم حيوية تستثير اهتمام الطالبة نحو التعلم، وتجعلها متفاعلة أثناء سير الحصة، ذلك يساهم في تطبيق ما يتعلمونه من أمور دينهم في الحياة.

استراتيجيات التقويم الواقعي Assessment Strategies

- استراتيجيات التقويم الواقعي: وتُعرف بأنها: "مجموعه من الأساليب التقويمية التي تتصل بالعالم الواقعي، يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية للتدريس، بمجالاته المعرفية والوجدانية والنفس حركية لقياس أداء الطالب" (العمرى، وشحادة، ٢٠١٠: ٢٥١). ويقصد باستراتيجيات التقويم الواقعي في هذا البحث المهمات التعليمية التي يعدها المعلم للطالب، بناء على مخرجات تعليمية مخطط لها؛ لتقييم مستوى نتاج التعلم وأهمها الآتي:

- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment). هي "أن يقوم الطالب بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء

النتائج التعليمية المراد إنجازها" (العبيسي، ٢٠١٠: ٤٧). ويندرج تحت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عدة مهام أجزأها (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٦؛ الحربي، ٢٠١٨) وهي:

- **العرض التوضيحي (Demonstration):** بأنه يعرض فيه الطلاب المفاهيم والمعرفة من خلال تجارب عملية أو نتائج بحثية لظواهر في الحياة، يظهر فيها مهاراتهم في الإلقاء والحوار والتعبير عن الرأي. وهنا يستطيع الطلاب يوظفوا التقنية، المجسمات، الرسوم، المنظمات بيانية.
- **المعرض (Exhibition):** فعالية يعرض فيها الطلاب إنتاجهم الفكري والعملية بناء على ما اكتسبوه من خبرات، يظهرون من خلاله مدى امتلاكهم للتفكير الإبداعي والتعبير عن أفكارهم. كالمشاريع والتصاميم المبتكرة،

- **المحاكاة ولعب الأدوار (Simulation):** يمثل فيها الطلاب مواقف اجتماعية تحاكي الواقع يكتسبون منه السلوك الاجتماعي ومهارات التواصل، وهي من الفعاليات المحببة لدى الطلاب حيث تمكنهم من التعبير عن ذواتهم ومشاعرهم ويوصلون من خلالها رسائل هادفة ذات مغزى. كالعروض المسرحية، أو المشاهد التمثيلية في الإذاعة المدرسية، التي تتناول قيم أو ظواهر في المجتمع.

- **المنافرة (Debate):** لقاء بين متعلمين للحوار حيث يكون لكل فريق وجهة نظر مختلفة عن الآخر وبينهم محكم. ويضيف البنا (٢٠١٦) بأنها تكتيك تعليمي يفترض وجود موقف معين أما بالتأييد أو الرفض.

متطلبات المهمة الأدائية:

- ١- تحديد المخرجات التعليمية والمهارات المنشودة المرتبطة بالمحتوى المعرفي.
 - ٢- تحديد نوع المهمة الأدائية التي يريد المعلم من الطلاب القيام بها.
 - ٣- توضيح آلية تنفيذ المهمة.
 - ٤- تبصير الطلاب بالمعلومات والمصادر الصحيحة المتوقع أن تُفيدهم لتنفيذ المهمة.
 - ٥- الاتفاق على المحكات التي سيتم تقييم المهمة عليها، وذلك قبل التنفيذ.
 - ٦- وضع لائحة ضوابط فرق العمل وطرق التواصل بين أعضاء الفريق.
- ويعرض جدول (١) أمثلة للمهام الأدائية التي تفيد المعلمين في تطبيقها في مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.

جدول (١) أمثلة للمهام الأدائية في مواد التربية الإسلامية

المادة	المهمة الأدائية	الموضوع	بيئة التنفيذ	نواتج التعلم المتوقعة
الفقه والسلوك	العرض التوضيحي	الزكاة (مسلم يمتلك الأموال التي يجب فيها الزكاة) تُعرض العمليات الحسابية للانصبة، وأنواع الحبوب والثمار،	تؤدي المهمة بشكل فردي أو جماعي في فرق عمل في الصف الدراسي	يتحقق تكامل المعرفة في الدمج بين المواد. يكتسب الطالب لغة التواصل والحوار.

الحديث والسيرة النبوية	والأنعام، والطبيعة الجغرافية، والتاريخ، ويكون مدعم بصور أو مجسمات أو عينات....	- التطبيقات التقنية التعليمية المفعلة في التواصل بين المعلم والطلاب مثل أدمودو (Edmodo)، مايو (Myu). ويستطيع المعلم الاستعانة بها في جميع المهام.	معرفة كيفية توظيف المفاهيم الأساسية والاستدلال المنطقي.
	مشروع الحاج الصغير، إنتاج مجسمات أو مخطط مصور لمناسك الحج والعمرة.	تحفيز الابتكار والإبداع لدى الطالب. وصورة من صور التعلم بالعمل والتطبيق. بما يبقّي أثر التعلم.	
	تمثيل مشاهد من واقع الحياة تتناول ظواهر في المجتمع- تقييمها بالمنهج النبوي من سيرة الرسول ﷺ.	- فناء المدرسة - المسرح المدرسي	
التقويم	العرض	عمل بحث مصغر عن أخلاق الرسول ﷺ.	اكتساب مهارة جمع المعلومات وتحليلها وتقييمها وتلخيصها.
	العرض	عمل منظم بياني (خرائط مفاهيم) لنواقض الإيمان ومنقصاته، مدعم بأمثلة وصور.	تعزيز القدرة على الربط بين الفجوات المفاهيمية الموجودة في المادة، واختزالها في مساحة محدودة ومتابعتها بصريا وذهنياً.

- استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication): يعرفه النجار (٢٠١٨) أنه لقاء مبرمج يُعقد بين المعلم والطالب؛ لنقاش مشروع معين يتم تحديد الخطوات اللاحقة بها للتحسين من تعلم الطالب. ويكون ذلك من خلال المقابلة والأسئلة المباشرة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المتعلم ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات. بعرض مشكلة أو تحليل قصة.
- استراتيجية التقويم بالملاحظة (Observation): "يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته" (الحربي، ٢٠١٨: ٦٤). يقوم المعلم في هذه الاستراتيجية بجمع المعلومات عن سلوك الطالب أثناء المهام، ومن خلال سجل القصصي للمعلم، ووصفة وصفا لفظيا.
- استراتيجية مراجعة الذات (Reflection): "أنها عملية تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً" (العيسي، ٢٠١٠: ٥٢). ويكون بتدريب الطالب على تقييم نفسه وفق المؤشرات والمعايير في أداة التقويم، وأيضا تدريبه على كتابة تأملاته عند الانتهاء من أي مهمة مُنجزَة، وتدوينها في سجل سير التعلم لدى الطالب، أو بالاستعانة بأحد التطبيقات التقنية كالحائط الإلكتروني، وتعد مؤشر هام لإظهار مستوى النمو المعرفي لدى الطالب، ودافع قوي للتعلم الذاتي الفعال وإكساب الطالب مهارة التفكير التأملي حتى يدرك احتياجاته ونقاط ضعفه.

- استراتيجية تقويم الأقران (Peers Assessment): هي عملية تقويم متبادلة بين الطلبة تُمارس أثناء الموقف التعليمي، ويكون وفق معايير ومحكات متفق عليها مسبقاً، ومدرجة في نموذج للتقييم يطبقه جميع الطلبة أثناء عملية التقويم، مما يتيح التواصل الإيجابي داخل الصف الدراسي. ويذكر الحربي (٢٠١٨) يفيد تقويم الأقران بمنحهم قدراً كبيراً من الاستقلالية والثقة بالنفس، وتنمي لديهم التفكير الناقد، وتشجع التعلم التعاوني، وتساعد في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة في المستقبل. ويوجز شكل (٢) الاستراتيجيات التي تم التطرق إليها.



الشكل (٢) استراتيجيات التقويم الواقعي من إعداد الباحثة

ونستخلص من ذلك أن التنوع الذي يقدمه التقويم الواقعي في الاستراتيجيات يعمل على الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات إلى الحيوية وإثارة دافعية الطالب وإشراكه في عملية تعلمه، بما يراعي أنماط التعلم المختلفة، كما يسمح للمتعلمين بالتعبير عن ذاتهم وأراءهم، وإثراء المحتوى المعرفي إضافة إلى أنه يوفر للمؤسسة التعليمية مؤشرات لمدى تحقيق إنجازاتها وملائمة أهدافها لتطلعات سياسة التعليم في المملكة.

تجارب رائدة في تطبيق التقويم الواقعي:

حظي التقويم التربوي وإصلاحاته باهتمام دولي واسع النطاق، من أجل تهيئة الطلبة وإكسابهم مهارات تمكنهم من مواكبة هذا العصر، وكان هناك العديد من التجارب الدولية الرائدة مثل التجربة السنغافورية (٢٠١١)، كلية Alverno الفيرنو (٢٠١٩)، ووزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٦) التي عملت على استبدال المفهوم التقليدي للتقويم إلى التقويم الواقعي الذي يركز على نتائج التعلم، وتقدم هذه التجارب صوراً حية لجعل التعلم متعة وأثراً، وفيما يلي عرض لهذه التجارب.

١- التجربة السنغافورية (تعليم أقل تعلم أكثر).

طبق النظام التعليمي في سنغافورا نظام نوعي عرف ب (تعليم أقل تعلم أكثر)، كان سبب في جعلها نموذجاً لهم لكثير من الأنظمة التعليمية، حيث أصبحت سنغافورا في مصاف الدول الأولى في

النظام التعليمي. هدفت في سياستها التعليمية تنمية مهارات التفكير، وقدرات التواصل الفعال، والعمل الجماعي في بيئة تعليمية تطبيقية محفزة تستثير التساؤل والبحث والاكتشاف والتفكير. يتبادل فيها المتعلمون الأدوار من خلال إعداد المشروعات، وتحليل المشكلات والمناقشات. وعادة ما يتم تقويم الطلبة من خلال أفلام فيديو يتم تصويرها أثناء الممارسات التعليمية، فيستطيع المتعلم مشاهدة مدى التقدم الذي أحرزه. ويتم التقويم في ضوء ملاحظات المشرفين والمعلمين، ولا تقتصر على الجانب المعرفي بل على ما أكتسبه المتعلم من مهارات قام بها أثناء الأنشطة والمشروعات في الحلقات الدراسية (المعرفة، ٢٠١١).

٢- كلية الفيرنو Alverno.

كلية Alverno بولاية ويسكونسن الأمريكية أسست منهج دراسي متمركز على المتعلم، مطبقة لاستراتيجية التقويم على الأداء بتشكيل مواقف تعليمية تمكنهم من خلالها ملاحظة أداء الطالب، وأصبحت مصدرا ملهما للمؤسسات التعليمية الأمريكية الأخرى، حيث يعملون على تدريب الطلبة بشكل مستمر على التقويم الذاتي، وتوجيه الطلبة بأن يقيمون تعلمهم وفق قدرات محورية في المنهج مثل التواصل الاجتماعي، التحليل، حل المشكلات، اتخاذ القرار، ويكون من متطلبات تخرج الطلبة تمكنهم وإتقانهم هذه القدرات، وفي الوقت ذاته يراقبون مدى تحقق أهدافهم ونجاح برنامجهم التعليمي (Alverno College, 2019).

٣- وزارة التربية والتعليم الأردنية.

نفذت وزارة التربية والتعليم الأردنية مشروع تطوير الامتحانات والتقويم التربوي، حيث بدأت بالتطبيق الفعلي لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، بتهيئة المعلمين بالدورات التدريبية على تطبيق التقويم الواقعي، واعتماد التقويم التشخيصي بهدف تحديد نقاط الضعف لدى الطلبة ووضع الخطط العلاجية، وتعزيز نقاط القوة، واستخدام إستراتيجيات الاستقصاء بهدف تعزيز مهارات البحث والتفكير والإجراءات العملية لحل مشكلة، وهو أسلوب تدريس وتقويم في آن واحد. وتعديل معايير النجاح والرسوب، فخصصت جزءا من العلامة الكلية للطالب لتقويم أدائه في المواقف التعليمية، كما عملت على تغيير شكل ومحتويات الشهادات المدرسية لتتلاءم مع أساليب التقويم الواقعي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ويتضح من العرض السابق أن التجارب التي نجحت في توظيف التقويم الواقعي أسهم ذلك في تحقيق أهداف رؤيتهم والتقدم في مستواهم العلمي. مما يؤكد على أن توظيف التقويم الواقعي في مؤسساتنا التعليمية يحتاج من أصحاب القرار التخطيط لتهيئة أركان البيئة التعليمية معلم ومنهاج وطالب وإدارة مدرسية وأسرة. لإدراك أهمية هذا النوع من التقويم في تطوير مهارات الطالب. معوقات التقويم الواقعي:

وهنا لابد من بيان أن التقويم الواقعي مازال يواجه معوقات تحول دون تطبيقه، ومن أهم تلك المعوقات ما يلي (أبو شعيرة، وآخرون، ٢٠١٠؛ الثوابية، ٢٠١٣):

١. قلة البرامج التدريبية للمعلمين والإمكانات المادية لتطبيق التقويم الواقعي.

٢. زيادة الأعباء على معلمي التربية الإسلامية.
 ٣. القصور في الإشراف التربوي على تفعيل هذا النوع من التقويم.
 ٤. زخم المقرر الدراسي وخلوة من تطبيقات داعمة للتقويم الواقعي.
 ٥. ضعف مهارات المعلم في التخطيط والتنفيذ لاستراتيجيات التقويم الواقعي.
- ثانياً: الدراسات السابقة:

أكدت الاتجاهات الحديثة على أن عملية التقويم قضية جوهرية ومرتکز مهم للإصلاح التربوي؛ لذا أوصى التربويون والباحثون بتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي للوصول إلى تعلم نوعي يُهيأ الطلبة للتعلم مدى الحياة، فقد تطرق العديد من الدراسات على الصعيد العربي والعالمي للتقويم الواقعي وواقع تطبيقه، وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب وإكسابهم المهارات الحياتية، والصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي في العملية التعليمية-التعلمية ويتضح ذلك من خلال استعراض الدراسات التالية:

أولاً- واقع تطبيق التقويم الواقعي:

تعددت الدراسات التي تناولت واقع تطبيق التقويم الواقعي في الميدان التعليمي ومنها دراسة الحربي (٢٠١٨) التي هدفت على التعرف على أساليب التقويم البديل في كتب العلوم للصف السادس، ومستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة، باستخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، والمنهج الوصفي المسحي، وكانت العينة كتب العلوم للصف السادس ابتدائي، أما عينة الدراسة، تمثلت في (٣٠) معلمة من معلمات العلوم للصف السادس، واستخدمت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى والملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة عن تضمين كتب العلوم للصف السادس لجميع أساليب التقويم البديل، بينما جاء استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل بمستوى عال لجميع الأساليب، وبيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل وفق متغير عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل وفق متغير الدورات التدريبية وكانت الفروق في اتجاه المعلمات اللواتي حصلن على أكثر من ثلاث دورات.

دراسة برهم (٢٠١٨) وهدفت إلى إبراز جوانب توظيف أغراض التقويم الواقعي من خلال معرفة درجة استخدام معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة لعينة مكونة من (١١٩) معلماً ومعلمة، كما تم عقد مقابلات مع (١٣) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية لمعظم أغراض التقويم. لتكوين نتائج ذات دلالة تعكس حقيقة ما تعلمه الطلبة. ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة استجابة المعلمين لاستبانة أغراض التقويم الواقعي، وإلى الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية والتعليم الأردنية في مواكبة التوجهات الحديثة.

دراسة واينارسو (Winarso, 2018) هدفت الى معرفة أساليب التقويم الأصيل في الرياضيات ومدى استجابة الطلاب للتقويم الأصيل، واستخدم المنهج التجريبي، لعينة من طلاب الصف الثامن عددهم (٣٨) المجموعة الضابطة و(٣٨) المجموعة التجريبية، وتم تطوير أداة الاستبانة والملاحظة لتحليل استجابات الطلبة بعد تطبيق التعليم الأصيل أظهرت النتائج أن هناك ٧ من الطلاب لديهم استجابة منخفضة (١٨%) و ٢٣ طالب لديهم استجابة متوسطة (٦١%) و ٨ لديهم استجابة عالية جدا وتظهر النتيجة اختلاف في نتائج تعلم الرياضيات بين الطلاب الذين يستخدمون التقويم الأصيل والذين لا يستخدمون. مما يؤكد على دور التقويم الأصيل في رفع التحصيل الدراسي.

دراسة موريا (Moria, Refnaldi, 2017) وهدفت إلى تنفيذ تقويم حقيقي لقياس الكفاءة اللغوية لدى الطلبة، لعينة عددها (١٢٤) طالب من جامعة نيجري بادنجن، واستخدم أداة الملاحظة والاستبيان لمعرفة تصور الطلاب بعد تنفيذ أساليب التقويم الواقعي، وتم تنفيذ عدد من استراتيجيات التقويم الواقعي وهي المشروع حيث يتطلب إبداع في وظائف لغوية، مثل رسالة، إعلان، وصف الصورة، والتقييم الذاتي، وأظهرت نتائج الاستطلاع بأن تكون اتجاه إيجابي لدى الطلاب بعد تطبيقهم للأساليب، وإكسابهم مهارات التأمل والتفكير الناقد. وبالنسبة للمعلمين هو أداة لتعزيز التعلم، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب منتظم للمعلمين وورش عمل لبناء القدرات حول التقويم الأصيل لتحسين استخدامه.

دراسة الحربي (٢٠١٤) وهدفت إلى التعرف على الأسس الفلسفية للتقويم الواقعي وتحديد استراتيجياته، واتخذت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها الأدبيات وما توصلت إليه الدراسات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التقويم الواقعي تساعد على تحسين المهارات والخبرات المتعددة للطلبة، وتعزز قدرتهم على توظيفها في مواقف حقيقية.

دراسة (عمرو، ٢٠١٤) وهدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها ودراسة العلاقة بين المعرفة والتطبيق، مستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استبانة مكونة من أربعة أبعاد هي المعرفة والتخطيط والتطبيق والاتجاهات، وطبقت على عينة تكونت (٦٣) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية، وأشارت النتائج إلى درجة المعرفة والتطبيق والاتجاهات لدى المعلمين كانت كبيرة، بينما التخطيط بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أثر تبني التقويم الواقعي في مدارس الأردن وتكثيف ورش العمل التدريسية، والتعليمات الخاصة بأسس النجاح والرسوب بوزارة التربية والتعليم، التي جعلت التقويم الواقعي ركناً أساسياً في التعليم.

دراسة كيرني (Kearney, 2013) و هدفت إلى عمل نموذج جديد للتقييم في جامعة نوتردام بأستراليا، لزيادة مشاركة الطلاب في عملية تعلمهم، واستخدم المنهج النوعي وتم إعداد استبانة استطلاع رأي الطلاب بعد هذا الإجراء، لعينة مكونة من (٢٨٠) طالب من برنامج التعليم الابتدائي، فقد أظهرت نتائج مشاركة الطلاب في وضع المعايير للتقييم أجاب ٦٣% بصورة إيجابية تجعلهم أكثر

اطلاعاً على ما يحصلون عليه من تعلم، وبالنسبة لتقييم الأقران أجاب ٨٢% أنه يحفز التعلم والمشاركة والعمل التعاوني، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير تقويم الطلاب بما يساعدهم على تطوير مهارات التعاون وحل المشكلات واتخاذ القرار حتى تساعدهم على النجاح في الحياة. ودراسة الناجم (٢٠١٣) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام أساليب التقويم الأصيل في تنمية القدرة على حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث استخدم المنهج التجريبي لعينة قوامها (٤٥) من تلاميذ الصف السادس، وطبق اختبار حل المشكلات لمجموعتين تجريبية وضابطة تمثل كلاً منها (٢٧)، وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطين درجات تلاميذ المجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويبين أن تدريس الفقه مع توظيف استراتيجيات التقويم الأصيل عمل على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.

ودراسة الرضيان (٢٠١٠) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني متوسط، استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٩ طالب يمثلون فصلين من فصول الصف الثاني المتوسط، ومثلت المجموعة التجريبية ٢٩ طالباً، والمجموعة الضابطة ٣٠ طالباً، استخدم أساليب التقويم الحقيقي (ملف الإنجاز، والملاحظة، وخرائط المفاهيم) من خلال تدريس وحدة " التفاعل والتغير والاستمرار في البيئة" وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كم أظهرت نتائج البحث اكتساب الطلاب بعد أن طبقت عليهم أساليب التقويم الحقيقي مهارات المسؤولية الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، التقويم الذاتي ومهارات العمل التخطيط والتعاون. وأشارت الدراسة إلى أن أساليب التقويم الحقيقي تنسجم بالمرونة والتباين والتعدد بحيث تسمح لكل طالب استغلال نقاط القوة لديه.

دراسة العمري (٢٠١٠) و هدفت إلى قياس درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة معلمي علوم مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق وكان عددهم (١٤٠) معلم ومعلمة، مستخدماً الاستبانة أداة للبحث وتكونت من ثلاثة مجالات التدريس، التخطيط، المعلم، وحصل مجال التدريس في تفعيل أساليب التقويم الواقعي (٣,٧٥) بدرجة كبيرة في مقياس رضا معلمي العلوم لتوظيف أساليب التقويم، وأن معلمي العلوم يدركون أن استخدام أساليب التقويم يقدم لهم بيانات عن عمليات التدريس، وعن درجات تحقق التعلم. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا معلمي العلوم تعزو لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة.

وبناء على المعطيات التي توصلت إليها هذه الدراسات نستطيع القول إن هناك عوامل أسهمت في تطبيق المعلمات للتقويم الواقعي، وهي ما حققه التقويم الواقعي من أثر في إكساب الطلبة المهارات المتنوعة، إضافة إلى التنوع الذي يقدمه للمعلم في الأساليب، وصورة عن درجات تحقق التعلم، أيضاً الدورات التدريبية التي حصلن عليها في التقويم الواقعي، وتضمنين بعض المقررات

كمقررات العلوم لأساليب التقويم الواقعي، والمتابعة من قبل الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، تضمين التقويم الواقعي في تعليمات النجاح والرسوب لدى الطلبة.

ثالثاً: معوقات تطبيق التقويم الواقعي:

بالرغم من دور التقويم الواقعي في تحقيق مخرجات التعلم المنشودة، إلا أن البعض من المعلمين مازال متمسكاً بالتقويم التقليدي في ممارساتهم التعليمية. لذا دأب بعض الباحثين على تسليط الضوء على ما يعوق تطبيقه. كدراسة أبو شعيرة وآخرون (٢٠١٠) وهدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه التقويم الواقعي وتقديم مقترحات للتغلب عليها، وتم بناء استبانة تناولت مصادر المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً، وأظهرت النتائج المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة عالية، الإمكانات المادية مثل أجهزة العرض، حجرة النشاط، المعامل، وكثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز تشجيعية. ودراسة عفيف (٢٠١٠) هدفت للتعرف على معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية، والحلول اللازمة لتذليل هذه المعوقات. مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تناولت المعوقات المتعلقة بالمعلم والمناهج وطرائق التدريس والطلاب. لعينة قوامها (٣٠) معلم متخصص في التربية الإسلامية، و(٩٠) مشرفاً تربوياً، ومن أهم النتائج التي ظهرت بدرجة مرتفعة، أن مقررات التربية الإسلامية تفتقر إلى معالجة الموضوع من أكثر من زاوية، وللأنشطة التي تكتشف إجابة الطلاب لأهداف الدرس. وعدم إمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة.

ودراسة الزعبي (٢٠١٣) حيث هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية بالأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء الاستبانة على قسمين قسم يبحث درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، وقسم يبحث أسباب عدم الاستخدام. تكونت عينة من (٩١) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية إربد الأولى. وأظهرت النتائج أن درجة المعرفة والاستخدام كانت ضعيفة، كما أظهرت أن من الأسباب التي تحد من استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، استنفاد الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقة على المعلم، وزخم المنهاج.

دراسة يوسف (٢٠١٨) هدفت للتعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة استبانة مكونة من أربعة محاور تتمثل في أربعة محاور مرتبطة ب: وعي المعلم معرفياً للتقويم الحقيقي، مهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، لعينة مكونة من (١٠٩) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة مرتبطة بوعي المعلم معرفياً ومهارات المعلم في توظيف التقويم الواقعي، ومعوقات مرتبطة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي ومعوقات مرتبطة بممارسات الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز الإشراف التربوي على الجانب المهني للمعلم، وتوعية الإدارة المدرسية والطلاب وأولياء الأمور بأهمية التقويم الحقيقي.

ونستنتج مما سبق أن التقويم الواقعي يواجه عدة معوقات تحد من تطبيقه في العملية التعليمية. وتشكلت في قلة الإمكانيات المادية، وكثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز تشجيعية، واستنفاد الوقت والجهد، وزخم المنهاج، وضعف الوعي بأهمية التقويم الواقعي في العملية التعليمية، وعدم تضمين مقررات التربية الإسلامية للأنشطة المحفزة للتعلم.

ثالثاً- التعليق على الدراسات السابقة.

في ضوء الدراسات السابقة يظهر تنوع المجالات التي تناولها الباحثون حول التقويم الواقعي؛ لأهميته في تحسين عملية التعلم ونواتجه، وتقديم البيانات الدقيقة لذوي القرار في المجال التربوي مما جعل البحث في هذا المجال ثري وذا فائدة للباحثين، إلا أن جُلّها ركزت على واقع تطبيق المعلمات التقويم الواقعي، وأثره في عملية التعليم والتعلم. بينما قلة من الدراسات على الصعيد المحلي والعربي التي تطرقت للمعوقات، التي تحول دون تطبيق المعلمات للتقويم الواقعي، ولا سيما في مواد التربية الإسلامية. ولعل ما يميز هذا البحث هو استهدافه للمعوقات، التي تواجه معلمة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية التي يجب أن يكون الإلمام بالتقويم الجيد أحد كفاياتها التعليمية؛ وذلك لحوية دورها في التنشئة الدينية لهذه المرحلة العمرية، ولتزامن هذا البحث مع صدور لائحة التقويم الحديثة للمرحلة الابتدائية التي صدرت بتاريخ ٢٠/١٠/٢٠١٩، والتي ركزت على عدة مقررات منها مقررات التربية الإسلامية،

. ومن خلال استعراض الدراسات يتضح اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في منهج البحث (المنهج الوصفي التحليلي)، وأداة البحث الاستبانة، فمعظم الدراسات استخدمت الاستبانة أداة للبحث، ومما لا شك فيه أن البحث الحالي استفاد مما سبقه من الدراسات في تشخيص المشكلة ومعالجتها، والوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي، وتحديد المنهج الملائم لهذا البحث، وإثراء الإطار النظري بكل محاوره، واستخلاص المصطلحات، كما استفاد البحث الحالي من بحث الثوابية (٢٠١٣) في اقتباس أداة البحث المحكمة (الاستبانة) لتحقيق أهداف البحث، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي عند مناقشة النتائج.

٣- منهجية البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الكمي الوصفي التحليلي والذي يتناسب مع أهدافه، ويشمل مجموعة من الإجراءات البحثية يقوم بها الباحث لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً لاستخلاص دالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن موضوع الدراسة (عطية، ٢٠٠٩، ١٣٨).

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بجدة - خلال العام ١٤٤١ هـ والبالغ عددهن (١٠٠٠) معلمة وفقاً لإحصائية ١٤٤٠-١٤٤١ هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

بلغ حجم العينة (٣٠٧) وفق شرط تحديد العينة العشوائية. ولتحقيق هدف البحث تم توزيع الاستبانة بطريقة إلكترونية (google drive) على عينة عشوائية من معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بجدة، وبلغت عدد الاستجابات (٣٠٧) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. وهذا العدد يمثل عينة البحث بنسبة تبلغ حوالي (٣١ %) من المجتمع الكلي وتعتبر نسبة معبرة ممثلة للمجتمع.

وصف عينة البحث وخصائصها الديموغرافية:

تم استخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في التكرارات والنسب المئوية، لوصف عينة البحث من حيث المتغيرات الديموغرافية، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٢) التوزيع التكراري النسبي للخصائص الديموغرافية لعينة البحث.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة في التعليم	٥ سنوات فأقل	١٧	٥,٥ %
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٩٣	٣٠,٣ %
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٧	٦٤,٢ %
عدد الدورات في مجال التقويم الواقعي	لم أحصل على دورات	٨١	٢٦,٤ %
	ثلاث دورات فأقل	٦٩	٢٢,٥ %
	أكثر من ثلاث دورات	١٥٧	٥١,١ %
المجموع		٣٠٧	١٠٠,٠ %

من خلال الجدول السابق نجد الآتي:

بالنسبة لسنوات الخبرة في التعليم. نجد أن نسبة (٦٤,٢ %) من العينة لديهم خبرة في التعليم تمتد لـ (أكثر من ١٠ سنوات)، وأن نسبة (٣٠,٣ %) لديهم خبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات)، وأن نسبة (٥,٥ %) لديهم خبرة في التعليم لمدة (٥ سنوات فأقل).
بالنسبة لعدد الدورات حول التقويم الواقعي. نجد أن نسبة (٥١,١ %) من العينة حصلن على (أكثر من ثلاث دورات) حول التقويم الواقعي، وأن نسبة (٢٢,٥ %) حصلن على (ثلاث دورات فأقل)، بينما هناك نسبة (٢٦,٤ %) من العينة لم يحصلن على دورات حول التقويم الواقعي.

رابعاً: أداة البحث:

تم الرجوع إلى أدبيات البحث، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، ولتحقيق أهداف البحث تم تبني أداة البحث (الاستبانة) لبحث دراسة أجراها الثوابية (٢٠١٣) بعنوان "معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة"، وضبطها لتتناسب مع مجتمع البحث الحالي.

أولاً- وصف أداة البحث:

تحتوي الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي على الآتي:
القسم الأول: يحتوي على رسالة موجهة للمستجيبين (أفراد العينة) متضمنة عنوان البحث، ونبذة مختصرة عن البحث من حيث الدرجة العلمية والجامعة واسم الباحثة. كما يحتوي على البيانات الأولية للمستجيبين، من حيث الخبرة وعدد الدورات في مجال التقويم الواقعي.
القسم الثاني: يحتوي على (٢٦) عبارة تخضع مستويات الإجابة عليها لمقياس ليكرت الخماسي المتدرج من درجة المعوق (كبيرة جداً- كبيرة- متوسطة- ضعيفة- غير معيقة)، وهذه العبارات مقسمة إلى (٤) محاور، وهي كالآتي:

المحور الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم، ويحتوي على (٨) عبارات.
المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلاب، ويحتوي على (٥) عبارات.
المحور الثالث: المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي، ويحتوي على (٨) عبارات.

المحور الرابع: المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي، ويحتوي على (٥) عبارات.
 الجدول التالي يوضح درجات مقياس ليكرت الخماسي باستخدام معادلة المدى لحساب درجة المعوق:

جدول (٣): أوزان الإجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي.

المستوى	الوزن	الدرجات
كبيرة جداً	١	١ إلى أقل من ١,٨٠
كبيرة	٢	١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
متوسطة	٣	٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
ضعيفة	٤	٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
غير معيقة	٥	٤,٢٠ إلى ٥

تم حساب المتوسطات الحسابية المرجحة لكل عبارة من عبارات مقياس الدراسة ومقارنتها مع المدى الموجود في الجدول السابق وتعطى الإجابة المقابلة للمدى الذي يقع بداخله متوسط العبارة.

ثانياً: صدق وثبات الاستبانة:

أ) الصدق الظاهري للاستبانة:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، فيما أعتمد الباحث الثوابية (٢٠١٣) أداة الاستبانة - التي تم تبنيها في البحث الحالي- رأي المحكمين المختصين. وتم تحكيمها وقياس ثباتها وصدق الأداة، بعرضها على (١٢) من الخبراء في العلوم التربوية المتخصصين في التربية الإسلامية في الجامعات الأردنية، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات للتعديل. تم

القيام بإجراء التعديلات. وبذلك تكون الأداة قد تحقق لها ما يسمى بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين.

ب) الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation Coefficients) بين درجة البند (العبارة) ودرجة المحور الذي تنتمي له، وكانت النتائج أن جميع العبارات جاء معامل ارتباطها بالمحور موجبة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني أن هناك اتساقاً داخلياً لعبارات المحور الرابع وأنها تقيس ما صُممت من أجله.

ج) ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا (Cronbach, 1951) لكل محور من محاور أداة البحث، وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية لا تشمل عينة الدراسة وحجمها (٣٠) معلمة من معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات الثبات للاستبانة بطريقة كرونباخ-ألفا.

المحور	عدد العبارات	كرونباخ-ألفا
الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم	٨	٠,٧٢٠
الثاني: المعوقات المتعلقة بالطالبة	٥	٠,٦٣٨
الثالث: المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي	٨	٠,٧٧١
الرابع: المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي	٥	٠,٦٧٦
الاستبانة ككل	٢٦	٠,٨٣٢

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الثبات لمحاور الاستبانة مرتفعة، حيث بلغ معامل كرونباخ-ألفا للاستبانة ككل (٠,٨٣٢). وهي مرتفعة نسبياً وتقترب من (٠,٧٠) مما يشير إلى ثبات عالي (Nikou, 2013) لأداة البحث (الاستبانة).

خامساً: الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات هذا البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science - SPSS) الإصدار (٢٤)، وتم استخدام المعالجات والاختبارات الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس الاتساق الداخلي للأداة.

٢- معامل كرونباخ-ألفا (Cronbach's Alpha) لإيجاد معامل الثبات.

٣- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

- ٤- التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) لدرجات الاستجابات تجاه محاور البحث.
- ٥- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) One-way Analysis of Variance لإيجاد الفروق في محاور أداة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، بالإضافة لاختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية.

٤- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على: ما معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس العامة بجدة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل. ولكل محور على حدة. ويظهر الجدول (٥) ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المعوق
٢	المعوقات المتعلقة بالطالبات	٤,١٠	٠,٩٨	٨٢,٠ %	كبيرة
٣	المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي	٤,٠٣	٠,٩٢	٨٠,٦ %	كبيرة
١	المعوقات المتعلقة بالمعلم	٣,٨٣	١,٠٦	٧٦,٦ %	كبيرة
٤	المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي	٣,٧١	١,٠٦	٧٤,٢ %	كبيرة
	معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية ككل	٣,٩٢	١,٠١	٧٨,٤ %	كبيرة

يبين الجدول (٥) أن المتوسط العام لجميع المعوقات بلغ (٣,٩٢)، ونسبة بلغت (٧٨,٤ %)، ويشير إلى درجة (كبيرة)، مما يعني أن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن هناك معوقات تحول دون تطبيق التقويم الواقعي، في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة.

ومن خلال تحليل محاور المعوقات الأربعة وترتيبها بناء على درجة المعوق، حيث تصدر محور (المعوقات المتعلقة بالطالبات) أعلى القائمة بمتوسط حسابي (٤,١٠) بدرجة

(كبيرة). يعزو ذلك إلى أن حداثة مفهوم التقويم الواقعي لدى معلمات التربية الإسلامية نتج عنه تصور بأن أساليب التقويم الواقعي تشترط بيئة صفية محددة، وفئة معينة من الطالبات اللاتي يتسمن بمستوى عال من التفكير والتحصيل الدراسي، وفئة عمرية معينة، وقدره في ضبط الصف الدراسي. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت له دراسة العمري (٢٠١٠) ومفاده أن معلمي العلوم يعلمون أن أساليب التقويم الواقعي تقدم لهم بيانات عن عمليات التدريس، وعن قدرات الطلبة، ويجعل الطالب يقدم أفضل ما عنده من مهارات خلال أنشطة التعلم.

ثم حل محور (المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧١) بدرجة (كبيرة). ومجيبه في المرتبة الأخيرة قد لا يشكل معوقاً رئيساً للمعلمات في تطبيق التقويم الواقعي، ولكن يشير إلى وجود حاجة لتهيئة مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم، وتضمن أساليبه في المقرر، لارتباطها بواقع المتعلم، واعتبارها وسيلة لتحقيق أهداف المجتمع داخل وخارج المؤسسة التعليمية، لا سيما بعد صدور اللائحة التنفيذية الجديدة لتقويم الطالب في المرحلة الابتدائية والتي أدرج في مضمونها تخصيص درجات للطالب على المهام الأدائية، وهذا وفق توجه وزارة التعليم في تطوير أساليب التقويم لدى المعلم، وتتفق النتيجة مع دراسة يوسف (٢٠١٨)، التي أظهرت في نتائجها أن عدم تنظيم الخبرات التعليمية داخل مقررات التربية الإسلامية بصورة تمكن من تطبيق التقويم الواقعي معوق تواجهه معلمات التربية الإسلامية، بينما تختلف مع دراسة الحربي (٢٠١٨) التي أظهرت أن تطبيق معلومات العلوم بدرجة عالية لأساليب التقويم البديل مضمنه في الكتب.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور منفرداً، حيث كانت على النحو التالي:

المحور الأول- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمعلم.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمعلم. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف. ج. ٣	درجة المعوق
١	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	٤,٦٢	٠,٨٣	١	كبيرة جداً
٧	انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم	٤,٢٥	١,٠١	٢	كبيرة جداً
٥	الجهد الإضافي من المعلم الذي يتطلبه تطبيق التقويم الواقعي	٤,١٨	٠,٩٤	٣	كبيرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت: ج: ٣: ٤	درجة المعوق
٦	عدم معرفة المعلم كيفية احتساب الدرجة المستحقة للطالبة في هذا النوع من التقويم	٣,٧٣	١,١٤	٤	كبيرة
٢	نقص المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي	٣,٥٧	١,١٥	٥	كبيرة
٨	المساحة الواسعة الذي يعطيها هذا النوع من التقويم لمزاجية المعلم	٣,٥١	١,٠٦	٦	كبيرة
٣	الجهل بكيفية بناء أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	٣,٤٣	١,١٧	٧	كبيرة
٤	عدم إدراك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم الطلبة	٣,٣٢	١,١٦	٨	متوسطة
	المحور الأول ككل	٣,٨٣	١,٠٦	٧٦,٦ %	كبيرة

يبين الجدول (٦) أن المتوسط العام للمحور الأول "المعوقات المتعلقة بالمعلم". بلغ (٣,٨٣)، بنسبة مئوية بلغت (٧٦,٦ %)، ويشير إلى درجة (كبيرة) وقد أُنقِ غالبة معلمات التربية الإسلامية على تأثير كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهن على استخدامهن للتقويم الواقعي، وقد ظهر ذلك من خلال إجاباتهن على عبارة (كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم) بمتوسط حسابي (٤,٦٢) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك إلى أن الأعباء الإدارية والمنهجية والكتابية والخطط العلاجية المطلوبة للتحسين من أداء الطلاب، لها دور في تشتيت تركيز المعلمة عن تحقيق أهداف العملية التعليمية-التعلمية، والقصور في أداءها. كما تُظهر النتائج أن الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات ليست على القدر المأمول، وأكد ذلك حصول العبارة (انعدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الذي يطبق هذا النوع من التقويم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وبدرجة (كبيرة جداً)، ويعزو ذلك إلى أنها معيقاً ذات تأثير مباشر على دافعية المعلم لاسيما أمام هذه الأعباء العديدة التي يقوم بها، والجهد الإضافي الذي يتطلبه هذا النوع من التقويم من التحضير والتخطيط للاستراتيجيات، وبناء الأدوات المناسبة له. وترى الباحثة أن الحوافز التشجيعية للمعلم دافع قوي للمعلمين نحو جودة الأداء وتطوير المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١٤) التي أظهرت أن من معوقات التقويم الواقعي زيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس دون مقابل.

وتأتي في المرتبة الأخيرة عبارة (عدم إدراك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم الطلبة) بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة (متوسطة). ويعزو ذلك إلى أن مسألة إدراك المعلمة لأهمية استراتيجيات التقويم الواقعي لا تشكل معيقاً رئيساً. ولكن تشير إلى وجود ضعف إلى حد ما في مستوى إدراك معلمات التربية الإسلامية للتقويم الواقعي، حيث أظهرت العبارات أن هناك نقص في المعرفة باستراتيجيات التقويم الواقعي، وكيفية احتساب

الدرجة المستحقة للطالبة، والجهل بكيفية بناء الأدوات. فإذا كانت المعلمة ليس لديها إلمام بآلية التقويم فمن الطبيعي ألا تدرك أهمية استراتيجيات التقويم الواقعي وأثرها في تقدم الطالبات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمرو (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بأهمية توظيف التقويم الواقعي في الموقف التعليمي كانت كبيرة؛ نتيجة لورش العمل والتدريب المكثف للمعلمين، بينما توافقت هذه النتائج مع دراسة أبو شعيرة، وآخرون (٢٠١٠) التي كشفت نتائجها عن المعوقات التي تواجه المعلم وهي كثرة الأعمال التي يكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز ومكافآت تشجيعية له، وضعف البرامج التدريبية التي تساعد على فهم وإدراك استراتيجيات التقويم الواقعي.

المحور الثاني- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالطالبات.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالطالبات. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الصعوبة
٩	كثرة أعداد الطالبات في الصف الدراسي	٤,٧١	٠,٦٨	كبيرة جداً
١٠	مستوى الطالبات التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم	٤,١٩	١,٠٣	كبيرة
١٢	عدم مناسبة هذا النوع من التقويم لجميع الفئات العمرية للطالبات	٤,٠٦	٠,٩٥	كبيرة
١١	عدم رغبة الطالبات في إجراء هذا النوع من التقويم	٣,٨٢	١,١١	كبيرة
١٣	صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم	٣,٧٤	١,١٢	كبيرة
	المحور الثاني ككل	٤,١٠	٠,٩٨	كبيرة ٨٢,٠ %

يبين الجدول (٧) أن المتوسط العام للمحور الثاني "المعوقات المتعلقة بالطالبات" بلغ (٤,١٠)، بنسبة مئوية بلغت (٨٢,٠ %)، ويشير إلى درجة (كبيرة). وقد أظهرت النتائج أن كثرة أعداد الطالبات في الصف من أكثر المعوقات التي تسهم في ضعف توظيف المعلمة للتقويم الواقعي، حيث تصدرت عبارة (كثرة أعداد الطالبات في الصف الدراسي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٧١) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك إلى أنها تؤثر سلباً على كلاً من المعلم والمتعلم في آن واحد، فقد يزيد عدد الطالبات في الفصل عن ٣٥ طالبة فضلاً عن المساحة الضيقة للصف، وهذا يعد تحدياً كبيراً تواجهه المعلمات في الصف الدراسي، مما يضعف قدرة المعلمة على توصيل المعلومة، وإمكانية مراعاتها لأنماط التعلم المختلفة،

مما يؤدي إلى تمسك المعلمات بأسلوب التقويم التقليدي القائم على الورقة والقلم لسهولة إعداده في نظرهم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١٤) التي ذكرت في نتائجها أن من معوقات التقويم الواقعي صعوبة تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة.

ويليها في المرتبة الثانية عبارة (مستوى الطالبات التحصيلي لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم) بمتوسط حسابي (٤,١٩) وبدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى التصور السلبي لدى المعلمات عن مستوى إنجاز الطلاب وقدراتهم المنحصرة في الجانب المعرفي، وعدم الاهتمام بقياس جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد يعود السبب إلى عدم فهم المعلمات لدور التقويم الواقعي في اكتشاف مهارات الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم، ويختلف ذلك مع دراسة العمري (٢٠١٠) التي أكدت في نتائجها أن توظيف معلمي العلوم للتقويم الواقعي يقدم لهم بيانات عن التدريس، وعن درجات تحقق التعلم.

إضافة إلى عامل الإدارة الصفية حيث احتلت العبارة (صعوبة ضبط الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وبدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى قلق المعلمات في ضبط الطلبة خوفاً من المساءلة حيث مازال الأسلوب المتبع في لدى المعلمات في ضبط الصف الدراسي مبني على عقلية المعلمة في الماضي، وهي أن الصف المثالي معلم يُلقى وطلبة صامتون مستمعون ولا تجد فيه ملامح لأنماط التعلم المختلفة. وهنا تجدر الإشارة إلى التحديات التي تواجهها وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ وتهدف للتغلب عليها، منها ضعف البيئة الصفية المحفزة على الابتكار والإبداع (وزارة التعليم، ٢٠١٧). لا سيما أن الفصول الدراسية هي المنصة التي يهيأ فيها الطلبة لمواجهة تحديات المستقبل.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة يوسف (٢٠١٨) أن من معوقات تطبيق التقويم الواقعي ضعف مهارات معلمات التربية الإسلامية في إدارة الصف في الأنشطة التقييمية المختلفة.

المحور الثالث- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بظروف التطبيق.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي. مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات.

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المعوق
١٦	قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات.....)	٤,٥٤	٠,٧٦	١	كبيرة جداً
١٧	عدم توفر دليل إرشادي لآلية التقويم الواقعي	٤,٣٦	٠,٨٨	٢	كبيرة جداً
٢٠	عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة التقويم الواقعي	٤,٣٣	٠,٧٧	٣	كبيرة جداً
١٥	حاجة استراتيجيات التقويم الواقعي إلى وقت أطول في التطبيق	٤,٢٩	٠,٧٩	٤	كبيرة جداً
١٤	صعوبة تطبيق بعض استراتيجيات التقويم الواقعي	٤,١٠	٠,٩٠	٥	كبيرة
٢١	عدم اعتماد هذا النوع من التقويم في تقارير الطالبات	٤,٠٦	٠,٩٥	٦	كبيرة
١٨	عدم متابعة المشرف التربوي لهذا النوع من التقويم	٣,٢٩	١,١٥	٧	متوسطة
١٩	عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم	٣,٢٨	١,١٣	٨	متوسطة
	المحور الثالث ككل	٤,٠٣	٠,٩٢	٨٠,٦ %	كبيرة

يبين الجدول (٨) أن المتوسط العام للمحور الثالث: "المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي" بلغ (٤,٠٣)، ونسبة مئوية بلغت (٨٠,٦ %)، ويشير إلى درجة (كبيرة).

وبما أن البيئة المادية من أحد ركائز العملية التعليمية- التعليمية، لذا فالمعوقات المادية تؤثر بشكل مباشر في ضعف تطبيق التقويم الواقعي لدى المعلمات، حيث تصدرت عبارة (قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي (ورق، تصوير، سجلات....)، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك لعدم وجود الدعم والإشراف من إدارة التعليم على القيادات المدرسية في توفير الإمكانيات اللازمة لتفعيل التقويم الواقعي بين معلميها؛ مما يجعل القيادات المدرسية لا تُعير اهتماماً بتوفير المتطلبات المادية كالأوراق، والتصوير، والشبكة العنكبوتية، وغيرها من مستلزمات التطبيق.

كما ظهرت النتائج أهمية وضرورة إلمام المعلمات بآليات التقويم الواقعي، من خلال عبارة (عدم توفر دليل إرشادي لآلية التقويم الواقعي)، جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي (٤,٣٦) وبدرجة (كبيرة جداً). ويعزو ذلك لعدم إلمام معلمات التربية الإسلامية بألية التقويم الواقعي، مما أظهر حاجتهم لدليل يسترشدون به في كيفية بناء استراتيجياته وأدواته. وتوافقت هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة أبو شعيرة، وآخرون (٢٠١٠) أن من المعوقات التي تواجه تطبيق المعلمين للتقويم الواقعي عدم توفر الإمكانيات المادية، إضافة إلى عدم توفر دليل إرشادي توجيهي لدى إدارة المدرسة لتطبيق التقويم الواقعي.

بينما جاءت عبارة (عدم متابعة الإدارة المدرسية لهذا النوع من التقويم) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) بدرجة (متوسطة). ومجيئها في المرتبة الأخيرة يعزو إلى أن الإدارات المدرسية تتابع التقويم، ولكن ليست المتابعة التي يتطلبها التقويم ويدعم استمراريته، وقد يكون الاهتمام بالتقارير الورقية أكثر من الاهتمام بالتطبيق الفعلي. إلا أن هذه المتابعة الخافتة لا تشكل معيقاً رئيساً وجوهرياً للمعلمات أمام قلة الإمكانيات المادية، وعدم توفر دليل إرشادي، لذا حصلت على درجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١٤) التي أظهرت في نتائجها أن تبني القيادات المدرسية لأسلوب التقويم الواقعي، وبناء الخطط المناسبة له، مطلب أساسي لتطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

المحور الرابع- معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمقرر الدراسي.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي. مرتبة تنازلياً، بحسب المتوسطات.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة المعوق
٢٢	طول المقرر الدراسي	٣,٩٤	١,٠٥	١	كبيرة
٢٦	تنظيم محتوى التربية الإسلامية بشكل مجزأ إلى عدة مقررات	٣,٧٣	٠,٩٩	٢	كبيرة
٢٤	عدم قدرة هذا النوع من التقويم على شمولية المحتوى الدراسي	٣,٧٢	١,٠٤	٣	كبيرة
٢٥	عدم تضمين مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم	٣,٦٦	١,٠٣	٤	كبيرة
٢٣	طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام التقويم الواقعي	٣,٤٩	١,١٩	٥	كبيرة
	المحور الرابع ككل	٣,٧١	١,٠٦	٢,٧٤%	كبيرة

يبين الجدول (٩) أن المتوسط العام لمحور "المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي". بلغ (٣,٧١)، ونسبة ٧٤,٢ %، ويشير إلى درجة (كبيرة). تواجه معلمات التربية الإسلامية معوقات في المقرر الدراسي حيث حصلت العبارة (طول المقرر الدراسي) على المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٤) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى أن زخم محتوى مقررات التربية الإسلامية، وإلزام المعلمة بإنهاء المقرر في وقت محدد، مما يدفع بالمعلمة إلى التركيز على إنهاء المقرر وليس على كيفية تنفيذه. "وهذه مسألة مهمة أشار إليها العديد من التربويين في الحديث عن الحشو الزائد في المناهج، وتقييم جهد المعلم اعتماداً على ما قطع من المنهاج" (الثوابية، ٢٠١٣)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الزعبي (٢٠١٣) إلى أن من الأسباب التي تحد من استخدام التقويم الواقعي استنفاد الوقت بسبب زخم المنهاج.

إضافة إلى تنظيم محتوى المقرر قد يشكل عائقاً للمعلمات حيث حلت عبارة (تنظيم محتوى التربية الإسلامية بشكل مجزأ إلى عدة مقررات) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٣) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى أن معلمات التربية الإسلامية قد يجدن في تنظيم المقررات بشكل مجزأ إلى فروع مضاعفة للجهد والوقت وتكرار للموضوعات، وعدم تكامل المعرفة للمتعلم. حيث يشير جاكاريجا كيتا (٢٠١٧) إلى أن تدريس التربية الإسلامية في منهج متكامل يتيح للمتعلمين فرص التفكير، والربط وإبراز وحدة العلم، وتجنب التكرار وتوفير للجهد والوقت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عفيف (٢٠١٠) التي أشارت في نتائجها أن مقررات التربية الإسلامية تفتقر إلى مبدأ الموضوع الواحد الذي يمكن معالجته من عدة زوايا. وهنا تجدر الإشارة إلى برنامج المعايير الوطنية لمناهج للتعليم العام في المملكة العربية السعودية، الذي يعمل لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ يهدف إلى تطوير المناهج بتحقيق التكامل بين المواد الدراسية. وذلك من خلال دمج المواد في كتاب واحد (القرني، ٢٠١٩).

وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (طبيعة مادة التربية الإسلامية لا تستلزم استخدام التقويم)، بمتوسط حسابي (٣,٤٩) بدرجة (كبيرة). ويعزو ذلك إلى قناعة المعلمات المبنية على النظرة والأسلوب التقليدي في الطرح لمحتوى مقررات التربية الإسلامية، كونها مختصة بالحقائق العقيدية والعبادات وسيرة الرسول ﷺ بأن ذلك لا يتناسب مع التقويم الواقعي من وجهة نظرهن، لاسيما أن مقررات التربية الإسلامية لا تتضمن أساليب التقويم الواقعي. ومجئها في المرتبة الأخيرة قد يشير إلى حد ما وجود تصورات سلبية حول هذا النوع من التقويم، وتختلف النتيجة مع دراسة عمرو (٢٠١٤) التي أشارت أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات البحث (الخبرة - عدد الدورات)؟

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق، بالإضافة إلى اختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية عندما تكون الفروق ذات دلالة إحصائية.

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية؛ للفروق في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المحاور	الفئات	المتوسطات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الأهمية الإحصائية
المعلم	٥ فأقل	٣,٩١	بين المجموعات	١,١٣٧	٢	٠,٥٦٩	١,٣ ١٤	٠,٢٧٠
	١٠ - ٦	٣,٩١	داخل المجموعات	١٣١,٥ ٨٩	٣٠٤	٠,٤٣٣		
	≤ من ١٠	٣,٧٨	الكلية	١٣٢,٧ ٢٦	٣٠٦			
الطالبات	٥ فأقل	٣,٧٩	بين المجموعات	٢,٠٥٠	٢	١,٠٢٥	١,٩ ٧٤	٠,١٤١
	١٠ - ٦	٤,١٧	داخل المجموعات	١٥٧,٨ ١٧	٣٠٤	٠,٥١٩		
	≤ من ١٠	٤,١٠	الكلية	١٥٩,٨ ٦٧	٣٠٦			
ظروف التطبيق	٥ فأقل	٣,٩٦	بين المجموعات	١,٥١٩	٢	٠,٧٦٠	٢,١ ٧١	٠,١١٦
	١٠ - ٦	٤,١٤	داخل المجموعات	١٠٦,٣ ٥٩	٣٠٤	٠,٣٥٠		
	≤ من ١٠	٣,٩٩	الكلية	١٠٧,٨ ٧٨	٣٠٦			
المقرر الدراسي	٥ فأقل	٣,٦٠	بين المجموعات	٦,٣١٢	٢	٣,١٥٦	٥,٦ ١١	**٠,٠٠٤
	١٠ - ٦	٣,٩٣	داخل المجموعات	١٧٠,٩ ٧١	٣٠٤	٠,٥٦٢		
	≤ من ١٠	٣,٦٢	الكلية	١٧٧,٢ ٨٣	٣٠٦			
الأداة ككل	٥ فأقل	٣,٨٤	بين المجموعات	١,٦٩	٢	٠,٨٤	٣, ٢	* ٠,٠٤٢

المحاور	الفئات	المتوسطات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	إحصائية
	١٠ - ٦	٤,٠٣	داخل المجموعات	٨٠,٢٧	٣٠٤	٠,٢٦	٠	
	≤ من ١٠	٣,٨٧	الكلية	٨١,٩٦	٣٠٦			

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي فيما يخص كل من (المعلم) و (الطالبات) و (ظروف التطبيق) وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم. ويعزو ذلك إلى حداثة مفهوم التقويم الواقعي في البيئة التعليمية فخبرة المعلمة لا تؤثر من وجهة نظرهم بالمعوقات، إضافة إلى تشابه البيانات التعليمية والمشكلات التي تعيق المعلمات، أوجد ثقافة مشتركة بين معلمات التربية الإسلامية أدى إلى اتفاق تصورهم حول المعوقات التي تعترض توظيفهم للتقويم الواقعي.

بينما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول معوقات التقويم الواقعي فيما يخص (المقرر الدراسي) وكذلك الدرجة الكلية للأداة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم. وقد أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات) و (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح فئة الخبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات) بالمتوسط الحسابي الأعلى، ويعزو ذلك إلى أن فئة الخبرة (من ٦ إلى ١٠ سنوات) لديهم رغبة في التطوير من أدائهم، وأدراك بأهمية التقويم الواقعي واهتمام بالكتاب المدرسي، والمحاولة للاستفادة من تطبيقاته، إلا أن عدم تضمين مقررات التربية الإسلامية لهذا النوع من التقويم يحد من تطبيقهم له ويشكل معوق لهم، أكثر من المعلمات حديثي الخبرة فئة (أقل من ٥ سنوات) الذين لا يمتلكون الخبرة الكافية في التدريس، وأكثر من المعلمات ذوي الخبرة الطويلة في التدريس فئة (أكثر من ١٠ سنوات) المتمسكين بالأساليب التقليدية، وليس لديهم رغبة في الأخذ بالمستجدات في التقويم لعدم إيمانهم به. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمرو (٢٠١٤) ودراسة الثوابية (٢٠١٣)، التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لدى معلمي التربية الإسلامية على جميع أبعاد التقويم الواقعي.

جدول (١١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار (شيفيه) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير عدد الدورات حول التقويم.

المحاور مجال المعوق	الفئات	المتوسطات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
المعوقات المتعلقة بالمعلم	لم أحصل على دورات	٣,٩٨	بين المجموعات	٤,٩٢٧	٢	٢,٤٦٣	٥,٨٦٠	**٠,٠٠٣
	ثلاث دورات فأقل	٣,٩٣	داخل المجموعات	١٢٧,٨٠٠	٣٠٤	٠,٤٢٠		
	أكثر من ثلاث دورات	٣,٧١	الكلية	١٣٢,٧٢٦	٣٠٦			
المعوقات المتعلقة بالتدريس	لم أحصل على دورات	٤,٠٣	بين المجموعات	٠,٦٤٦	٢	٠,٣٢٣	٠,٦١٧	٠,٥٤٠
	ثلاث دورات فأقل	٤,١٤	داخل المجموعات	١٥٩,٢٢١	٣٠٤	٠,٥٢٤		
	أكثر من ثلاث دورات	٤,١٢	الكلية	١٥٩,٨٦٧	٣٠٦			
المعوقات المتعلقة بظروف تطبيق التقويم الواقعي	لم أحصل على دورات	٤,٠٩	بين المجموعات	٠,٨٦٢	٢	٠,٤٣١	١,٢٢٤	٠,٢٩٥
	ثلاث دورات فأقل	٤,٠٨	داخل المجموعات	١٠٧,٠١٦	٣٠٤	٠,٣٥٢		
	أكثر من ثلاث دورات	٣,٩٨	الكلية	١٠٧,٨٧٨	٣٠٦			
المعوقات	لم	٣,٦٩	بين	٣,٧٥٩	٢	١,٨٧٩	٣,٢٩٨	*٠,٠٣٨

المحاور مجال المعوق	الفئات	المتوسطات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
المتعلقة بالمقرر الدراسي	أحصل على دورات		المجموعات					
	ثلاث دورات فأقل	٣,٩١	داخل المجموعات	١٧٣,٥٢٤	٣٠٤	٠,٥٧١		
	أكثر من ثلاث دورات	٣,٦٣	الكلية	١٧٧,٢٨٣	٣٠٦			
الأداة ككل	لم أحصل على دورات	٣,٩٧	بين المجموعات	١,٤٠	٢	٠,٧٠		
	ثلاث دورات فأقل	٤,٠١	داخل المجموعات	٨٠,٥٦	٣٠٤	٠,٢٦	٢,٦٥	٠,٠٧١
	أكثر من ثلاث دورات	٣,٨٦	الكلية	٨١,٩٦	٣٠٦			

يتضح من خلال الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي فيما يخص المعوقات المتعلقة (بالبالطات) و (ظروف التطبيق) وكذلك الدرجة الكلية للأداة وفقاً لاختلاف عدد الدورات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الإسلامية موجودات في بيئة تعليمية واحدة، ويواجهون المعوقات ذاتها بغض النظر عن حصولهن أو عدم حصولهن على دورات.

بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمات مواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، حول المعوقات المتعلقة (بالمعلم) و (بالمقرر الدراسي) عند تطبيق التقويم الواقعي، وفقاً لاختلاف عدد الدورات. وقد أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثانية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (المعوقات المتعلقة بالمعلم) بين الفئتين (لم أحصل على دورات) و (أكثر من ٣ دورات) لصالح الفئة (لم أحصل على دورات) بالمتوسط الحسابي الأعلى، كما أظهر اختبار (شيفيه) للمقارنات الثانية البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي) بين الفئتين (٣ دورات فأقل)

و (أكثر من ٣ دورات) لصالح الفئة (٣ دورات فأقل) بالمتوسط الحسابي الأعلى، وقد يفسر ذلك أهمية التدريب والأثر الذي يتركه، حيث يساعد المعلمات على مواجهة الصعوبات وتحسين القدرات لتخطيط وتوظيف استراتيجيات التقويم الواقعي. كما يشير ذلك إلى القصور في التهيئة والتدريب المكثف للمعلمات، حيث أن الجهة المكلفة بتدريب المعلمات (إدارة التدريب والابتعاث بجدة) <https://www.tadreeb-jeddah.com> عقدت خلال عام ٢٠١٩ دورتين للتقويم الصفّي لعدد محدود من المعلمات من جميع التخصصات، لمعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في آن واحد، إضافة إلى الاقتصار على المادة النظرية المختصرة، وقصر المدة الزمنية، مما لا يتيح للمعلمات الفهم الكافي للتطبيق التقويم الواقعي.

وتوافق ذلك دراسة برهم (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم كفاية الدورات في إحداث تغير ملحوظ على استخدام المعلمين لأغراض التقويم. بينما تختلف مع دراسة العمري (٢٠١٠) التي أظهرت في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد الدورات في التقويم الواقعي.

ثانياً: توصيات البحث ومقترحاته:

- في ضوء النتائج التي خلص إليها البحث توصي الباحثة وتقدم الآتي:
١. ضرورة قيام الإدارة التعليمية بعقد دورات تدريبية مكثفة لتبصير معلمات التربية الإسلامية باستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في بداية العام ليتسنى للمعلمات الاستفادة منها، ومتابعة قياس الأثر بالزيارات الإشرافية.
 ٢. توعية القيادات المدرسية بأهمية التقويم الواقعي، لتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيقه وتهيئة البيئة الصفية.
 ٣. وضع نظام حوافز مادية ومعنوية، لمن يبدع في تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، ويحقق نتائج التعلم المستهدفة من المعلمات.
 ٤. وضع آلية للتعاون بين مركز تدريب المعلمات والقيادات المدرسية؛ لإعداد دليل إرشادي يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية بناء أدواته.
 ٥. إدراج دليل إرشادي لاستراتيجيات التقويم الواقعي عبر موقع عين "بوابة التعليم الوطنية" ليتسنى لكل المعلمين الاستفادة منه.
 ٦. بناء مقررات التربية الإسلامية على منهج متكامل، ودمج أنشطة وأساليب التقويم الواقعي فيها.
 ٧. إنشاء مجتمعات تعلم مهني عبر منصة إلكترونية؛ لتبادل الاستشارات والتجارب الناجحة في تطبيق التقويم الواقعي.
 ٨. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق التقويم الواقعي في المباحث الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية.

٩. إجراء دراسات نوعية حول أثر تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تحسين نواتج التعلم في مقررات التربية الإسلامية.
١٠. إنشاء مجتمعات تعلم مهني عبر منصة الإلكترونية؛ لتبادل الاستشارات والتجارب الناجحة في تطبيق التقويم الواقعي.
١١. تخصيص جزء في شهادة اجتياز الطالبة للمرحلة الدراسية؛ لوصف مستوى تحقق نواتج التعلم من خلال أدوات التقويم الواقعي.
١٢. إدراج استراتيجيات التقويم الواقعي للمقررات الدراسية، عبر موقع عين التعليمية؛ ليتحقق التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم وولي الأمر والإدارة المدرسية.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو دحروج، إيمان نواف عبد الكريم. (٢٠١٩). مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي وسبل تنميتها. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. ٤٢، ٣٦٩-٣٨٣.
- أبو شعيرة، خالد، واشتوبه، فوزي، وثائر، أحمد. (٢٠١٠). معوقات تطبيق استراتيجيات منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*. ٢٤ (٣)، ٧٩٧-٧٥٣.
- برهم، أريج عصام. (٢٠١٨). أغراض استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي الرياضيات في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*. ٤٥، (٤) ٣٣٣-٣١٥.
- البناء، دعاء علي حسن فرج السيد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. ١ (٦)، ١٨٤ - ٢٠٥.
- البناء، دعاء علي حسن فرج السيد؛ صلاح، محمد جمعة أبو زيد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجيات المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. ١ (٦)، ١٨٤ - ٢٠٥.
- الثوابية، أحمد محمود، والسعودي، خالد عطية. (٢٠١٣). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. *دراسات العلوم التربوية*. ٤٣ (١)، ٢٦٥ - ٢٨٠.

الحربي، علياء بنت سعيد بن علي. (٢٠١٨). مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، القصيم.

الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٤). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية وعلم النفس. ٤٤، ٤٩ - ٨٠.

الرضيان، خالد بن إبراهيم، والشايع، فهد سليمان. (٢٠١٠). أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. ٢، ١٣١ - ١٦٣.

الزعبي، أمال أحمد. (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢١، (٣)، ١٦٥-١٩٧.

سعادة، جودت أحمد والعميري، فهد علي. (٢٠١٩). تقويم المناهج التوجيهات الحديثة - المعايير العالمية - التطبيقات التربوية - التطلعات المستقبلية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

شحاتة، حسن سيد حسن. (فبراير، ٢٠١٠). التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة: نموذج خماسي الأبعاد: تصميمه وتنفيذه. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر - اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة بني سويف، مصر.

العيسي، محمد مصطفى. (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عثمان، عيد عبد الغني الديب، ومحمد، العزب حسن علي، ومحمد، أحمد عبد الرحمن. (٢٠١٧). النظرية البنائية الاجتماعية: نماذجها واستراتيجيات تطبيقها. مجلة العلوم التربوية. ٣١، ١٦٧ - ١٩٠.

العصيمي، خالد بن حمود بن محمد. (٢٠١٥). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية لجامعة بنها. ٢٦ (١٠٣)، ١٠٥ - ١٠٥.

عطية، محسن. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان: دار الشروق.

عفيف: صالح بن أحمد بن صالح، وجان، محمد صالح بن علي بن صالح. (٢٠١٠). معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٥). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عمرو، أيمن محمد عبد العزيز. (٢٠١٤). *درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٢ (٨١)، ١-١٠٩.
- العمرى، جابر بالقاسم. (٢٠١٠). *إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العمرى، وصال، وشحادة، فواز حسن. (٢٠١٠). *درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية*. مجلة البحث العلمي في التربية. ١ (٣٤)، ٢٤٩ - ٢٨٤.
- القرني، صالح بن سالم. (٢٠١٩). *تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية*. تعليم جديد، متاح على <https://www.new-educ.com>
- كلية الفيرونو. (٢٠١٩). <http://www.alverno.edu>
- كيثا، جاكريجا. (٢٠١٧). *رؤية تربوية مقترحة لتطوير منهج التربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التكاملي*. دراسات جامعة عمار ثليجي بالأغواط: ٥٠، ٥٠ - ٦٢.
- مازن، حسام محمد. (٢٠١١). *تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية إلى البنائية*. السحاب للنشر والتوزيع. سوهاج. مصر.
- مركز التدريب والابتعاث بجدة. (٢٠١٩) <https://www.tadreeb-jeddah.com>
- مطاوع، ضياء الدين محمد، والحصان، أماني محمد الحصان. (٢٠١٤). *مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة*. مكتبة المتنبي. الدمام. السعودية.
- المعرفة. (٢٠١١، سبتمبر ٧). *التجربة السنغافورية: مدرسة تفكر.. وطن يتعلم*. <http://www.almarefh.net>
- المنتشري، حليلة يوسف. (٢٠١٤). *التقويم البديل بين الواقع والمأمول*. <https://shms.sa>
- المنتشري، حليلة يوسف. (مارس، ٢٠١٨). *فعالية منصة أكادوكس Acadox في تنمية مهارات التعلم التشاركي والتحصيل في مادة الفقه لدى طالبات المستوى الأول الثانوي بجدة*. ورقة مقدمة لمؤتمر التعليم ما بعد الثانوي: الهوية ومتطلبات التنمية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (٢٠١٨). مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها

<https://icee.eec.gov.sa>

الناجم، محمد. (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ٢ (٣٧)، ٩٢ - ٤٩.

النجار، يسرى عبد الرحيم يوسف. (٢٠١٨). توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى - الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (المركز القومي للبحوث غزة)*. ٢ (٢)، ١ - ١٩.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٠٦). استراتيجية التدريس والتقويم.

<http://www.moe.gov.jo>

وزارة التعليم. (٢٠١٩). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. <https://www.moe.gov.sa> وزارة التعليم. (٢٠١٩). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب

<https://departments.moe.gov.sa>

يوسف، يحي عبد الخالق. (٢٠١٨). المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ٣ (٢)، ٢٩٢ - ٣١٦.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية

Bryce, G. Y. (2010). The use of authentic assessment in eligibility determination for early childhood intervention programs (Unpublished Masters dissertation) University of Central Oklahoma, Oklahoma.

Crocker, W. A. (2013). Authentic assessment: Evaluating applications of knowledge in higher education. Teaching Support Centre, Western University. 69:1-3.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16 (3), 297-334.

Dysthe, O. (2007, March 11-13). *The Challenges of Assessment in a new Learning Culture*. Paper presented at the NERA/NFPF 32 Conference, Iceland Pedagogical University, Reykjavik, Iceland.

Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student

- learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 38 (7): 875-891.
- Koh, K. H., Tan, C., & Ng, P. T. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: The case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 24 (2).135-149.
- Lewis, J. & Scott, A. (2009). The importance of evaluation during development: The SNAB curriculum experience. *School science review*. 88 (323), 119-126.
- Moria, E., Refnaldl, R., & Zaim, M. (2017). Using Authentic Assessment to Better Facilitate Teaching and Learning: The Case for Students' Writing Assessment. In *Sixth International Conference on Languages and Arts*, Atlantis Press.
- Nikou Kavadia et.al,(2013), Coefficient Alpha Interpret With Caution, P689.
- Winarso, W. (2018). Authentic Assessment for Academic Performance; Study on the Attitudes, Skills, and Knowledge of Grade 8 Mathematics Students. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML)*,
- Winters, M. H. (2014). High school general education and special education teachers' use of portfolios for students with learning disabilities (Unpublished Doctoral dissertation). Argosy University of Chicago
- Wright, T. (2015). Middle School Teachers' Perceptions of Incorporating Alternative Assessments to Accommodate Students. (Unpublished Doctoral dissertation. Walden University).

دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج

مؤسسة المكان السعيد للعمل Great Place to Work® Institute

The role of school principals in providing happy workplaces for workers in the basic education stage in North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman in light of the Great Place to Work® Institute model

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم

دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب - جامعة نزوى سلطنة عُمان

الباحث/ تركي بن خالد بن سعيد النافعي

وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2021.136072

قبول النشر: ١٥ / ١٠ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٠٠) معلم ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل جاء بدرجة منخفضة بشكل عام، كما جاء بدرجة منخفضة في جميع محاور الدراسة وهي: المصادقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والزمالة ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، أما مُتغير الجنس فوجدت هذه الفروق في محوري المصادقية، والاحترام ولصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: أماكن العمل السعيدة - مديري المدارس - التعليم الأساسي - سلطنة عُمان

Abstract:

The present study aimed to identify the role of school principals in providing happy workplaces for workers in the basic education stage in North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman in light of the Great Place to Work® Institute model , study used a descriptive method, also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (500) teachers. The findings of the study showed that The role of school principals in providing happy workplaces for workers in the basic education stage in North- Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman in light of the Great Place to Work® Institute model was came generally low degree ; They also came low degree of all Fields: Credibility, Respect, Fairness, pride, and Camaraderie,; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are academic level , Years of experience and Job title , As for the sex variable, found these differences in the fields of credibility, respect, and for the benefit of males.

KeyWords: happy workplaces -School principals - basic education- Sultanate of Oman.

المقدمة:

يُعتبر مدير المدرسة هو المُحرك الرئيس للعملية التعليمية في المدارس، حيث إنه المسؤول الأول عن تحقيق أهدافها، وتحقيق الجودة والتميز في أدائها، وزيادة قدراتها التنافسية مع المدارس الأخرى، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال توفير مكان تعليمي تعليمي مُحفز وجاذب للعاملين به من مُعلمين وإداريين وأخصائيين وفنيين وغيرهم من المُشاركين في العملية التعليمية، ذلك المكان يجعل العاملين يشعرون بمستويات عالية من السعادة المهنية فيها، مما يترتب عليه زيادة دافعيتهم للعمل، ورضاهم الوظيفي، وزيادة ولائهم وانتمائهم لمهنة التعليم وللمدرسة.

إن إحساس العاملين في المدارس بالسعادة المهنية في مكان العمل عامل أساسي في الإبقاء عليهم في أماكن عملهم، وزيادة تمسكهم بالوظيفة، حيث يشعرون بوجودهم في الحياة وأنها ذات معنى بصفة عامة، وأنهم أكثر نشاطاً وإيجابية وحيوية في أدائهم المهني بصفة خاصة، ويزيد شعورهم بالكفاءة الذاتية والفخر والكرامة والاحترام والتقدير، ويتحقق ذلك

من خلال عوامل كثيرة مثل: الإرشاد والتوجيه التربوي، والتفكير العقلاني، والذكاء الوجداني (Jalali & Heidari, 2016, 46)؛ ستيرك وروبرتسون وجوبيت، (٢٠١٥)، بالإضافة إلى تخصيص أوقات خاصة لأنشطة السعادة وبناء الطاقات الإيجابية لترسيخ هذه الثقافة بين العاملين في مختلف المستويات، وتعزيز الشفافية بينهم، وتضافر الجهود لتحقيق السعادة كل من موقعه ومن مسؤولياته المهنية والشخصية. (سعد، ٢٠١٧)

وهناك مجموعة من السمات لأماكن العمل السعيدة تتمثل في شعور العاملين فيها بالصحة البدنية، والسلامة والأمن، والعلاقات الإنسانية المتميزة مع الزملاء، ووجود اهتمامات وقيم مشتركة بينهم، والعدالة في التعامل من قبل القادة والرؤساء، والثقة المتبادلة مع الآخرين، وأن العمل يُمثل معنى وهدف أسمى لهم، والاستقلالية والتمكين التي تتيح توظيف الإمكانيات الكامنة لديهم، ووجود المشاعر الإيجابية نحو العمل والانخراط فيه، وعدم الشعور بالوقت في أداء مهامه ومسؤولياته، والإبداع والابتكار، والقدرة على مواجهة التحديات وحل المشكلات، ووجود تأثير فعال للقائد على المشاركين معه في العمل، والقدرة على التوازن بين الحياة الاجتماعية والعمل، والشعور بالوجود والانتماء، والهوية والفخر، وأن لهم مكانة مُتميزة في المؤسسة، وتجعل العاملين يتقبلون عن طيب خاطر ما يوكل إليهم من مهام ومسؤوليات ويلتزمون بها. Andrew, 2011, 2-4, Dabirian et al., 2017, 201)

إن توفير مكان عمل سعيد يؤدي إلى تحسين أداء العاملين وتطويره بصورة مستمرة، وتجذب الطاقات والكوادر البشرية للعمل في المؤسسة والاستمرار فيها والتمسك بها وهذا يقلل تكاليف التوظيف والتعاقد، وتخفض معدلات غياب العاملين، وتجعلهم يحافظون على وقتهم ويديرونه بفعالية، كما ترفع من الروح المعنوية للعاملين، وتقلل من الأخطار والتهديدات، وتقلل ضغوط العمل، وتحسن أساليب القيادة والإشراف والمتابعة والنقويم والتغيير والتطوير. (Kaur Anand & Singh, 2017, 27)

كما أن السعادة في مكان العمل تجعل الموظف يطور من نفسه ويحسن أدائه بصورة أسرع، ويحقق مكاسب مادية ومعنوية متنوعة، ويحصل على مزيد من الدعم من الآخرين، ويولد أفكاراً أكثر إبداعاً وابتكاراً، ويتفاعل بشكل أفضل وأسرع مع الزملاء والإدارة، ويستقبل مراجعات بناءة، ويتعلم أكثر، ويحقق نجاح مُتميز، ويصبح أكثر صحة في النواحي الجسمية والنفسية والعاطفية، وأكثر حيوية وطاقة وأقل إجهاداً. (Pryce-Jones, 2010, 2)

وبالإضافة إلى ما سبق فإن السعادة في مكان العمل تزيد من دافعية العاملين في الإقبال على الحياة، وتزيد من آمالهم وتطلعاتهم فيها، وتحسن حالتهم الصحية، وتدعم علاقاتهم بالآخرين، وتزيد من معدلات إنتاجيتهم في العمل، وتجعلهم مُبدعين ومبتكرين في أدائهم للأعمال، وتجعلهم أكثر انضباطاً في سلوكياتهم، وأكثر عدالة ورحمة وشفافية في

تعاملاتهم مع الآخرين، وأكثر رضا عن المهنة، وأكثر حرصاً على تحسينها وتطويرها. (Rijavec, 2015, 230)

وهناك كثير من الأسباب تقلل من شعور المعلمين في المدارس بقلة السعادة منها العلاقات غير الجيدة مع المديرين والزملاء، وضعف التواصل معهم، وكثرة ضغوط العمل، وكثرة الأعباء الوظيفية وتعقدها حيث تضمن مسؤوليات ومهام فنية وإدارية، ووجود سلوكيات غير سوية من قبل الطلبة، وقلة توافر المقومات اللازمة للمباني المدرسية مثل: الموارد والأجهزة والمعدات والآلات التي تُدعم العمل، وقلة الفرص المتاحة للترقيات، وضعف الاهتمام ببرامج التنمية المهنية وندرتها، وقلة الاهتمام بتحسين نظام الأجور والحوافز بصورة مستمرة وفق خطط مستقبلية.

(Choudhary & Madnawat, 2016, 479)

ولمدير المدرسة دور مهم وحيوي للغاية في توفير مكان العمل السعيد للعاملين، وذلك من خلال اتباع أسلوب إداري يتناسب معهم في كثير من الجوانب مثل: الأخلاق والسلوك والالتزام والاحتراف والقيادة والشخصية والعلاقات، وإعطاء السلطات الكافية للعاملين، واتباع أساليب التفويض والتمكين، وزيادة المسائلة والمُحاسبة، وتشجيع العمل الجماعي من خلال فرق عمل متجانسة، وثقته في قدرات وإمكانات العاملين، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، وتقبل منهم الأفكار والأساليب الجديدة التي تزيد من إنتاجية المؤسسة، والعدالة والمساواة في توزيع المهام والمسؤوليات، وزيادة الأجور والحوافز والمكافآت، ومساعدتهم في الترقيات للمناصب الأعلى، وتوفير لهم برامج التنمية المهنية المستمرة، ويشجعهم على الانخراط في مجتمعات تعلم مهنية، وتوفير لهم أماكن العمل الصحية الآمنة في المدرسة. (Chandrasekar, 2011, 4, Sezer & Can, 2019, 171)

وقد اهتم كثير من الباحثين بتحديد سمات وخصائص مكان العمل السعيد، وأبرز هذه الجهود كانت عام ١٩٨٤م من قبل الباحثين ليفرنج Levering، وموسكويتز Moskowitz، وكاتز Katz عندما أصدروا كتاباً حول أفضل مائة شركة تعمل في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عام ١٩٩٤م قام كل من ليفرنج وموسكويتز بتحديث هذه القائمة في كتاب جديد يحمل نفس الاسم، وذلك بالتعاون مع فريق عمل من المهنيين والخبراء والمستشارين في مجال إدارة الموارد البشرية. (Gruden & Griffin, 2015, 1-2)

وفي عام ١٩٩٨م أصدرت مؤسسة المكان السعيد للعمل Great Place to Work® Institute قائمة جديدة لأفضل مائة شركة تعمل في أمريكا وفق خمسة محاور رئيسة للسعادة في مكان العمل هي: المصداقية Credibility، والاحترام Respect، والعدالة Fairness، والفخر pride، والزمالة Camaraderie. (Carvalho & Areal, 2016, 479)

وقام كل من ليفرينغ وليمان Lyman بتطوير محتوى نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل ، وذلك بالاشتراك مع فريق من الاستشاريين المحترفين في الإدارة والذين يتمتعون بخبرة كبيرة في مجال الإدارة والذين يتمتعون بخبرة كبيرة في إجراء الاستطلاعات التقليدية لأراء الموظفين، وقد اعتمد هذا النموذج على آلاف المقابلات الشخصية التي أجريت مع موظفين على مدى عقد من الزمان (العور وآخرين، ٢٠١٦، ٧) واشتمل البعد الأول للنموذج المُطور من قبل ليفرينغ وليمان على المصادقية وتضمن ثلاثة محاور فرعية هي: الاتصال الفعال مزدوج الاتجاه، وإثبات الأهلية، وإثبات النزاهة؛ وتناول مساعدة العاملين على فهم رؤية ورسالة المؤسسة، وأهمية تحليلهم بالأمانة والاستقامة في تعاملاتهم، وإتاحة الفرص المتنوعة لهم لتولي المهام والمسؤوليات التي تتحدى قدراتهم، وتدعيم ثقة العاملين وإحساسهم بأن مساهماتهم تحقق نجاح المؤسسة (العور وآخرين، ٢٠١٦، ١٠-١١)

وتناول البعد الثاني الاحترام وتضمن ثلاثة محاور فرعية هي: إظهار الدعم، والتعاون الفعال، وإظهار الرعاية، وتناول تهيئة عاملين مرتبطين بعملهم ومتفانين فيه ، ويساعدهم على تبادل البيانات والمعلومات فيما بينهم، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في عمليات صنع واتخاذ القرارات، ويُمكنهم من تركيز طاقاتهم وجهودهم في العمل، ويُشعرهم بالاستقرار، ويدعم ولائهم والتزامهم التنظيمي بصورة مستمرة. (Marrewijk, 2004,143)

واشتمل البعد الثالث على العدالة وتضمن ثلاثة محاور فرعية هي: إظهار المساواة، وإظهار الإنصاف، وإظهار الحيادية، وتناول دعم الثقة بين المدير والعاملين وبين العاملين بعضهم البعض، ولا يميز بينهم في التعامل، ويتيح لهم إبداء آرائهم في أي موضوع وأي قضية في المؤسسة دون خوف أو قلق. (KaurAnand & Singh, 2017,28) وتضمن البعد الرابع الفخر واشتمل على ثلاثة محاور فرعية هي: الفخر بالوظيفة الشخصية للفرد، والفخر بالفريق الذي ينتمي إليه الفرد، والفخر بصورة المؤسسة، وتناول الاهتمام بالسلوك الإيجابي للعاملين، وأن عملهم له قيمة كبيرة في تقدم المؤسسة، والعمل بروح الفريق، وتنمية المجتمع المحلي وحل مشكلاته. (Great Place to Work® Institute, 2016,4-5)

واشتمل البعد الخامس للنموذج على الزمالة وتضمن ثلاثة محاور فرعية هي: تعزيز الألفة، وكرم الضيافة، وتعزيز المجتمع المؤسسي، وتناول مساعدة العاملين على بناء صداقات فيما بينهم، وتوفير لهم مناخ صحي للاحتفال بالإنجازات والمناسبات، وتنمية شعورهم بتميز المؤسسة ومكانتها الرفيعة. (العور وآخرين، ٢٠١٦، ١٧-١٨) وفي سلطنة عُمان حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبه المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥، ١٠-١٢) مجموعة متنوعة من الواجبات الوظيفية

لمديري المدارس تساهم في توفير أماكن عمل سعيدة للعاملين في المدارس مثل: الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس، والإشراف على أعمال اللجان والمجالس و فرق العمل المدرسية، وتحديد احتياجات المدرسة من المواد والأجهزة اللازمة، والمشاركة في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية، والمشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية وتنفيذها ومتابعتها، والحرص على سلامة المبنى المدرسي وصيانته ونظافته، وتخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، والعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي، والعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أشارت نتائج دراسة البلوشية (٢٠١٩) إلى أن مستوى السعادة المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة كانت عالية بشكل عام، وعالية في بُعدي المساهمة والثقة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمستوى السعادة المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس محافظة الظاهرة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الإناث.

وكشفت نتائج دراسة الفهداوي (٢٠١٩) أن مستوى السعادة الوظيفية لدى مُعلمي مدارس تربية لواء الجامعة بالأردن كانت عالية بشكل عام، وعالية في جميع المجالات وهي: الانتماء الوظيفي، والعلاقات الطيبة، والقبول والتقبل، والإيجابية، والاستغراق في العمل والمثابرة فيه، والالتزام الوظيفي، والأمن الوظيفي، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمستوى السعادة الوظيفية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأظهرت نتائج دراسة المشاقبة (٢٠١٨) أن درجة السعادة لدى مديري المدارس في قصبة المفرق بالأردن كانت عالية بشكل عام، وعالية في جميع المجالات وهي: مجال العمل، والمجال السلوكي، ومجال الرضا، ومجال العلاقات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمستوى السعادة المهنية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأبرزت نتائج دراسة الخوالدة وحياصات (٢٠١٨) أن مستوى السعادة المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية والأساسية في قصبة السلط في الأردن كانت عالية بشكل عام، وعالية في بُعدي الحكمة وحب المعرفة، والسمو والروحانية، ومتوسطة في باقي المحاور وهي: الحب والإنسانية، والعدالة والإنصاف،

والشجاعة، والاعتدال وضبط النفس، كما أبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمستوى السعادة المهنية لدى معلمي ومعلمات مدارس محافظة الظاهرة تبعاً لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

وبينت نتائج دراسة البقمي والألفي (٢٠١٨) أن درجة تحقق البيئة المدرسية الجاذبة بمدارس محافظة تربة في المملكة العربية السعودية كانت كبيرة بشكل عام، وكبيرة في محاور الممارسات التربوية والتعليمية، والعلاقات الإنسانية، والتنظيم الإداري، والرعاية الطلابية، والمبنى المدرسي وتجهيزاته.

وأوضحت نتائج دراسة العامرية (٢٠١٧) أن معدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة كانت مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في محاور العلاقات مع الإدارة، والزملاء، والعدالة والشفافية، والتدريب وفرص الترقية، والحوافز، وتقويم الأداء، وطبيعة العمل من حيث توافر البيانات والمعلومات، والشعور بالأمن والفخر والاعتزاز بالعمل في المدرسة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمعدلات السعادة الوظيفية تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الأقل.

وخلصت دراسة القرعان (٢٠١٦) إلى أن مستوى السعادة المهنية لدى العاملين مع أطفال التوحد في الأردن كان مرتفعاً بشكل عام، ومرتفعاً في جوانب التعاون مع الزملاء، والشعور بالرضا الوظيفي، والطاقة والحيوية والإيجابية والتفاؤل والبهجة والصحة الجسمية والنفسية في العمل، والإحساس بالراحة والدافعية والجدية في العمل والقدرة على التكيف مع المتغيرات المعاصرة، فضلاً عن المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، والاهتمام بالجوانب المادية من أجور وحوافز ومكافآت، كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمستوى السعادة المهنية تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من عشر سنوات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أشارت نتائج دراسة كان وسيزر (Can&Sezer,2019) إلى توافر مجموعة من العوامل بدرجة كبيرة تحقق السعادة المهنية للمعلمين في المدارس التركية وتتمثل في وجود مكان فيزيقي صحي، واتصالات مفتوحة بين المعلمين وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية، ومدير مدرسة يعتمد على الأساليب الديمقراطية في التعامل مع المعلمين، ويقدرهم ويشجعهم ويحترم آرائهم، ويهتم بالعدالة التنظيمية في توزيع المهام والواجبات والأدوار بينهم، ويدعم ممارساتهم لمجموعة متنوعة من الأنشطة الرياضية والاجتماعية.

وتوصلت نتائج دراسة بينوم (Bynum,2019) إلى أن نمط القيادة التحويلية الذي يتبعه مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية يحقق الرفاهية والسعادة المهنية

للمعلمين في المدارس الخاصة بدرجة كبيرة، كما توصلت النتائج إلى وجود مجموعة من العوامل تساعد على تحقيق السعادة المهنية للمعلمين في مكان العمل تتضمن تدعيم المديرين للعلاقات والتواصل الفعال بين المعلمين ، وتلبية احتياجاتهم المهنية المتنوعة مثل التدريب والتنمية المهنية، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار في العمل، وتوفير لهم الجوانب المادية من أجهزة ومعدات وألات .

وكشفت نتائج دراسة كاسترو- مارتينيز وودياز موريللا (Castro-Martínez & Díaz-Morilla, 2019) أن مكان العمل السعيد في المؤسسات الإسبانية يسهل فيه الاتصال والتواصل بين العاملين فيه، ويصبح فيه العاملون أكثر التزاماً بأداء واجباتهم الوظيفية، وأكثر سهولة في تبادل البيانات والمعلومات وتداولها، وأكثر إحساساً بالهوية والتمثل التنظيمي، وأكثر تمثيلاً في البني والهيكل التنظيمية المؤسسية، وأكثر مشاركة في صنع واتخاذ القرارات.

وأظهرت نتائج دراسة كلايبول (Claypool, 2017) أن السعادة المهنية للعاملين في مكان العمل تؤدي إلى زيادة إنتاجيتهم، وسرعة ودقة إنجازهم وأدائهم المهني، ومشاركتهم بفعالية وحماس في عمليات التغيير والتحسين والتطوير المؤسسي، كما أظهرت النتائج إلى وجود مجموعة من العوامل تؤثر على السعادة المهنية للعاملين في مكان العمل تتمثل في العلاقات والشراكات البناءة بين العاملين في أداء المهام والواجبات الوظيفية، ووجود درجات عالية للثقة بالنفس والآخرين، ووجود نظام مُتميز من الأجور والحوافز والمكافآت، والاهتمام ببرامج التنمية المهنية المستمرة، واتباع الإدارة الأساليب الديمقراطية في العمل التي تتيح مشاركة العاملين في صنع واتخاذ القرارات .

وأبرزت نتائج دراسة كورأناند وينج (KaurAnand & Singh, 2017) عشر طرائق يمكن من خلالها توفير مكان عمل سعيد من قبل الإدارة هي: بناء الثقة، والالتزام بالإيجابية والانفتاحية، وتوقع الأداء الأفضل للعاملين، والعمل بروح الفريق، والاعتراف والتقدير للإنجازات، وتحمل المسؤوليات، والقبول لدى العاملين والمستفيدين، وتوفير المباني والتجهيزات المتميزة، وجعل تقويم الأداء خبرات وتجارب إيجابية، وجعل مكان العمل ممتعاً ويجلب البهجة والسعادة للعاملين فيه بصورة مستمرة.

وبينت نتائج تشين ودوان (Chen & Duan, 2017) عدة سمات وخصائص لمكان العمل السعيد للمعلمين في المدارس الماليزية تتمثل في: الشعور بالثقة في النفس والآخرين، والاحترام الذاتي، والأمن والأمان، والتطلع إلى المستقبل، والإحساس بقيمة العمل والإنجاز، والصحة النفسية والجسمانية، والطاقة الإيجابية المتجددة، والقدرة على مواجهة المشاكل والصعوبات والتحديات، والعلاقات الإنسانية المتبادلة مع الزملاء والرؤساء، والتقويم الذي يستند للدعم والنصح والإرشاد .

وأوضحت نتائج دراسة جلالى وهيداري (Jalali&Heidari,2016) أن شعور المعلمين بالسعادة المهنية في المدارس الابتدائية بمدينة رامهورمز Ramhormoz بإيران أدى إلى بدرجة كبيرة إلى ارتفاع مستوى أدائهم المهني، وإحساسهم بالرفاهية المهنية، واهتمامهم بالإبداع والابتكار في العمل، وقلة تغيبهم عن العمل، وشعورهم بالملكية، وارتفاع مستوى التزامهم التنظيمي ورضاهم عن المهنة، والاحترام الذاتي، كما أوضحت النتائج أن هناك مجموعة من العوامل ساهمت في تحقيق هذه السعادة تتمثل في التواصل الفعال بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المشاركين في العملية التعليمية، وتوفير الإدارة سبل الرعاية الصحية والاجتماعية، وسهولة تناول وتداول وتبادل البيانات والمعلومات، والعمل الجماعي التعاوني الذي يتحلى بروح الفريق، والتفويض والتمكين للسلطات والصلاحيات من قبل المسؤولين والإدارة.

وخلصت نتائج دراسة عبدالله ولينغ وبنغ (Abdullah, Ling, Peng, 2016) إلى شعور المعلمين في ماليزيا بالسعادة المهنية بدرجة عالية بشكل عام وفق نموذج برايس جونز Jones،Pryce-، وبدرجة عالية أيضاً في جميع محاور النموذج وهي: المساهمة، والثقة في الآخرين، والمناخ المدرسي، والمشاركة، والثقة في النفس.

وتوصلت نتائج دراسة كوسوما و ماداسو (Kusuma & Madasu, 2015, 57) إلى إن مكان العمل السعيد في المؤسسات الهندية يلتزم بتوفير أجور للعاملين تضمن لهم حياة كريمة، ويهتم بمنحهم مكافآت وحوافز وربطها بجودة الأداء، ويوفر لهم عوامل الأمن والأمان، ويهتم بالسلامة الصحية والجسدية للعاملين، ووجود أماكن للراحة والترفيه للعاملين يمارسون خلالها هواياتهم المفضلة الفنية والرياضية والثقافية، ووجود توقعات محددة وواضحة للأداء الناجح والمتميز، والمراجعة الدورية للأداء التي تركز على التقديم الدعم والنصح والإرشاد، ومعاملة الإدارة العاملين باهتمام وتقدير واحترام، وتشجيع الإدارة العاملين على تركيز جل وقتهم على أولويات العمل، واهتمام القيادات بدعم التعلم التنظيمي والتنمية المهنية المستمرة للعاملين، وتنمية إحساس العاملين بأن عملهم ذات معنى وله تأثير بالغ في تقدم المؤسسة.

وكشفت نتائج دراسة داتش (Dutch, 2015) أن مكان العمل السعيد في أوهايو يوجد فيه المدير رؤية ورسالة للمؤسسة يُشارك فيه العاملون، ويُدعم فيه العمل بروح الفريق بين العاملين، ويتيح لهم الفرص لطرح المبادرات وتقديم الأفكار لتطوير وتحسين العمل، ويشعرهم بالثقة في إمكاناتهم وقدراتهم، ويدعم الثقة ببعضهم البعض، ويشعرهم بالفخر بالعمل في المؤسسة، وبالمتعة في العمل مع زملائهم، ويدعم توجهاتهم المستقبلية، ويتيح لهم نظم اتصال مفتوحة دون حواجز أو معيقات، ويحرص في التعامل معهم بعدالة ومساواة، ويبني ثقافة تنظيمية مؤسسية تركز على مجموعة من القيم تدعم التوجهات الإيجابية نحو العمل.

وأظهرت نتائج دراسة كارفالهو وأرييل (Carvalho & Areal, 2016) أن مكان العمل السعيد ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل في المؤسسات الأمريكية يتميز بقوة العلاقات والترابط بين العاملين فيه في وقت الأزمات ، وسرعة تبادل وتداول البيانات والمعلومات، وإتاحة الفرص للعاملين لتقديم الأفكار الإبداعية التي تمكن من إدارة المخاطر بفعالية، والمرونة في كافة العمليات الإدارية ، ومبادرة العاملين بتحمل المسؤوليات، والإشراف المرتكز على الدعم والنصح والإرشاد من قبل الإدارة.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن مديري المدارس لهم دور حيوي وفعال في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين في المدارس ، وذلك من خلال اتباع أساليب القيادة الديمقراطية، والعدالة والنزاهة في التعامل معهم، وبناء مناخ الثقة والعلاقات الإنسانية ، ودعم سبل التواصل الفعال بينهم، وتوفير برامج التنمية المهنية المستمرة لهم، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار في العمل، وتفويض لهم الصلاحيات والسلطات الكافية لأداء واجباتهم الوظيفية، وتسهيل تبادل البيانات والمعلومات بينهم، وجعلهم يشاركون في صنع القرارات، ومساعدتهم في التغلب على صعوبات ومشكلات العمل، وتوفير لهم الجوانب المادية من أجهزة ومعدات وألات وأدوات.

مشكلة الدراسة:

أشارت كثير من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود بعض جوانب القصور لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان تؤثر سلباً على توفيرهم لأماكن عمل سعيدة للعاملين بتلك المدارس ، حيث توصلت نتائج دراسة الكعبية (٢٠٠٨) إلى قلة اهتمام مديري المدارس بالمناقشة وإبداء الرأي مع المعلمين، وانفرادهم برسم الخطط والبرامج المدرسية، وإجبار المعلمين على تنفيذ التعليمات والنظم المدرسية. وكشفت نتائج دراسة الحبسية (٢٠٠٩) أن مديري المدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان لا يشجعون المعلمين بالقدر الكافي في المجازفة المحسوبة لتحقيق الأهداف من خلال تطبيق أساليب واستراتيجيات حديثة في العمل . كما كشفت نتائج دراسة عاشور (٢٠١٠) وجود دور محدود لمدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وضعف وجود برامج ومشروعات تعاونية تدعم هذه الشراكات وتساعد في تطوير العملية التعليمية بالمدارس.

وبينت نتائج دراسة المياحي (٢٠١١) وجود قصور في دور مديري المدارس بسلطنة عُمان في مراعاة مبادئ العلاقات الإنسانية عند اتخاذ القرارات في أبعاد الاحترام والتقدير، والتعاون والمشاركة، والاتصال الإنساني. كما بينت نتائج دراسة الشكيلي (٢٠١١) قصور دور مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان في تحقيق العدالة التنظيمية بين العاملين وذلك في توزيع الواجبات والمهام والمسؤوليات الوظيفية، والنصاب في الجداول الدراسية، وتوفير تدريب يناسب مع تلك الواجبات والمسؤوليات، وتناسب الحوافز والمكافآت

التي يحصلون عليها مع ما يبذلونه من جهد، واتباع أساليب وإجراءات مقنعة في عمليات تقويم الأداء الوظيفي.

وأكدت نتائج دراسة الراسبي (٢٠١١) أن مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان لا يعتمدون على مشاركة العاملين في صنع القرارات، ولا يوفر لهم بالشكل الكافي الأجهزة والمرافق التكنولوجية التي تساعد في إنجاز أعمالهم دون الشعور بالضغوط، ولا يهتمون بالمتسوى المطلوب في توفير برامج تنمية مهنية متميزة للمعلمين تعتمد على احتياجاتهم المهنية الواقعية وترضي طموحاتهم الوظيفية وترتقي بمستواهم المهني، كما لا يهتمون بالشكل الكافي في اتباع العدالة الموضوعية في توزيع الأعمال الإضافية والمعاملة بين العاملين، وفي توفير الفرص المتنوعة التي تمكن العاملين من التطوير الذاتي لقدراتهم المهنية، وكذلك في توفير الوسائل التي تساعد العاملين على إنجاز وتحقيق أهداف عملهم، بالإضافة إلى قصور في العلاقات الفعالة بين أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.

كما أكدت نتائج دراسة الحسني (٢٠١٢) قصور دور مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان في تحقيق العدالة التنظيمية بين العاملين وذلك في الموضوعية عند القيام بحل النزاعات بين العاملين، وفي مراعاة حقوق المعلمين عند اتخاذ القرارات، وقلة منح المعلمين الفرصة لمناقشة القرارات الخاصة بمهنتهم، ومعاملتهم باهتمام واحترام عند اتخاذ هذه القرارات، وندرة الاهتمام بشرح وتوضيح مبررات القرارات التي يتم اتخاذها والمتعلقة بأدائهم، وضعف مراعاة الظروف الشخصية للمعلمين عند اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، ووجود تباين وتفاوت في التقدير المعنوي للعاملين، وقلة وجود عدالة في توزيع المهام والمسؤوليات بين العاملين، وأن الأعباء الوظيفية التي يقوم بها العاملون لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم، ولا يشعر العاملون بأن الحوافز والمكافآت التي يحصلون عليها لا تتناسب ما يبذلونه من جهد، وقصور في تقبل المديرين للتراجع عن قراراتهم إذا تبين قصورها، وضعف الإجراءات التي يستخدمونها في تقويم الأداء الوظيفي للعاملين، وقلة تزويدهم بالبيانات والمعلومات اللازمة لعملهم.

وخلصت نتائج دراسة المزامي (٢٠١٤) إلى قصور في دور مديري المدارس بسلطنة عُمان في توفير اتصالات فعالة بين العاملين داخل المدارس، وتوفير المباني والتجهيزات والوسائل والمستلزمات اللازمة لأداء العاملين لواجباتهم الوظيفية، وتوفير الاشتراطات الصحية والأمنية في مرافق المدرسة، وتنمية وتطوير قدرات العاملين، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، وتشجيع أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلي على تقديم المبادرات للتواصل مع المدارس وحل مشكلاتها، واستماع مديري المدارس لأفكار العاملين والاستفادة منها في صنع واتخاذ القرارات، وتطبيقهم أساليب جديدة في العمل لتحسين جودته، والتعامل بعدالة مع العاملين، ودراسة المشكلات التي تواجه العاملين بأسلوب علمي، إعداد قيادات

بديلة من المعلمين، وإشراك المعلمين في صنع القرارات، ووضع نظام واضح للحوافز والمكافآت، والعدالة والشفافية في منحهما.

وبينت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (٢٠١٤) قصور دور مدير المدرسة في الإشراف على إعداد الخطة السنوية لمركز مصادر التعلم، ووضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة الاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، واستخدام أدوات فعالة يمكن استخدامها في تقويم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء، واستخدام التقويم الجماعي بدلا عن التقويم الفردي للعاملين .

وأوضحت نتائج دراسة الراجحية (٢٠١٤) قصور في بعض مهارات مديري المدارس المرتبطة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين مثل: عقد الاجتماعات مع المعلمين قبل الزيارات الصفية ، واطلاعهم على تقاريرها قبل اعتمادها بصورة نهائية، وعقد ورش عمل لتنميتهم مهنيًا. وأبرزت نتائج دراسة الكندي (٢٠١٤) قصور دور مديري المدارس في تشجيع المعلمين على إجراء دراسات وبحوث تسهم في تحسين العملية التعليمية، ووضع خطه لالتحاق المعلمين بالدورات التدريبية لرفع كفاءتهم المهنية وتنمية خبرا تهم، وفي عقد الاجتماعات لمعلمي المواد المشتركة لتحقيق الترابط بين المناهج التي يدرسونها.

وأكدت نتائج دراسة الخروصي (٢٠١٤) أنَّ درجة توافر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عُمان جاءت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات احترام التنوع، والنزاهة والأمانة، والعدالة والمساواة، واحترام القيم الديمقراطية، والشفافية، وقليلة في مجال الثقة. كما أكدت نتائج دراسة الصوافي (٢٠١٤) ضعف التزام مديري المدارس بسلطنة عُمان في الالتزام بأخلاقيات المهنة، حيث إنهم يتعاملون على أن التعليم وظيفة وليس مهنة، وضعف الانتماء للمهنة عند عدد غير قليل منهم.

وأسفرت نتائج دراسة الجرايده (٢٠١٤) عن وجود قصور في أدوار مديري المدارس في دعم المعلمين وتنميتهم مهنيًا وتطوير المناهج الدراسية وتقويم الإنجاز السنوي بالمدرسة. كما أسفرت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٤) إلى قلة اهتمام مديري المدارس بحضور دورات تدريبية حول أحدث الأساليب الإدارية بما يُنمي الإبداع في أساليب العمل، وقلة الاستفادة من التوجه نحو الامركزية في تبني أساليب جديدة لحل مشكلات العمل. وأوضح تقرير مجلس التعليم بسلطنة عمان (٢٠١٤) وجود تفاوت في تفعيل مجالس الآباء والأمهات على مستوى المدارس، وعدم وجود دعم مالي كافٍ لبرامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع وفعالياته، والوضع الاجتماعي والاقتصادي المندني لبعض المجتمعات، وحاجتها إلى آليات وأساليب خاصة للتعامل والتواصل، وضعف قناة بعض الأفراد

والجهات بإمكانيات المدارس والوزارة لخدمة المجتمع بوجه عام، ما يترتب عليه قلة الدعم والتعاون من قبل هذه الفئة، وضعف قيمة العمل التطوعي في المجتمع.

وأشارت نتائج دراسة الجرايده والحجرية (٢٠١٥) إلى وجود قصور دور مُدبري المدارس في بناء مجتمع المعرفة الذي يُعد من أهم ركائز مُجتمعات التعلم المهنية وتتمثل في قصور في نشر الثقافة المعرفية بين العاملين، وتشجيع العاملين على الإنماء المهني في المجال المعرفي، وعقد دورات تدريبية لكيفية استخدام المعرفة في العملية التعليمية، وتشجيع العاملين على نقل خبراتهم لزملائهم من خلال المشاغل التدريبية، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نشر وتبادل المعرفة داخل المدرسة. كما أظهرت نتائج دراسة الرقيشية (٢٠١٥) قصور دور مُدبري المدارس في إيجاد فرص للتعلم المستمر لدى المُعلمين، وإنشاء أنظمة لمُشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين المُعلمين لجمعهم نحو رؤية مُشتركة. وأشارت نتائج دراسة الوشاحي (٢٠١٥) إلى قصور في دور مديري المدارس بسلطنة عُمان في عرض إنجازات المعلمين المجيدين، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم من خلال الاعتماد على معايير موضوعية، وتكريمهم من خلال حفل خاص بهم.

وأُسفرت نتائج دراسة المسرورية (٢٠١٦) عن قصور في دور مديري مدارس الحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط من تمكين أولياء أمور الطلبة من المشاركة في تغيير السياسات المدرسية لأن القوانين والسياسات التي توجه المدرسة ليس مصدرها إدارة المدرسة، وإنما من السلطة العليا التي تشرف على المدارس المتمثلة في وزارة التربية والتعليم، والتي تلزم وتجبر المدرسة على تطبيق قوانين وأنظمة الوزارة ولوائحها.

وخلصت نتائج دراسة آل الشيخ (٢٠١٦) إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت متوسطة بشكل عام، كما جاءت متوسطة في أبعاد الندم، وتحمل مسؤولية الخطأ، والتعهد بعدم التكرار، والاعتراف بالخطأ. كما خلصت نتائج دراسة الغاوية (٢٠١٧) إلى وجود كثير من المُشكلات خاصة باللجان المدرسية تعود لمديري المدارس تتمثل في ضعف دعم وتوفير احتياجاتها المادية والبشرية، ومحدودية الصلاحيات المعطاة لها، وقلة الوثوق بالأراء والحلول التي تقدمها، وضعف المتابعة لأعمالها، وقلة وجود الوقت الكافي لعقد اجتماعاتها بصفة دورية.

وتوصلت نتائج دراسة العبيداني (٢٠١٨) إلى ضعف مشاركة العاملين في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان في قيادة المدرسة وشيوع نمط القائد الأوحده الذي يسيطر بمفرده على مقاليد الأمور داخل المؤسسة التربوية، وتكمن خطورة هذا التوجه في أنه يحرم المدرسة من الاستفادة من آراء وأفكار وقدرات وإمكانيات قطاع عريض من العاملين فيها.

وكشفت نتائج دراسة الجرايدة والسلماني (٢٠١٨) وجود قصور دور مديري المدارس في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان في السماح للمعلمين بالمشاركة في صنع القرارات المدرسية، ومنحهم حق الاعتراض على القرارات التي يتخذونها، وتوفير الوسائل التعليمية للمعلمين دون استثناء، ومنح المعلمين مكافآت نتيجة الجهد الذي يبذلونه في العمل.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساولين الآتيين:
١. ما دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل.

٢. تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مديري المدارس في كيفية توفير الظروف والعوامل التي تمكنهم من توفير أماكن عمل سعيدة بمدارسهم، فضلاً عن تعرف العاملين بالمدارس على سمات وخصائص الأماكن السعيدة في العمل والتي ينبغي أن تتوفر بمدارسهم، كما تساعد الدراسة مشرفي الإدارة المدرسية في إشرافهم الإداري وتطويره من خلال المساهمة الفعالة في توفير مكان العمل السعيد في المدارس التي يشرفون عليها، بالإضافة إلى المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها في توفير كافة المُتطلبات البشرية والمادية التي تساعد مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة، وإدراج موضوع أماكن العمل السعيدة ضمن برامج الإعداد والتأهيل والتنمية المهنية لمُديري المدارس .

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: حيث اقتصر على دور مُدبري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل من خلال خمسة محاور هي: (المصادقية- الاحترام- العدالة- الفخر- الزمالة).
٢. الحدود البشرية: حيث اقتصر على المُعلمين والمعلمات.
٣. الحدود المكانية: حيث اقتصر على مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
٤. الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

١- مكان العمل السعيد:

يُعرف مكان العمل السعيد بأنه "المكان الذي يثق فيه الموظف بالأشخاص الآخرين الذين يعملون معه، ويفخر فيه بما يقوم به من عمل، ويستمتع فيه بالعمل مع الآخرين".

(KaurAnand & Singh, 2017, 27)

كما يُعرف مكان العمل السعيد بأنه "المكان الذي يشعر فيه الموظف بمستوى عالٍ من الرضا الوظيفي، ويكون لديه إحساس بالبهجة والفرح والأمل، والطاقت والعواطف الإيجابية، والتي تضي معنى لحياته الوظيفية، ويصبح أكثر تحملاً للمسؤولية، وتدفعه لمزيد من الإنتاجية والعمل، وبناء علاقات فعالة مع كافة المشاركين معه في العمل". (Sezer & Can, 2019, 168)

وأيضاً يُعرف مكان العمل السعيد بأنه "المكان الذي يكون لدى المعلم فيه مشاعر عاطفية إيجابية تجاه العمل في المدرسة، وهذا ينعكس على إنجازاته وأدائه بجودة وتميز، وتحقق لديه الكفاءة الذاتية، ويجد فيه مزيداً من الإثارة لقدراته ومهاراته ودوافعه، ويشعر فيه بمزيد من التناغم في العلاقات والتواصل الفعال مع زملائه". (Raj, Tiwari & Rai, 2019, 1093)

وتأسيساً على ما سبق يُعرف مكان العمل السعيد بأنه المكان الذي يشعر فيه العاملون بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان بمستوى عالٍ من الرضا الوظيفي، ويكون لديهم إحساس بالبهجة والفرح والأمل، والطاقت والعواطف الإيجابية، ويفخرزن فيه بما يقومون به من أعمال، ويستمتعون فيه بالعمل مع الآخرين ، ويجدون فيه مزيداً من الإثارة لقدراتهم ومهاراتهم ودوافعهم، ويصبحون أكثر تحملاً للمسؤولية، ويشعرون فيه بمزيد من التناغم في العلاقات والتواصل الفعال مع زملائهم، ويدفعهم لمزيد من الإنتاجية والعمل والجودة في الأداء.

٢- نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل:

هو نموذج وضعته مؤسسة المكان السعيد للعمل وطوره كل من ليفرينغ وليمان وتضمن خمسة محاور رئيسة للسعادة في مكان العمل وهي: المصادقية ، والاحترام ، والعدالة ، والفخر، والزمالة. (العور وآخرين، ٢٠١٦،٩)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وأثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها. (المعايطه، ٢٠١١، ١٠٦)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م والبالغ عددهم (٤٤٢٤) معلماً ومعلمة حسب الإحصائيات الرسمية لمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٥٥٠) معلماً ومعلمة، وتم تطبيقها إلكترونياً ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٥٠٠) استبانة، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي ، ونسبتها (١١,٣%) من مجتمع الدراسة ، وجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١) عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الإجمالي
النوع	ذكر	188	37.6%	500
	أنثى	312	62.4%	
المؤهل	بكالوريوس	470	94%	
	ماجستير فأعلى	30	6%	
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	310	62%	
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	38%	
الوظيفة	معلم	456	91.2%	
	معلم أول	44	8.8%	

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل والذي طوره كل من ليفرينغ وليمان (العور وآخرين، ٢٠١٦)

، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمسة محاور و(٥٤) فقرة، وفي صورتها النهائية من خمسة محاور و(٥٨) فقرة، وجدول (٢) يوضح المحاور الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية في الصورة النهائية للاستبانة.

جدول (٢) توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المعيار	عدد الفقرات	النسبة المئوية (%)
1	المصادقية	14	24.14%
2	الاحترام	16	27.59%
3	العدالة	12	20.69%
4	الفخر	8	13.8%
5	الزمالة	8	13.8%
	المجموع الكلي	58	100%

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكِّمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم (7) محكمين، وذلك في قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس، وخبراء في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملأتمتها لقياس المحاور التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المصادقية	14	.95
2	الاحترام	16	.96
3	العدالة	12	.95
4	الفخر	8	.93
5	الزمالة	8	.94
	الثبات الكلي	58	.98

يتضح من جدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٩٨)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة عالية من الثبات. المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور مُدبري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل ؟

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقاً للمعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، و جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
منخفضة	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
عالية	من ٢,٣٣ إلى ٣

وبعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتوزيع الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المحاور الثلاثة للدراسة، و جدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة					
الرتبة	م	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	المصادقية	1.35	.57	منخفضة
1	2	الاحترام	1.43	.79	منخفضة
3	3	العدالة	1.41	.61	منخفضة
5	4	الفخر	1.31	.59	منخفضة
4	5	الزمالة	1.34	.58	منخفضة
		المجموع الكلي	1.37	.63	منخفضة

يتضح من جدول (٥) أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحاور الدراسة ككل كان ضمن الدرجة المنخفضة، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (١,٣٧)، والانحرافات المعيارية (٠,٦٣)، كما تراوح المتوسط الحسابي للمحاور بين (١,٤٣ - ١,٣٢)، والانحراف المعياري بين (٠,٧٩ - ٠,٥٨) وجاء في المرتبة الأولى محور الاحترام بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (١,٤٣) وانحراف معياري قدره (٠,٧٩)، وفي المرتبة الثانية جاء محور المصادقية بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (١,٣٥) وانحراف معياري قدره (٠,٥٧)، وجاء في المرتبة الثالثة محور العدالة بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (١,٤١) وانحراف معياري قدره (٠,٦١)، وفي المرتبة الرابعة محور الزمالة بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (١,٣٤) وانحراف معياري قدره (٠,٥٨)، أما محور الفخر فجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة وبدرجة منخفضة أيضاً، وبمتوسط حسابي بلغ (١,٣١) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩).

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة تم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: المصادقية:

ويوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة حدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور المصادقية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	يقوم بعمليات تغيير وتطوير لإطلاع العاملين على الوعود التي تم الوفاء بها والتقدم الذي تم إنجازه.	1.48	.61	منخفضة
2	3	يوفر مناخاً تنظيمياً يمكن العاملين من التركيز في العمل للتعامل بشكل استباقي مع أي معلومات تثير الحيرة أو القلق.	1.46	.61	منخفضة
3	10	يساعد العاملين في اختيار أولويات العمل لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفعالية.	1.41	.58	منخفضة
4	11	يحرص على أن يكون مُلهماً للعاملين المُبدعين ونموذج يحتذى به.	1.40	.61	منخفضة
5	14	يحدد أسلوب التعامل المُناسب بين العاملين والمستفيدين.	1.39	.61	منخفضة
6	9	يُنِج الفرص المتنوعة للعاملين لتولي مسؤوليات تمكنهم من مواجهة التحديات بفعالية.	1.38	.58	منخفضة
7	2	يساعد العاملين على فهم رؤية ورسالة المدرسة وأهمية دورهم في تحقيقها.	1.34	.56	منخفضة
8	5	يبنى روابط قوية بينه وبين العاملين تمكن من سهولة الوصول إليه وتعزيز التواصل بينهما.	1.33	.57	منخفضة
9	1	يُخبر العاملين بالعوامل التي تؤثر على نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.	1.32	.53	منخفضة
10	13	يُدعم ثقة العاملين وشعورهم بأن مساهماتهم تحقق نجاح المدرسة بصورة مستمرة.	1.31	.54	منخفضة
11	6	يُدعم الثقة بينه وبين العاملين من خلال الترحيب بالأسئلة والإجابة عنها بصراحة ووضوح.	1.30	.54	منخفضة
12	8	يثق في قدرة العاملين على الاضطلاع بواجباتهم الوظيفية.	1.29	.56	منخفضة
13	7	يشجع العاملين على العمل والعطاء بشكل سريع ومستمر.	1.26	.52	منخفضة
14	4	يمكن العاملين من إدراك أهمية تحليلهم بالأمانة والاستقامة في تعاملاتهم المهنية.	1.24	.49	منخفضة
		المجموع الكلي	1.35	.57	منخفضة

يتضح من جدول (٦) أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور المصادقية كان ضمن الدرجة المنخفضة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٤٨-١,٢٤)، والانحراف المعياري بين (٠,٦١ - ٠,٤٩)، وحصلت الفقرة (١٢) والتي نصها "يقوم بعمليات تغيير وتطوير لإطلاع العاملين على الوعود التي تم الوفاء بها والتقدم الذي تم إنجازه" على أعلى متوسط حسابي بلغ (١,٤٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٦١) وبدرجة منخفضة، بينما حصلت الفقرة (٤) والتي نصها "يمكن العاملين من إدراك أهمية تحليلهم بالأمانة والاستقامة في تعاملاتهم المهنية." على أقل متوسط حسابي بلغ (١,٢٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤٩) وبدرجة منخفضة أيضاً.

المحور الثاني: الاحترام:

ويوضح جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور الاحترام

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	يشجع العاملين على خوض مخاطر محسوبة تؤدي لأساليب عمل جديدة تطور الأداء.	1.59	.65	منخفضة
2	3	يحفز العاملين بصورة دائمة مادياً ومعنوياً.	1.55	.68	منخفضة
3	14	يعمل على خفض قلق العاملين بشأن الأحداث التي تقع خارج عملهم.	1.51	.64	منخفضة
4	1	يحرص على إعداد وتأهيل عاملين متقنين في أداء العمل من خلال التدريب المتميز.	1.50	.62	منخفضة
5	8	يُشرك العاملين في عمليات صنع واتخاذ القرارات، لزيادة فهمهم لها وتقدير المسؤوليات الناتجة عنها.	1.49	.66	منخفضة
6	9	يُنمي لدى العاملين الشعور بالملكية في عملهم	1.44	.62	منخفضة
7	6	يشجع العاملين على تقديم اقتراحات تقود إلى ممارسات موفرة للتكلفة.	1.43	.63	منخفضة
8	11	يساعد العاملين في الاستجابة لاحتياجات الآخرين.	1.42	.59	منخفضة
9	12	يُمكن العاملين من التعامل بأريحية وتركيز طاقاتهم في العمل.	1.40	.59	منخفضة
10	10	يُنمي لدى العاملين المسؤولية عن تنفيذ التغييرات بنجاح.	1.39	.57	منخفضة
11	5	يساعد العاملين على تبادل البيانات والمعلومات فيما بينهم.	1.38	.59	منخفضة
12	7	يشجع العاملين على طرح الأفكار الجديدة التي تقود حلول عملية	1.37	.60	منخفضة

للمشكلات.

منخفضة	57.	1.36	يُتيح المجال لإبداعات وابتكارات العاملين وتنمية شعورهم بالقدرة على تطوير واختبار أفكار جديدة.	2	13
منخفضة	60.	1.35	يحرص على شعور العاملين بالاستقرار.	13	14
منخفضة	59.	1.34	يُدعم شعور العاملين بالولاء والالتزام في مكان العمل من خلال ثقّتهم في الإدارة وإخلاصها.	15	15
منخفضة	58.	1.33	يهتم براحة العاملين من خلال توفير عوامل الأمن والصحة والسلامة في مكان العمل.	16	16

المجموع الكلي 1.43 79. منخفضة

يتضح من جدول (٧) أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور الاحترام كان ضمن الدرجة المنخفضة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٥٩-١,٣٣)، والانحراف المعياري بين (٠,٦٨ - ٠,٥٧) ، وحصلت الفقرة (٤) والتي نصها " يشجع العاملين على خوض مخاطر محسوبة تؤدي لأساليب عمل جديدة تطور الأداء " على أعلى متوسط حسابي بلغ (١,٥٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٥) وبدرجة منخفضة، بينما حصلت الفقرة (١٦) والتي نصها " يهتم براحة العاملين من خلال توفير عوامل الأمن والصحة والسلامة في مكان العمل." على أقل متوسط حسابي بلغ (١,٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٥٨) وبدرجة منخفضة أيضاً.

المحور الثالث: العدالة:

ويوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور العدالة

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	6	لا يُميز بين العاملين في التعامل معهم، سواء داخل فريق العمل أو على مستوى المدرسة ككل.	1.52	67.	منخفضة
2	9	يحرص على أن كل عامل يلقى نفس المعاملة في كافة الأوقات.	1.47	64.	منخفضة
3	10	يعمل أن يثق العاملون في جدوى الشكاوى التي تتيح الدعم والعدالة للزملاء.	1.46	64.	منخفضة
4	11	يحرص على أن السياسات والإجراءات التي يستخدمها في إصدار	1.43	60.	منخفضة

القرارات تستخدم بنفس الطريقة مع كافة العاملين بالمدرسة.				
يعمل على أن يثق العاملون بالعدالة والمساواة من قبل الإدارة.	12	5	1.41	منخفضة
يُدعم ثقة العاملين في زملائهم وقادتهم بحيث يتحدث كل منهم عن الآخر بصورة إيجابية.	5	6	1.40	منخفضة
يلتزم بإيجاد مكان عمل تُشكل فيه المعاملة العادلة جزءاً لا يتجزأ منه.	8	7	1.39	منخفضة
ينخرط مع العاملين بصورة نشطة في عقد اجتماعات ومناقشات لضمان تبادل الأفكار وزيادة معرفة العاملين لبعضهم البعض.	7	8	1.38	منخفضة
يعمل أن يثق العاملين في أن كل فرد منهم لديه فرصة للمساهمة في تحقيق أهداف المدرسة.	4	9	1.37	منخفضة
يجعل العاملين يشعرون بالارتياح عند طرح أفكارهم ومقترحاتهم، وطلب المساعدة عند الحاجة إليها.	2	10	1.36	منخفضة
يُعزز الروابط بين العاملين بعضهم البعض وبينهم وبين المدرسة ككل.	3	11	1.35	منخفضة
يبدل قصارى جهده لجعل العاملين يثقون به كقائد له مكانة عالية في المدرسة.	1	12	1.33	منخفضة

المجموع الكلي	1.41	1.41	منخفضة

يتضح من جدول (٨) أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور العدالة كان ضمن الدرجة المنخفضة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٥٢-١,٣٣)، والانحراف المعياري بين (٠,٦٧ - ٠,٥٨) ، وحصلت الفقرة (٦) والتي نصها " لا يُميز بين العاملين في التعامل معهم، سواء داخل فريق العمل أو على مستوى المدرسة ككل " على أعلى متوسط حسابي بلغ (١,٥٢) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٧) وبدرجة منخفضة، بينما حصلت الفقرة (١) والتي نصها " يبذل قصارى جهده لجعل العاملين يثقون به كقائد له مكانة عالية في المدرسة." على أقل متوسط حسابي بلغ (١,٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٥٨) وبدرجة منخفضة أيضاً.

المحور الرابع: الفخر:

ويوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لقرارات هذا المحور.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور الفخر

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	يوفر كافة السبل ليرى العاملون المدرسة كمنفذ لخدمة المجتمع المحلي وتنميته وحل مشكلاته.	1.39	.56	منخفضة
2	6	يُدعم التزام العاملين تجاه المدرسة وقيامهم بإخبار الآخرين عن تجاربهم المميزة في العمل بها.	1.36	.59	منخفضة
3	3	يُشعر العاملين بأن عملهم له معنى خاص يفخرون به لتفرد مهاراتهم الشخصية	1.34	.57	منخفضة
4	4	يُنمي لدى العاملين مشاعر إيجابية تجاه ما يقومون بإنجازه في فرق العمل.	1.31	.55	منخفضة
5	2	يشعر العاملون بصورة مستمرة بأنهم يصنعون فارقاً في نجاح المدرسة	1.30	.58	منخفضة
6	1	يحرص على أن ينخرط العاملين في عملهم ليصبحوا أكثر إيجابية.	1.29	.55	منخفضة
7	5	يعترف بأن نجاح المدرسة يعتمد على فرق العمل بالإضافة إلى المساهمات الفردية.	1.28	.55	منخفضة
8	7	يعمل على أن يُظهر العاملون مستوى عالٍ من الالتزام تجاه الحضور إلى العمل.	1.25	.50	منخفضة
المتوسط العام					
			1.31	.59	منخفضة

يتضح من جدول (٩) أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور الفخر كان ضمن الدرجة المنخفضة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٣٩-١,٢٥)، والانحراف المعياري بين (٠,٥٩ - ٠,٥٠)، وحصلت الفقرة (٨) والتي نصها " يوفر كافة السبل ليرى العاملون المدرسة كمنفذ لخدمة المجتمع المحلي وتنميته وحل مشكلاته " على أعلى متوسط حسابي بلغ (١,٣٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦) وبدرجة منخفضة، بينما حصلت الفقرة (٧) والتي نصها " يعمل على أن يُظهر العاملون مستوى عالٍ من الالتزام تجاه الحضور إلى العمل." على أقل متوسط حسابي بلغ (١,٢٥) وانحراف معياري قدره (٠,٥٠) وبدرجة منخفضة أيضاً.

المحور الخامس: الزمالة:

ويوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور الزمالة

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	3	يجعل العاملون يشعرون بقدرتهم على الاحتفال بالمناسبات الخاصة مع بعضهم البعض.	1.37	.63	منخفضة
2	8	يعمل على أن يثق العاملون في أن زملاءهم سيقدمون لهم الدعم والمساعدة في كافة الظروف والأحوال.	1.36	.59	منخفضة
3	2	يُشعر العاملين بقدرتهم على التعامل مع زملائهم بأريحية وأن يظهرُوا مواهبهم الفريدة.	1.35	.58	منخفضة
4	1	يعمل على أن يصبح العاملون قادرين على تكوين علاقات صداقة حقيقية مع بعضهم البعض.	1.34	.57	منخفضة
5	4	يُمكن العاملون من تقديم الدعم والمساعدة للآخرين بسرعة عند الحاجة.	1.33	.59	منخفضة
6	7	يحرص على أن يدرك العاملون أنهم مشاركون في مدرسة مُتميزة بالمعنى الحقيقي للتميز.	1.32	.56	منخفضة
7	6	يحرص على أن يشعر الموظف في المراحل الأولى من عمله بالمدرسة بالترحاب والتقدير والاهتمام والرعاية.	1.31	.57	منخفضة
8	5	يهتم بتطوير المدرسة بفضل المعنويات العالية وروح الفريق الواحد.	1.29	.56	منخفضة
		المتوسط العام	1.34	.58	منخفضة

يتضح من جدول (١٠) أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور الزمالة كان ضمن الدرجة المنخفضة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٣٧-١,٢٩)، والانحراف المعياري بين (٠,٦٣ - ٠,٥٦) ، وحصلت الفقرة (٣) والتي نصها " يجعل العاملون يشعرون بقدرتهم على الاحتفال بالمناسبات الخاصة مع بعضهم البعض " على أعلى متوسط حسابي بلغ (١,٣٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٣) ودرجة منخفضة، بينما حصلت الفقرة (٥) والتي نصها " يهتم بتطوير المدرسة بفضل المعنويات العالية وروح الفريق الواحد." على أقل متوسط حسابي بلغ (١,٢٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦) ودرجة منخفضة أيضاً.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟
وتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

أولاً: متغير الجنس :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المصادقية	ذكر	188	1.40	.49	498	2.15	*.03	دالة إحصائية
	أنثى	312	1.31	.41				
الاحترام	ذكر	188	1.48	.53	498	2.08	*.04	دالة إحصائية
	أنثى	312	1.39	.44				
العدالة	ذكر	188	1.39	.54	498	1.81	.07	غير دالة إحصائية
	أنثى	312	1.30	.45				
الفخر	ذكر	188	1.35	.52	498	1.44	.15	غير دالة إحصائية
	أنثى	312	1.29	.43				
الزمالة	ذكر	188	1.39	.54	498	1.81	.07	غير دالة إحصائية
	أنثى	312	1.30					
المجموع الكلي	ذكر	188	1.40	.53	498	1.85	0.14	
	أنثى	312	1.31	.44				

*داله عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر- إُنثى) ما عدا محوري المصادقية والاحترام، حيث جاءت لصالح الذكور ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد نوع من التأثير للجنس في استجاباتهم.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المصادقية	بكالوريوس	470	1.34	.44	498	-.95	.34	غير دالة احصائياً
	ماجستير فأعلى	30	1.42	.47				
الاحترام	بكالوريوس	470	1.43	.47	498	-.15	.88	غير دالة احصائياً
	ماجستير فأعلى	30	1.44	.50				
العدالة	بكالوريوس	470	1.33	.48	498	-.89	.37	غير دالة احصائياً
	ماجستير فأعلى	30	1.41	.55				
الفخر	بكالوريوس	470	1.30	.46	498	-.84	.40	غير دالة احصائياً
	ماجستير فأعلى	30	1.38	.54				
الزمالة	بكالوريوس	470	1.33	.49	498	-.89	.37	غير دالة احصائياً
	ماجستير فأعلى	30	1.41	.55				
المجموع الكلي	بكالوريوس	470	1.34	.47	498	-.75	.47	غير دالة احصائياً
	ماجستير فأعلى	30	1.41	.52				

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٣).

جدول (١٣) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المصادقية	أقل من ١٠ سنوات	310	1.36	.458	498	.672	.50	غير دالة احصائياً
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	1.34	.432				
الاحترام	أقل من ١٠ سنوات	310	1.46	.496	498	1.20	.23	غير دالة احصائياً
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	1.41	.460				
العدالة	أقل من ١٠ سنوات	310	1.35	.497	498	.572	.57	غير دالة احصائياً
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	1.32	.485				
الفخر	أقل من ١٠ سنوات	310	1.34	.504	498	1.22	.22	غير دالة احصائياً
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	1.30	.441				
الزمالة	أقل من ١٠ سنوات	310	1.35	.497	498	.572	.57	غير دالة احصائياً
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	1.32	.485				
المجموع الكلي	أقل من ١٠ سنوات	310	1.37	.490	498	.847	.42	غير دالة احصائياً
	من ١٠ سنوات فأكثر	190	1.33	.460				

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

رابعاً: المسمى الوظيفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (معلم، معلم أول)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (١٤).

جدول (١٤) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المصادقية	معلم	456	1.34	.44	498	-.39	.69	غير دالة احصائياً
	معلم أول	44	1.37	.51				
الاحترام	معلم	456	1.42	.47	498	-.46	.64	غير دالة احصائياً
	معلم أول	44	1.46	.50				
العدالة	معلم	456	1.34	.48	498	.14	.89	غير دالة احصائياً
	معلم أول	44	1.32	.54				
الفخر	معلم	456	1.31	.46	498	-.15	.88	غير دالة احصائياً
	معلم أول	44	1.32	.49				
الزمالة	معلم	456	1.34	.48	498	.14	.89	غير دالة احصائياً
	معلم أول	44	1.32	.54				
المجموع الكلي	معلم	456	1.35	.4	498	.74	.80	غير دالة احصائياً
	معلم أول	44	1.35	.52				

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، معلم أول)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل جاء بدرجة منخفضة بالنسبة لجميع محاور الدراسة وهي المصادقية، والاحترام، والعدالة، والفخر، والزمالة. وقد يُعزى ذلك إلى تركيز مديري المدارس على تسيير شؤون مدارسهم بصورة روتينية تعتمد على أعمال إدارية تقليدية لا تركز كثيراً على الإبداع والابتكار في العمل، ولا على تدعيم العلاقات الإنسانية بين العاملين والاستجابة لاحتياجاتهم المهنية المتنوعة، بالإضافة إلى اعتماد كثير من مديري المدارس على أنفسهم في صنع واتخاذ القرارات دون مشاركة واسعة من العاملين معهم، وخوفهم من تفويض وتمكين العاملين السلطات والصلاحيات لأداء بعض الأعمال أو الأنشطة حرصاً على استقرار العمل والحفاظ على الوضع القائم من وجهة نظرهم. فضلاً عن أن معظم مُديري ومديرات المدارس بمحافظة شمال الشرقية من الفئات التي لم تخضع لبرنامج قادة المدارس في المعهد التخصصي للمعلمين مما أدى إلى وجود قصور واضح في قدرتهم على توفير مكان العمل السعيد في مدارسهم، كما أن البرامج التدريبية الموجهة لهم من قبل المديرية العام للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية لصقل مهاراتهم وقدراتهم لتوفير بيئات العمل السعيدة لم تكن على المستوى المطلوب.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من البلوشية (٢٠١٩)، والفهداوي (٢٠١٩)، والمشاقبة (٢٠١٨)، والحوالة وحياصات (٢٠١٨)، والبقمي والألفي (٢٠١٨)، والعامرية (٢٠١٧)، والقرعان (٢٠١٦)، وكان وسيزر (Can&Sezer, 2019)، وبينوم (Bynum, 2019)، وكاسترو-مارتينيز وودياز موريللا (Castro-Martínez & Díaz, 2019)، وكلايبول (Claypool, 2017)، وجلاي وهيداري (Morilla, 2019)، وعبدالله ولينغ وبنغ (Abdullah, Ling, Peng, 2016)، وكوسوما و ماداسو (Kusuma & Madasu, 2015, 57)، وداتش (Dutch, 2015)، وكارفالهو وأرييل (Carvalho & Areal, 2016) والتي توصلت نتائجها إلى شعور

العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من ممارسات وما يوفره من مقومات .
ولمزيد من التعمق في مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول سوف يتم مناقشة وتفسير كل محور على حده كما يأتي:
المحور الأول: المصادقية:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور المصادقية كان ضمن الدرجة المنخفضة ، وحصلت الفقرة التي نصها " يقوم بعمليات تغيير وتطوير لإطلاع العاملين على الوعود التي تم الوفاء بها والتقدم الذي تم إنجازه " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى قلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة والمتاحة لمديري المدارس في القيام بأي عمليات تغيير من تلقاء أنفسهم لتحسين وتطوير العمل أو حل مشكلاته، حيث تقصر عمليات التغيير على ما تقررره وزارة التربية والتعليم أو المديريات التعليمية التابعة لها وفق خطط وإجراءات محددة وفي نطاق محدد للمديرين لا يمكن تخطيه أو تجاوزه. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي القرعان (٢٠١٦)، وكلايبول (Claypool, 2017) والتي كشفت نتائجهما شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من مساعدتهم على التكيف مع المتغيرات المعاصرة، ومشاركتهم بفعالية وحماس في عمليات التغيير التحسين والتطوير المؤسسي.

بينما حصلت الفقرة التي نصها " يمكن العاملين من إدراك أهمية تحليهم بالأمانة والاستقامة في تعاملاتهم المهنية." على أقل متوسط حسابي وبدرجة منخفضة أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى تحيز مديري المدارس لبعض المعلمين على حساب الآخرين ولا سيما في عمليات تقويم الأداء الوظيفي وفي تقارير الكفاءة السنوية، بالإضافة إلى خوف المديرين وترددهم في إعطاء المعلمين بعض الصلاحيات في قيادة بعض الأعمال والأنشطة المدرسية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الفهداوي (٢٠١٩)، والمشاقبة (٢٠١٨)، والبقمي والألفي (٢٠١٨)، والعامرية (٢٠١٧)، والقرعان (٢٠١٦)، وكان وسيزر (Can&Sezer, 2019)، وبينوم (Bynum, 2019)، وكاسترو- مارتينيز وودياز موريللا . (Castro-Martínez & Díaz-Morilla, 2019)، وكلايبول (Claypool, 2017) و كورأناند وبنج (KaurAnand & Singh, 2017)، تشين ودوان (Chen & Duan, 2017)، وجلالي وهيداري (Jalali&Heidari, 2016)، عبدالله ولينغ وبنغ، Abdullah (Ling, Peng, 2016)، وكوسوما و ماداسو (Kusuma & Madasu, 2015, 57)، داتش. (Dutch, 2015)، وكارفالهو وأرييل (Carvalho & Areal, 2016). والتي

بينت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من مساعدتهم على الانتماء الوظيفي، والعلاقات الإنسانية الطيبة، والقبول والتقبل، والسلوكيات الإيجابية، والعدالة والشفافية، والاعتزاز بالعمل، والتعاون مع الزملاء، والإحساس بالهوية المهنية والتماثل التنظيمي، والثقة في الآخرين، وتحمل المسؤوليات، ومواجهة مشكلات العمل، والالتزام بالحضور. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخوالدة وحياصات (٢٠١٨) والتي بينت نتائجها شعور العاملين بالسعادة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس بدرجة متوسطة من ممارسات خاصة بالعدالة والإنصاف، والشجاعة، والاعتدال وضبط النفس.

المحور الثاني: الاحترام:

بينت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور الاحترام كان ضمن الدرجة المنخفضة، وحصلت الفقرة التي نصها " يشجع العاملين على خوض مخاطر محسوبة تؤدي لأساليب عمل جديدة تطور الأداء " على أعلى متوسط وبدرجة منخفضة. وقد يعزى ذلك إلى خوف وقلق مديري المدارس من إتاحة الفرص لخوض العاملين مخاطر محسوبة تعتمد على الأفكار الإبداعية والابتكارية وأساليب عمل جديدة يمكن أن تتعارض مع اللوائح والتشريعات والقوانين المنظمة للعمل، بالإضافة إلى خوفهم من الفشل لهذه المخاطر والمجازفات فيتعرض للمسائلة والمحاسبة والعقاب من قبل السلطات العليا. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من بينوم (Bynum, 2019)، وجلالي وهيداري (Jalali & Heidari, 2016)، وكارفالهو وأرييل (Carvalho & Areal, 2016) والتي أظهرت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من تشجيع العاملين على الإبداع والابتكار في العمل، وإتاحة الفرص لهم لتقديم الأفكار والأساليب الجديدة في العمل التي تمكن من إدارة المخاطر بفعالية.

بينما حصلت الفقرة التي نصها " يهتم براحة العاملين من خلال توفير عوامل الأمن والصحة والسلامة في مكان العمل." على أقل متوسط حسابي وبدرجة منخفضة أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى اعتماد مديري المدارس على لجان السلامة والأمن الموجودة في المدارس لتوفير عوامل الأمن والصحة والسلامة، وهي لجان عملها روتيني، واجتماعاتها يغلب عليها الجانب الصوري، ومساهماتها محدودة في هذا المجال، بالإضافة إلى قلة الموارد المالية المتاحة لمديري المدارس في مجال الأمن والصحة بالميزانيات المدرسية حيث لا تشمل قائمة المصروفات المالية للمدارس إلا على بند واحد فقط للناحية الأمنية والذي يشمل طفايات الحريق لا غير. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل البقمي والألفي (٢٠١٨)، والعامري (٢٠١٧)، وكان وسيزر (Can & Sezer, 2019)، وبينوم

(Bynum, 2019)، وتشين ودوان (Chen & Duan, 2017)، وكوسوما و ماداسو (Kusuma & Madasu, 2015, 57)، والتي أوضحت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من توفير مباني وتجهيزات تلبي احتياجات العمل، ويتوافر فيها عوامل الأمن والصحة والسلامة، ووجود أماكن يمارسون فيها هواياتهم المفضلة الفنية والرياضية والثقافية.

المحور الثالث: العدالة:

أسفرت نتائج الدراسة عن أن دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور العدالة كان ضمن الدرجة المنخفضة، وحصلت الفقرة التي نصها " لا يُميز بين العاملين في التعامل معهم، سواء داخل فريق العمل أو على مستوى المدرسة ككل " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى تحيز مديري المدارس إلى بعض العاملين دون غيرهم ولا سيما الذين يعتمدون عليهم في أداء المهام والأعمال والأنشطة الأساسية في المدرسة. كما أن تقارير الأداء الوظيفي للموظفين لا تساعد مديري المدارس على اتخاذ القرارات التي من شأنها وضع عقوبات أو ترقيات للموظفين إلا للموظف الحاصل على درجة ضعيف فقط. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من كان وسيزر (Can&Sezer, 2019)، وتشين ودوان (Chen & Duan, 2017)، وكوسوما و ماداسو (Kusuma & Madasu, 2015, 57)، وداتش (Dutch, 2015)، والتي أظهرت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من الاهتمام بالعدالة والمساواة التنظيمية في توزيع المهام والواجبات والأدوار بين العاملين، وتقويم الأداء الذي يعتمد على الدعم والنصح والإرشاد. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخوالدة وحياصات (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة متوسطة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من الاهتمام بالعدالة والإنصاف.

بينما حصلت الفقرة التي نصها " يبذل قصارى جهده لجعل العاملين يثقون به كقائد له مكانة عالية في المدرسة. " وبدرجة منخفضة أيضاً. وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس لا يهتمهم إلا أن يكسبوا ثقة بعض العاملين الذين لهم مكانة ومنزلة بين زملائهم في المدرسة حيث يستمعون إليهم ويؤيدون آرائهم وينفذون توجيهاتهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من البلوشية (٢٠١٩)، وكلايپول (Claypool, 2017)، وكوراناند وبنج (KaurAnand & Singh, 2017)، وتشين ودوان (Chen & Duan, 2017)، وعبدالله ولينغ وبنغ (Abdullah, Ling, Peng, 2016)، وداتش (Dutch, 2015)، والتي بينت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به

مديرو المدارس من تدعيم الثقة بينهم وبين العاملين، وبين العاملين بعضهم البعض في الإمكانات والقدرات .
المحور الرابع: الفخر:

توصلت نتائج الدراسة عن أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور الفخر كان ضمن الدرجة المنخفضة ، وحصلت الفقرة التي نصها " يوفر كافة السبل ليرى العاملون المدرسة كمنفذ لخدمة المجتمع المحلي وتنميته وحل مشكلاته " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى ضعف الشراكات الفعالة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى افتقار بعض المدارس إلى وجود خبرات وكفاءات وإمكانات مادية تستطيع من خلالها المساهمة بشكل فعال في حل مشكلات المجتمع المحلي المحيط بالمدارس وتنميته وتطويره.

بينما حصلت الفقرة التي نصها " يعمل على أن يُظهر العاملون مستوى عالٍ من الالتزام تجاه الحضور إلى العمل." وبدرجة منخفضة أيضاً. وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس أصبحوا لا يهتمون كثيراً بحضور المعلمين إلى العمل بعد تطبيق نظام التوقيع الإلكتروني، والاعتماد على البوابة التعليمية في حصر غيابات المعلمين ورفعها للسلطات التعليمية العليا في المديريات العامة للتربية والتعليم أو وزارة التربية والتعليم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الفهداوي (٢٠١٩)، والمشاقبة (٢٠١٨)، والعامرية (٢٠١٧)، القرعان (٢٠١٦)، وجلالي وهيداري (Jalali&Heidari,2016)، وداتش (Dutch, 2015)، والتي بينت نتائجها شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من تدعيم الانتماء والولاء الوظيفي للمدرسة، والالتزام بسلوكيات العمل، والشعور بالاعتزاز في العمل بالمدرسة، والإحساس بالراحة والدافعية والجدية في العمل، وشعورهم بالملكية، وبالمتعة في العمل مع زملائهم، وقلة تغييبهم عن العمل.

المحور الخامس: الزمالة:

خلصت نتائج الدراسة عن أن دور مُديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مؤسسة المكان السعيد للعمل بالنسبة لمحور الزمالة كان ضمن الدرجة المنخفضة ، وحصلت الفقرة التي نصها " يجعل العاملون يشعرون بقدرتهم على الاحتفال بالمناسبات الخاصة مع بعضهم البعض " على أعلى متوسط حسابي وبدرجة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى تركيز مديري المدارس على الاحتفالات العامة بالمناسبات والأعياد الوطنية والدينية، أما المناسبات الخاصة فيندر الاحتفال بها حيث يعتقدون أنها يمكن أن تعطل العملية التعليمية، أو تسبب بعض من التهاون والتسيب في العمل، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تحديد المناسبات

الخاصة للعاملين التي يمكن الاحتفال بها وقلة الصلاحيات لديهم في توفير الوقت والمناخ المناسب.

بينما حصلت الفقرة التي نصها " بهتم بتطوير المدرسة بفضل المعنويات العالية وروح الفريق الواحد." وبدرجة منخفضة أيضاً. وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس إلى أن قدرات مديري المدارس محدودة للغاية في عمليات التطوير الذاتي للمدرسة لقلة الصلاحيات والسلطات المتاحة لهم في هذا المجال، فضلاً عن أن كثير منهم يعتمدون على أنفسهم في صنع واتخاذ القرارات دون مشاركة فعالة من العاملين في المدارس، بالإضافة إلى شكلية العمل الجماعي والفريقي بالمدارس والمتمثل في المجالس واللجان وفرق وجماعات العمل. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من القرعان (٢٠١٦)، وكاسترو- مارتنيز وودياز موريللا (Castro-Martínez & Díaz-Morilla, 2019)، دراسة كلايبول (Claypool, 2017)، وكوراناند وبنج (KaurAnand & Singh, 2017)، وجلالي وهيداري (Jalali&Heidari, 2016)، وداتش (Dutch, 2015)، والتي أشارت نتائجها إلى شعور العاملين بالسعادة بدرجة كبيرة في مكان العمل نتيجة لما يقوم به مديرو المدارس من تشجيع التعاون مع الزملاء، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، ومشاركتهم بفعالية وحماس في عمليات التحسين والتطوير المؤسسي، والعمل الجماعي التعاوني الذي يتحلى بروح الفريق الواحد.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي؟ وسوف يتم مناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١- مُتغير الجنس:

خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس (ذكر- إنثى)، ما عدا محوري المصداقية والاحترام، حيث جاءت لصالح الذكور، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد نوع من التأثير للجنس في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس من الذكور أكثر حرصاً على سلوكيات وممارسات المصداقية والاحترام في مكان العمل بالمدرسة وذلك لما للرجل من وضع ومكانة ومنزلة في المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفهداوي (٢٠١٩) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كل من البلوشية (٢٠١٩)، والخوالدة وحياصات (٢٠١٨) والتي أظهرتا وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل المشاقبة (٢٠١٨)، والعامرية (٢٠١٧)، والقرعان (٢٠١٦) والتي أكدت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

٢- مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في جميع المعايير تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير فأعلى). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة سواء على مستوى الوزارة أو المديريات التعليمية، أو في المدارس، وبوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كل من البلوشية (٢٠١٩)، والفهداوي (٢٠١٩)، والمشاقبة (٢٠١٨)، والقرعان (٢٠١٦)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العامرية (٢٠١٧) والتي أكدت وجود هذه الفروق ولصالح المؤهل الأقل.

٣- مُتغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المعايير تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات أعوام – عشرة سنوات فأكثر). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة لديهم واختلافها يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ولديهم ثقافة تنظيمية مدرسية متشابهة في كثير من الجوانب، ويقومون بنفس الأدوار المهام والمسؤوليات والواجبات الوظيفية وفق تخصصاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من البلوشية (٢٠١٩)، والفهداوي (٢٠١٩)، والمشاقبة (٢٠١٨)، العامرية (٢٠١٧)، والتي أبرزت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القرعان (٢٠١٦) والتي أظهرنا وجود هذه الفروق ولصالح أكثر من عشر سنوات.

٣- مُتغير المسمى الوظيفي:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي

(معلم، معلم أول) ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا يوجد تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على اختلاف مساهم الوظيفي يوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين، ويخضعون لظروف مُتشابهة في مجال التنمية المهنية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي بالآتي:

أ- توصيات عامة: وتتضمن:

- قيام المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على مستوى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ومراكز التدريب على مستوى المديرية العامة للتربية والتعليم، وبرامج الإنماء المهني المُتمركزة حول المدارس بتضمين موضوع مكان العمل السعيد في مختلف البرامج التدريبية التي تعدها هذه الجهات.
- اهتمام لجان المُتابعة والإشراف على مستوى الوزارة والمُديرية بما تتضمنه من مشرفي إدارة مدرسية ومشرفي تقويم مدرسي ومشرفين تربويين بالتركيز على مقومات المدارس كأماكن وبيئات سعيدة للعمل ، وتقديم كافة الدعم لمديري المدارس في هذا المجال.

ب- توصيات خاصة: وتتضمن :

١- توصيات خاصة بمحور المصادقية:

- منح السلطات التعليمية المسؤولية عن إدارة التعليم على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُديرية التعليمية التابعة لمديري المدارس مزيداً من الصلاحيات والسلطات تمكنهم من القيام بعمليات تغيير وتحسين وتطوير ذاتية للمدرسة لتحقيق التميز والجودة في الأداء بدون الرجوع إلى هذه السلطات في ضوء نظام دقيق من المُحاسبة والمساءلة عن هذه التغييرات.
 - تبني مديري المدارس ثقافة الإبداع والابتكار في العمل، ونشرها بين العاملين وحثهم عليها، وتقبل أفكارهم وأساليبهم الجديدة ، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتطبيقها.
 - بناء مديري المدارس خطط استراتيجية لمدارسهم بمشاركة كافة العاملين بها، ويتم فيها تحديد الأهداف بدقة وكذا أولويات العمل.
 - حرص مديري المدارس على التحلي بالأخلاقيات الفضلة والمُثل العليا التي تمكنهم من توفير مناخ من الثقة بين العاملين، وتدعيم قيم الأمانة والنزاهة والاستقامة في العمل.
- ٢- توصيات خاصة بمحور الاحترام:

- منح مديري المدارس العاملين في مدارسهم سلطات وصلاحيات تمكنهم من القيام بنوع من المخاطر والمجازفات المحسوبة في العمل، وتشجيعهم وتحفيزهم وتدعيمهم على القيام بها.
- اتباع مديري المدارس أنماطاً قيادية تعتمد على الديمقراطية والتشاركية في العمل، وإتاحة الفرص للعاملين للحوارات والمناقشات وإبداء الآراء والمشاركة في صنع القرارات.
- توفير مديري المدارس قاعدة بيانات ومعلومات مدرسية تكون متاحة لجميع العاملين دون شروط أو قيود في تبادلها ، طالما موجهة لمصلحة العمل، وتحقق السرعة والدقة في الأداء.
- توفير مديري المدارس مكان فيزيقي مادي متميز يكون جاذب للعاملين في المدارس، ويتوافر فيه شروط الصحة والسلامة والأمن والأمان.
- ٣- توصيات خاصة بمحور العدالة:
 - التزام مديري المدارس بالعدالة التنظيمية بين العاملين في إسناد الواجبات والمسؤوليات والمهام والأدوار دون تفرقة بينهم .
 - حرص مديري المدارس على اتباع أسلوب الاتصال الشبكي الذي يُتيح للعاملين سرعة التواصل معهم وطرح المقترحات أو الشكاوي، وقيام المديرين بدراستها والتحقيق فيها.
- ٤- توصيات خاصة بمحور الفخر:
 - بناء مديري المدارس شراكات فعالة بين مدارسهم وأولياء الأمور ومؤسسات المجمع المحلي، وجعل المدرسة مركز إشعاع حضاري في المجتمع تقدم خدمات الاستشارة والتوجيه والتطوير التي تساهم في تنمية المجتمع وحل مشكلاته .
 - تفعيل مديري المدارس كافة أشكال العمل الجماعي المتمثل في المجالس واللجان والفرق وجماعات العمل سواء في التشكيل أو المهام والمسؤوليات، وإتاحة الفرص لأعضائها للقيام بأنشطة وأعمال من شأنها أن تساهم في تحسين وتطوير المدارس.
 - اهتمام مديري المدارس بإنجازات العاملين وتقديرها والاعتراف بها وفي أنها كان لها دور كبير في تحقيق المدارس لأهدافها.
 - أن يكون مديري المدارس مثلاً أعلى وقوة للعاملين في الحضور والانضباط والالتزام والانتماء والولاء لمدارسهم.
- ٥- توصيات خاصة بمحور الزمالة:
 - بناء مديري المدارس مناخ مدرسي مفتوح يقدر ما يبذله العاملون من جهد وما يحققون من إنجازات، ويسمح بالاحتفالات التي ترفع روحهم المعنوية، وتزيد من طاقاتهم الإيجابية.

- إزالة مُديري المدارس كافة الحواجز الموجودة في الهيكل التنظيمي للمدارس أو اللوائح المنظمة للعمل التي تحول دون قيام العاملين بتكوين صداقات فعالة والتعامل بأريحية مع بعضهم البعض، وتقديم الدعم والمساعدة للآخرين، والعمل بروح الفريق الواحد .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ١- آل الشيخ ، عزيزة بنت سعيد بن محمد.(٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس لسلوك الاعتذار في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى ، سلطنة عُمان.
- ٢- البقمي، سعود محمد جاسر، الألفي، أشرف عبده حسن.(٢٠١٨) . درجة تطبيق قادة مدارس محافظة تربة للشاركة المجتمعية وعلاقتها بتحقيق بيئة مدرسية جاذبة من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط- مصر، ٣٤(١١)، ١٤٠١ - ١٤٣٠ .
- ٣- البلوشية، شيخة بنت بطي بن خلفان البلوشية.(٢٠١٩) . الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالسعادة المهنية للمعلمين في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- ٤- الجرايدة، محمد سليمان مفضي، السلماني، صالح بن سليمان بن صالح (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس للعدالة التنظيمية في محافظة جنوب الباطنة وعلاقتها بالاحتقان التنظيمي للمعلمين بسلطنة عمان، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية- مصر، ٥(٦١)، ٩٢-١٣٣ .
- ٥- الجرايدة، محمد سُليمان. (٢٠١٤). درجة التنسيق بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة مسقط بسلطنة عمان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(٩)، ١٤٧-١٧٦.
- ٦- الجرايدة، محمد سُليمان؛ الحجرية، حسناء بنت حمد بن محمد. (٢٠١٥). تطوير أدوار مديري المدار في بناء مجتمع المعرفة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان(تصور مقترح)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، ١(٣٦)، ١١-٥٦.
- ٧- الحارثي، سالم بن سيف بن ناصر.(٢٠١٤). تصور مقترح لتطوير الإبداع الإداري لدى مُديري المدارس في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- ٨- الحبسية ، رضية بنت سليمان بن ناصر. (٢٠٠٩). واقع ممارسات القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- ٩- الحسني ، خالد بن علي بن سيف. (٢٠١٢). الالتزام الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان وعلاقته بالعدالة التنظيمية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ١٠- الخروصي، أحمد بن محمد بن عبد الله. (٢٠١٤). درجة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عُمان كما تحددها معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عُمان.
- ١١- الخوالدة، عايد أحمد حماد؛ حياصات، سعد محمد سالم. (٢٠١٨) . مستوى بالسعادة لدى معلمي ومعلمات المدارس في قصبه السلط وعلاقته بتمثل مديريهم للفضائل الإنسانية، مؤتة للبحوث والدراسات- الأردن، ٣٣(٦)، ١٦٥ - ٢١٠ .
- ١٢- الراجحية، شريفة بنت عبد الله بن زهران. (٢٠١٤). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- ١٣- الراسبي ، سالم بن حمد بن مالك. (٢٠١١). أبعاد المناخ التنظيمي السائد في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ١٤- الرقيشية، عائشة بنت سالم بن صالح. (٢٠١٤). أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان
- ١٥- ستيرك، جواكيم دي؛ روبرتسون، جين إ؛ جوييت، نانسي. (٢٠١٥). حجرة الدراسة بوصفها مكانا يبعث على البهجة : استراتيجيات الإبقاء على المعلمين في العمل وتطوير أدائهم، مستقبلات، مركز مطبوعات اليونسكو- القاهرة ، ٤٥(٤)، ٦٢٧-٦٣٦.
- ١٦- سعد، عماد. (٢٠١٥). سعادة المجتمع مسؤولية مجتمعية، مجلة بيئة المدن الالكترونية- الإمارات العربية المتحدة ، (١٦)، ٢٨-٣٢.
- ١٧- الشكلي ، خالد بن سالم. (٢٠١١). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالنمط الإداري الممارس لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر معلميه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ١٨- الصوافي ،محمد بن سعيد ؛ الفهدي، راشد بن سليمان ؛ الحارثية، عائشة بنت سالم. (٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية التربوية المُتخصصة، ٣(٧)، ١٠٠-١١٣.

- ١٩- الصوافي، سعيد بن حمد بن حمدون. (٢٠١٤). تمهين الإدارة المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- ٢٠- عاشور، محمد علي. (٢٠١١). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عُمان، دراسات- الأردن، (٣٨)، ١٢٠٥-١٢٥٥.
- ٢١- العامرية، منى سالم عمر. (٢٠١٦). علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفي ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين في المدارس الحكومية والخاصة: دراسة على مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ٢٢- العبيداني، خلفان عيسى. (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- ٢٣- العور، عبد الرحمن وآخرين. (٢٠١٦). خلق بيئة عمل سعيدة، صدى الموارد البشرية- الإمارات العربية المتحدة، (٤)، ١-٥٩.
- ٢٤- الغاوية، سمية سعيد حمود علي. (٢٠١٧). درجة ممارسة اللجان المدرسية لمهامها وواجباتها الوظيفية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- ٢٥- الفهداوي، بنان شاكر عبد. (٢٠١٩). درجة ممارسة مديري مدارس تربية لواء الجامعة للقيادة بالفضائل الإسلامية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، الأردن.
- ٢٦- القرعان، إخلاص عبد الله مرعي. (٢٠١٦). السعادة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين مع أطفال التوحد في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، الأردن.
- ٢٧- الكعبي، أمينة بنت عبد الله. (٢٠٠٨). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتحفيز المعلمين نحو تحسين المدرسة في سلطنة عُمان: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث العربية، جامعة الدول العربية، مصر.
- ٢٨- الكندي، مصباح بن علي بن خلفان. (٢٠١٤). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- ٢٩- مجلس التعليم بسلطنة عُمان. (٢٠١٤)، مسيرة التعليم في سلطنة عُمان ٢٠١٤: الملخص التنفيذي، مسقط.

- ٣٠- المزماني ، علي بن عبدالله بن علي. (٢٠١٤). تصور مقترح لتفعيل المناخ التنظيمي لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ٣١- المسروورية، بدرية بنت ناصر بن راشد. (٢٠١٦). المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- ٣٢- المشاقبة، رقية أحمد حامد. (٢٠١٨). درجة السعادة لدى مديري المدارس في قصبة المفروق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، الأردن .
- ٣٣- المعايطه، عبد العزيز عطالله. (٢٠١١). اتجاهات حديثة في البحث العلمي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٣٤- المياحي ، سليمان بن خلفان بن أحمد. (٢٠١١). واقع مراعاة مديري المدارس بسلطنة عمان لمبادئ العلاقات الإنسانية عند اتخاذ القرار في المواقف الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- ٣٥- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٥). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبه المعتمدة لها ، مسقط :المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- ٣٦- الوشاحي ، علي بن عبدالله بن علي. (٢٠١٥). المناخ التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى معلمي الرياضة المدرسية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 37-Abdullah, Abdul Ghani ;Ling, Ying-LeH ; Peng,Chen.(2016).An Exploratory Analysis of Happiness at Workplace from Malaysian Teachers Perspective Using Performance-Welfare Mode, International Journal of Asian Social Science, 6(6), 340-346.
- 38-Andrew ,Sharon S. (2011). The Differentiating Quotient for Happiness at Work, www.happiestminds.com, 15/12/2019, 2-4 .
- 39-Bynum, Janice.(2019). Leadership Styles and the Well-Being of Special Education Teachers, Un Published Doctoral Dissertation , Grand Canyon University, USA.
- 40-Carvalho, Ana; Areal, Nelson. (2015), Great Place to Work®: Resilience in Times of Crisis, Human Resource Managementt, 55(3), 479–498.

- 41-Castro-Martínez, Andrea ; Díaz-Morilla, Pablo . (2019), Analysis of the Great Place to Work and the Internal Communication Observatory awards: Internal communication practices in Spanish companies (2014-2018), *El profesional de la información*, 28(5), 1-14.
- 42-Chandrasekar, K. (2011) Workplace Environment and Its Impact on Organizational Performance in Public Sector Organizational, *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*, 1(1),1-19.
- 43-Chen W.; Duan Y.(2017). Teachers' Happiness Index based on AHPAHP Model of Evaluation Index System of Building and Research, *AMSE JOURNALS*, 37(1), 65-76.
- 44-Choudhary S., Madnawat AVS. . (2014), Psychological Predictors of mental health and happiness of teachers in government and private schools , *Indian journal of health and welling*, 5(1), 19-23.
- 45-Claypool, Kevin K..(2017). Organizational Success: How the Presence of Happiness IN the Workplace Affects Employee Engagement That Leads to Organizational Success, Un Published Doctoral Dissertation , Graduate School of Education and Psychology, Pepperdine University, USA.
- 46-Dabirian,Amir ; Kietzmann,Jan ; Diba,Hoda.(2017).A great place to work!? Understanding crowdsourced employer branding, *Business Horizons*, 60 (2), 197-205.
- 47-Dutch, Michael A. . (2015), An Examination of the Potential Linkage Between Great Place® to Work Organizational Statements and Grid Theory , *Amity Global HRM Review*, (9), 29-38.
- 48-Great Place to Work® Institute.(2016).Trust Index© Feedback Report, Mumbai: The Empire Business Centre.
- 49-Gruden, Maria ; Griffin, Tove .(2015). The History of Great Place to Work, San Francisco, California:The Great Place to Work® Institute.
- 50-Jalali, Zohreh ; Heidari,Alireza. (2016) The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City , *International Education Studies*,9 (6), 45-52.

- 51-Jalali, Zohreh ; Heidari, Alireza . (2016) The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz , International Education Studies, 9(6), 45-52 .
- 52-KaurAnand,Ashween ; Singh,Sukhvir.(2017).Workplace Environment: Critical Analysis, International Journal of Marketing & Financial Management, 5(7),26-35.
- 53-Kusuma, Gowri ; Madasu, Sukanya . (2015), 'A Great Place to Work' : A comparison of Employee Engagement Practices of select companies with David Zinger Engagement Pyramid, , A Peer Reviewed Research Journal, 29(1), 55-67.
- 54-Marrewijk, Marcel.(2004).The Social Dimension of Organizations Recent experiences with Great Place to Work® assessment practices, Journal of Business Ethics, 55(2),135-146.
- 55-Pryce-Jones, Jessica. (2010), Happiness at Work :Maximizing Your Psychological Capital For Success, Oxford: ,A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- 56-Raj, Ritu; Tiwari, Gyanesh; Rai, Kumar . (2019), Assessing the Predicative Strength of School Organization and organizational Cultures in Interdependent Happiness of the Secondary School Teachers , International journal of Social Scenes, 7(5), 1093-1101.
- 57-Rijavec, Majda . (2015), Should Happiness Be Taught in School?, Croatian Journal of Education, 17(1), 229-240.
- 58-Sezer, Senol, Can, Ertug . (2016) School Happiness: A Scale Development and Implementation Study , Eurasian Journal of Educational Research, (79), 167-190.
- 59-Sezer, Senol, Can, Ertug . (2019) School Happiness: A Scale Development and Implementation Study , Eurasian Journal of Educational Research, (79), 167-190.

**واقع ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي في
محافظة الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين
الأوائل**

**The reality of science supervisors' practice of preventive and
creative supervision in the governorates of Al-Dakhliya and
Northern Al Batinah in the Sultanate of Oman from the
perspective of the senior teachers**

إعداد

د. ناصر المزيدي د. عفاف اللواتيا

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2021.136073

قبول النشر: ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٤ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع ممارسة مشرفي مواد العلوم التربويين للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمهم الأوائل في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من (٤١) معلم أول و(٣١) معلمة أولى. ولجمع بيانات الدراسة صمم الباحثان استبيان خاص بمجال الإشراف الوقائي، ومجال الإشراف الإبداعي. وبعد أن تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان بالطرق الإحصائية المناسبة، وبعد تطبيق الاستبيان على العينة، وتحليل البيانات، أسفرت النتائج عن الآتي: يمارس مشرفو مواد العلوم التربويون الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي بمستوى عال في المحافظتين. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مشرفي مواد العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، تمت التوصية بضرورة تكريم المشرفين التربويين وتشجيعهم وإشراكهم في ورش تدريبية تناقش أنماط الإشراف التربوي الحديثة. كما تم اقتراح مجموعة من المقترحات في الشأن ذاته.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الوقائي، الإشراف الإبداعي، مشرفو مواد العلوم، المعلمون الأوائل.

Abstract:

The present study aimed to identify the reality of educational science supervisors practicing preventive and creative supervision from the viewpoint of their senior teachers in the governorates of Al-Dakhliya and Northern Al Batinah in the Sultanate of Oman. The sample of the study consisted of (41) male and (31) female senior teachers. To collect the study data, the researchers developed a questionnaire for the field of preventive supervision and the field of creative supervision. After verifying the validity and reliability of the questionnaire by appropriate statistical methods, and after applying the questionnaire to the sample and analyzing the data, the results showed the following: Educational science supervisors practice preventive and creative supervision at a high level in the both governorates. - There are no statistically significant differences between the practice of science supervisors for preventive supervision and creative supervision according to the gender variable and teaching experience. In the light of the results of the study, it was recommended that science supervisors should be honored, encouraged and involved in training workshops that discuss modern educational supervision patterns. A set of proposals has also been proposed in this regard.

Key words: Preventive supervision, creative supervision, science supervisors, senior teachers.

مقدمة :

يعد الإشراف التربوي الركيزة الأساسية في العملية التربوية، فالمشرف التربوي هو محور عملية الإشراف التربوي، حيث يشرف على المعلمين والطلبة وعملية التعليم والتعلم، كما يشرف على عملية الإنماء المهني للمعلمين، وعلى المناهج الدراسية، والتقويم التربوي، والتدريب أثناء الخدمة، كل ذلك لأجل تحقيق الهدف الأساسي من العملية التعليمية وهو إيجاد طلبة قادرين على خدمة أوطانهم والسير بها في مصاف الأمم والشعوب من جميع النواحي التربوية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية.

ويحتل الإشراف التربوي جانباً من جوانب النظام التربوي، ويعد الركيزة الأهم الذي يسهم في تطوير عناصر العمل التربوي؛ بهدف تحسين وتطوير جميع عناصر العملية التربوية والتعليمية بكافة محاورها. (اللوحي، ٢٠١٢).

وتعتبر كل من قيطة والزبان (٢٠١٤) الإشراف التربوي من أهم مدخلات النظام التعليمي، ومن أهم عناصره أيضاً، حيث أنه يؤثر ويتأثر، ويتفاعل مع بقية المدخلات الأخرى مثل: المعلم، والطالب، والمنهاج، ومدير المدرسة، وتقع على عاتق المشرف التربوي مسؤولية كبيرة في تنمية مهارات المعلمين التدريسية وتحسينها، وزيادة خبرتهم، وذلك من خلال تنويع الممارسات والأساليب الإشرافية، وإضفاء الحيوية والنشاط على العمل الإشرافي.

ويُعرف الإشراف التربوي على أنه " عملية فنية هادفة لتطوير بيئات التعلم، وتقويمها وإدارتها، بما يكفل تجويد عمليات التعلم، وتحسين مخرجاتها النوعية" (Al-Shahry, 2014, p. 10)

وتعرفه المقطرن (٢٠١٧) بأنه عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد الطلاب عن التعلم بأسهل الطرق بحيث تتفق وحاجاتهم، بحيث يصبح المشرف التربوي قائداً تربوياً موجهاً لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل مشكلاتهم في مجال التربية والتعليم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التربوية وتحقيق أهدافها.

كما يعرفه الفرهود: على أنه عملية منظمة ومدرسة وفق خطوات واضحة تشمل تقديم خدمات مهنية للمعلمين من قبل أشخاص مختصين ومؤهلين تربوياً لذلك، بهدف النهوض بالعملية التعليمية وتحسين الأداء المدرسي" (الفرهود، ٢٠١٧)

ويُعد الإشراف التربوي ضروري للعملية التربوية، حيث يعتبر عموداً من الأعمدة التي ترتكز عليها العملية التربوية. فالمعلم الذي يتم إعداده لمهنة التدريس يحتاج - كغيره من الناس - إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه، حتى يتقن أساليب التعامل مع التلاميذ ويزداد خبرة بمهنة التدريس، وحتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس على بلوغها لتكوين شخصية التلاميذ وإعدادهم للحياة في مجتمع ملئ بالصعوبات ويمتلكون الخبرات التي تمكنهم من مواجهة تلك الصعوبات. (المعلول، ٢٠١٧)

ويرى كل من السعود (٢٠٠٢)، والمقطرن (٢٠١٧) أن أهمية الإشراف التربوي تكمن في :

١- تعامله مع قطبي العملية التربوية الأساسيين هما المعلم والمتعلم ويلاحظ دائماً جميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية.

٢- يتابع العملية التربوية في ميدانها ويرى مقوماتها، ويعيش قضاياها ومشكلاتها، ويتحسس مطالبها.

٣- حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة المسؤولة عنه إدارياً وفنياً.

٤- غالباً ما يشارك الإشراف التربوي في بناء المناهج وتقويمها وتطويرها.

٥- يساعد في تعديل أساليب التدريس وطرقه بما يتناسب ومستوى التلاميذ.

- ٦- المشاركة في اختيار الأساليب والأدوات التعليمية المناسبة للبيئة التعليمية المحلية.
- ٧- المقارنة بين أداء المدارس المختلفة في مختلف جوانب العملية التعليمية التعليمية. ويسعى الإشراف التربوي لتحقيق جملة من الأهداف التربوية منها:
 - رفع مستوى أداء المعلم ومعاونته على النحو العلمي والتربوي.
 - تقويم عمل المعلم في مجال تخصصه ومساعدته على تقويم أدائه تقويماً ذاتياً.
 - تقديم الخبرات أو تزويد المعلمين بالخبرات الفعالة ومعالجة الأخطاء في الأداء.
 - العمل على تطوير العملية التعليمية التعليمية بكافة حالاتها.
 - ويضيف الفرهود (٢٠١٧) أن الإشراف التربوي يهدف إلى:
 - رفع الكفاءة المهنية للمعلمين.
 - تجريب أساليب جديدة في التقويم التربوي.
 - استثمار الموارد البشرية والمادية وتوظيفها بصورة فاعلة.
 - المساهمة في وضع السياسات التربوية واقتراح استراتيجيات التعليم.
 - مساعدة المعلمين على فهم أهداف التعلم وتشخيص المشكلات التي قد تواجههم وتواجه جميع فئات الطلبة.
- ويمكن القول أنه من خلال بطاقة الوصف الوظيفي للمشرف التربوي في سلطنة عمان إن أهداف الإشراف التربوي يمكن تلخيصها في هدف عام وهو " متابعة وتقويم وتطوير عمليات التعليم والتعلم بما يحقق الجودة الشاملة والتنمية المستدامة " (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧)
- ولكي يحقق المشرفين التربويين أهداف الإشراف التربوي فإنهم يتبنون مجموعة من الأساليب الإشرافية التي تساعدهم على فعل ذلك، ومن تلك الأساليب ما يذكره كل من المقطرن (٢٠١٧)، وقیطة والزيان (٢٠١٤):
 - ١- الزيارات الميدانية للمدرسة. ٢- الزيارات الصفية. ٣- المداولات الإشرافية.
 - ٤- تبادل الزيارات بين المعلمين. ٥- مجالس الآباء والمعلمين. ٦- الدروس التطبيقية.
 - ٧- المشاغل التربوية. ٨- النشرات التربوية. ٩- القراءة الموجهة.
 - ١٠- البحوث الإجرائية. ١١- المعارض التعليمية. ١٢- الورش التعليمية.
 - ١٣- الاجتماعات واللقاءات الإشرافية. ١٤- التدريس المصغر.
- ويقسمها السعود (٢٠٠٢) إلى أساليب نظرية وأساليب عملية على النحو الآتي:

أولاً: الأساليب النظرية الفردية: وهي القراءة الموجهة، والنشرة الإشرافية، والبحث الإجرائي.

ثانياً: الأساليب النظرية الجماعية: وهي الندوة التربوية، والمؤتمر التربوي، والدورة التربوية.

ثالثاً: الأساليب الإشرافية العملية الفردية: وهما الاجتماع الفردي مع المعلم، والزيارة الصفية للمعلم.

رابعاً: الأساليب الإشرافية العملية الجماعية: وهي الاجتماعات الجماعية مع المعلمين، والمشغل التربوي، والتعليم (التدريس) المصغر، والدروس التوضيحية (التطبيقية)، وتبادل زيارات المعلمين.

أنواع الإشراف التربوي وأنماطه
إن التطورات المتعاقبة والمستمرة في العملية التعليمية التعلمية جعلت عملية الإشراف التربوي تتطور معها باستمرار لتواكب كل جديد فيها، لذلك زخر الأدب التربوي بأنواع مختلفة من الإشراف التربوي، التي بدورها جاءت لتحقيق أهداف التربية والتعليم بشكل عام، ومن تلك الأنواع ما ذكرته المقطرون (٢٠١٧):

الإشراف الإرشادي: وهو أسلوب مفتوح يتسم بالدورية ويتصدى مباشرة للمهارات التعليمية بقصد تحسينها وزيادة فاعليتها.

الإشراف العلمي: وهو أسلوب نتج من طغيان الروح العلمية على مبادئ المعرفة والبحث وامتداد الحركة العلمية إلى مجال التربية، وهو يهدف إلى تحديد الطريقة المفضلة لإنجاز العمل (تطوير النظام - التوقع - التدريب والمراقبة - والتقييم)

الإشراف التشاركي: وهو أسلوب إشرافي يشارك فيه جميع الأطراف المعنية من مشرفين وتربويين ومديرين وتلاميذ في تحقيق أهداف هذا الاتجاه.

الإشراف بالأهداف: هذا النوع من الإشراف يهدف إلى زيادة فعالية المدرسة عن طريق تطوير الأهداف من حيث صياغتها وتنفيذها وتقويمها بهدف التعرف على مدى بلوغ المدرسة لأهدافها.

الإشراف الإنساني: يهدف هذا الإشراف إلى جعل المعلمين يشعرون بأنهم مهمين ومفيدين للمدرسة.

الإشراف الإبداعي: وهو عملية بناءة لا يحدد فيها أسلوب معين أو برنامج خاص لتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية، إنما يقوم على أساس الحرية والانطلاق لمجهود فردي أو جماعي مشترك، وتستخدم فيه نتائج البحث العلمي بذكاء متميز.

الإشراف التكاملي: وهو عملية مشاركة تعاونية لتفعيل دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي بأحداث التكامل بين الدور الإداري لمدير المدرسة والدور التربوي للمشرف التربوي باستخدام أساليب توجيهية متنوعة ومتكاملة.

الإشراف التطوري: يركز هذا النوع على مراحل ومستويات تطور ونمو المعلم، وتأثيرها في الأداء والعلاقات بين الأشخاص داخل مختلف أوساط الإشراف.

وإضافة إلى ذلك يرى كل من الأبيض والرويلي (٢٠١٧) أن هناك أنواع وأنماط أخرى من الإشراف التربوي، وهي:

الإشراف الإكلينيكي: وهو نمط إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفّي، وممارساتهم التعليمية الصفّيّة، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفّي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين تعلم التلميذ.

الإشراف التصحيحي: يهتم بإصلاح أخطاء المعلم التي قد يقع فيها أثناء تأديته لعمله، دون الإساءة له والتشكيك في قدراته.

الإشراف الوقائي: يحاول المشرف منع وقوع المعلم في الخطأ من خلال توقعه للأخطاء قبل وقوعها لتلافيها، فهو قادر على أن يتنبأ بذلك نتيجة الخبرة أثناء التدريس، وأثناء زيارته للمعلمين.

الإشراف البنائي: وهو يمثل المرحلة الثانية من الإشراف التصحيحي، حيث يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، وإحلال الجديد المناسب محل القديم غير المناسب، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم.

ونتيجة للتطور السريع في عالم الإشراف التربوي، وظهور أساليب إشرافية جديدة بين الحين والآخر، كان لازماً على المشرفين التربويين أن يواكبوا تلك التطورات، وتوظيفها في عملية الإشراف التربوي، لما لها من إسهامات مختلفة في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

ويعد كل من الإشراف الوقائي، والإشراف الإبداعي من الأنماط الإشرافية المعاصرة والحديثة، فالمطلوب من المشرف التربوي أن يكون مطبقاً للأنماط الإشرافية الحديثة، من خلال تقديم النصح والإرشاد والتوجيه لجميع المعلمين في الميدان، والوقوف على احتياجاتهم وسبل تحقيقها، والتمكن من مراعاة الفروق الفردية بينهم لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم لأداء مهامهم على أفضل وجه. (Adu, Akinloye, & Olaoye, 2014)

الإشراف الوقائي

يعتبر الإشراف الوقائي من أنماط الإشراف الحديثة والمعاصرة، التي لم تأخذ حقها في الدراسة والتمحيص. حيث يرى الديراوي (٢٠٠٨) أن مجمل الدراسات التي أجريت إنما تبحث في مجملها في الممارسات الإشرافية العلاجية دون البحث في الممارسات الإشرافية الوقائية التي من شأنها أن تحصن المعلمين من الوقوع في الأخطاء أو مواجهة المتاعب. وإذا أردنا تعريف الإشراف الوقائي فإنه حري بنا أولاً أن نعرف كلمة الوقاية، فالوقاية في القاموس المحيط أصلها من وقى: وقاه وقيا ووقاية وواقية: صانه، كوقاه. والوقاية: ما وقيت به. (الفيروزآبادي، ٢٠١١، صفحة ١٦٨١) فمن التعريف اللغوي نرى أن كلمة الوقاية تأتي بمعنى الصون، وهو صون أو تحصين الشيء قبل وقوعه. والعرب تقول: الوقاية خير من العلاج، فلنتجنب المشكلات المستقبلية علينا أن نعد أنفسنا بشكل جيد وأن نخطط بوضوح لما نعلمه. (مريزق، ٢٠٠٨)

الإشراف الوقائي لم يُعطى حقه من البحث والكتابة في الأدب التربوي، لذلك لا تجد له تعاريف كثيرة كغيره من أنواع الإشراف التربوي ويذكر الباحثان بعض التعريفات التي وجداها أثناء اطلاعهما على الأدب التربوي:

فيعرف العوران (Al_Awran, 2010, p. 79) الإشراف الوقائي بأن "فيه يعتقد المشرف التربوي أن مهمته منع وقوع المعلم في الخطأ، لتوقعه الصعوبات التي تواجه المعلم مسبقاً" أما مريزق (٢٠٠٨، صفحة ٢١) فيرى أن "الإشراف الوقائي يعصم المعلم - نسبياً - من أن يفقد ثقته بنفسه عندما تواجهه صعوبات لم يتسنى له إعداد نفسه لمواجهةها، أو لم يتوقعها" في حين يعرفه الأبيض والرويلي (٢٠١٧) بأنه محاولة المشرف منع وقوع المعلم في الخطأ من خلال توقعه للأخطاء قبل وقوعها لتلافيها، فهو قادر على أن يتنبأ بذلك نتيجة الخبرة أثناء التدريس، وأثناء زيارته للمعلمين.

ويعتبر الإشراف الوقائي أسلوب يهدف إلى التنبؤ بالصعوبات والمعوقات التي قد تواجه المعلمين، والعمل على التقليل من أثارها الضارة، ومساعدة المعلم على تقويم نفسه، ومواجهة تلك الصعوبات من خلال المناقشات والاقتراحات. (قبيطة و الزيان، ٢٠١٤).

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص الخصائص الآتية للإشراف الوقائي:

١- إشراف تنبؤي: فالمشرف يتنبأ بما سيحدث مستقبلاً من خلال معطيات الواقع الذي يعيشه ويراه في المدرسة أو الحصة الدراسية.

٢- يعتمد على الذكاء وبعد النظر: فالمشرف الذكي، الذي يتمتع ببعد النظر هو من يستطيع قراءة الواقع وتحليله ويضع الحلول المستقبلية لأي مشكلة قد يقع فيها المعلم أو التلاميذ.

٣- إشراف مخطط له: فهذا النوع من الإشراف يحتاج إلى وضع خطة واضحة وسليمة لما قد يواجه المعلم أو التلاميذ أو حتى المدرسة من صعوبات مستقبلية نتيجة للقراءة المتعمقة للواقع وتحليله.

٤- مراعاته للفروق الفردية بين المعلمين: وبناء عليه يقوم المشرف بوضع خطط تناسب كل معلم وفق ظروفه وقدراته وإمكاناته.

ومما سبق يتبين لنا أهمية الإشراف الوقائي، حيث يمكن اعتباره خط الدفاع الأول لعملية الإشراف التربوي بشكل عام، بحيث يمنع وقوع المعلم في الصعوبات بشكل مبكر من خلال التنبؤ بها ووضع خطط خاصة لتلافيها.

الإشراف الإبداعي

إذا كان الإشراف الوقائي يهتم بتلافي وقوع المعلم في الصعوبات، فإن الإشراف الإبداعي يهتم بالجانب الإبداعي لدى المشرف والمعلم، فالمشرف المبدع هو ذلك الشخص التربوي الذي يتصف بالصبر واللباقة والمرونة في التفكير، والثقة في قدراته المهنية، والتواضع، والرغبة في التعلم من الآخرين، والاستفادة من تجاربهم. (السلمي، ١٩٩٧)

وبعكس الإشراف الوقائي فإن الإشراف الإبداعي حظي بالدراسة والبحث والكتابة بشكل مناسب، ويزخر الأدب التربوي بالعديد من التعريفات الخاصة به ومن تلك التعريفات تعريف المقطرن (٢٠١٧) التي عرفته بأنه عملية بناءة لا يحدد فيها أسلوب معين أو برنامج خاص لتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية، إنما يقوم على أساس الحرية والانطلاق لمجهود فردي أو جماعي مشترك، وتستخدم فيه نتائج البحث العلمي بذكاء متميز. ويعرف عطا الله الإشراف الإبداعي بأنه النمط الإشرافي الذي يمارسه المشرف الذي يمتلك قدرات إبداعية من خلال ممارسته لأساليب إشرافية متنوعة لإطلاق طاقة المعلمين والمعلمات واستثمارها لتحقيق الأهداف. (عطا الله، ٢٠١١) ومن التعريفات الخاصة بالإشراف الإبداعي بأنه ذلك الإشراف الذي يؤكد على قيام المعلم بتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الحقيقي في مهنته بالاعتماد على التجديد والابتكار، والتغلب على ما يعترضه من معوقات وصعوبات. (الأبيض و الرويلي، ٢٠١٧)

- ومن التعريفات السابقة نستخلص أن الإشراف الإبداعي يتصف بالخصائص الآتية:
- ١- يتيح الفرصة للنمو لكل معلم وتلميذ عن طريق ممارسة مهاراته وقدراته تحت تشجيع وتوجيه مهني مستمرين.
 - ٢- استغلال نتائج البحث العلمي لتنمية العاملين حين يواجهون مشكلاتهم بطريقة علمية مناسبة، ولكي تنطلق طاقاتهم الكامنة فيحققون منجزات ابتكارية في مجال عملهم.
 - ٣- يقوم المشرف بتغذية العاملين معه بالنشاط الإبداعي وقيادتهم واعتمادهم على ذكائهم وقدراتهم الخاصة. (المقطرن، ٢٠١٧)
 - ٤- إشراف مخطط له، فهو يعتمد على التخطيط ومنهجية واضحة وسليمة، وعلى آخر ما توصل إليه البحث العلمي.
 - ٥- يتسم بالحرية والطلاقة والأصالة، فكل ما يقوم به المشرف يعتبر جديدًا بالنسبة للمعلم، وبذلك نحصل على فكر متجدد دائما لدى المعلم.
- ويسعى الإشراف الإبداعي إلى تحقيق جملة من الأهداف منها (المقطرن، ٢٠١٧)
- و(الشهري و آل كرم، ٢٠١٨):

- ١- مساعدة الهيئة التعليمية في برامج النمو المهني.
- ٢- تحقيق أهداف الواقع التعليمي والمدرسي.
- ٣- تطوير برنامج الإشراف بناء على جهد تعاوني باستخدام نتائج البحث العلمي.
- ٤- تهيئة فرص النمو المهني لكل من العاملين في التعليم والمعلمين والطلبة عن طريق تنمية المهارات والقدرات.
- ٥- المساهمة في تحقيق جودة العملية التربوية وجودة مخرجاتها وتعزيزها ورعايتها استمرارها.

٦- مساعدة المعلمين بصورة غير مباشرة على تنمية خبراتهم المكتسبة وإشباع رغباتهم التي تكفل لهم النمو الحقيقي لقدراتهم الإبداعية.

ومن ذلك يتضح لنا أن الإشراف الإبداعي متطور بصفة مستمرة ؛ لارتباطه بنتائج البحث العلمي، وهو يتعدى مجرد اتباع الإجراءات الموضوعية والبرامج الإشرافية المرسومة وتنفيذها إلى فتح آفاق جديدة إلى الابتكار في الأساليب الجديدة المتطورة في الإشراف على المعلمين.

الدراسات السابقة

يستعرض الباحثان الدراسات السابقة التي اهتمت بالإشراف الوقائي والإشرافي الإبداعي:

قام الشهري وآل مكرم (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإشراف الإبداعي بمكتب تعليم النماص بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من ٥١ فقرة موزعة على خمسة محاور. وأسفرت نتائج الدراسة على أن مكتب تعليم النماص يعمل على الاهتمام بالقدرات الإبداعية لدى موظفي المكتب بشكل أكبر وأكثر فاعلية من خلال ورشات العمل والدورات التدريبية المركزة أثناء فترة العمل.

وفي دراسة أخرى قامت بها عبد الرحمن (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة وأهميتها لدى المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات المعاصرة. حيث طورت الباحثة استبانة طبقتها على عينة عشوائية بلغت (٣٥٠) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع مستوى ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين في لواء قصبة عمان كانت متوسطة. أما أهمية ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة فكانت عالية.

وفي دراسة قام بها كل من الجرايدة والبوسعيد (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية في ولاية السيب بسلطنة عُمان. حيث قام الباحثان بتطبيق استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد (الزيارة الصفية والدورات التدريبية والقراءات الموجهة) على عينة عشوائية بلغ عددها (٩٢) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكبر، ولا توجد فروق دالة إحصائية على ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقام كل من الشرفات والخزام والقطيش (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مشرفي الرياضيات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في

مدارس محافظة المفرق بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم استخدام استبانة مكونة من (٣٦) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر القدرات الإبداعية ممارسة لدى مشرفي الرياضيات في أسلوب الزيارة الصفية هي المرونة بدرجة كبيرة، وأقلها الإفاضة بدرجة متوسطة، وفي أسلوب المداولة الإشرافية أكثرها المرونة بدرجة كبيرة، وأقلها الحساسية للمشكلات بدرجة كبيرة، وأكثرها ممارسة أثناء القراءة الموجهة الأصالة بدرجة كبيرة، وأقلها الإفاضة بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وقامت القزالية (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لمهارات الإشراف الإبداعي ومعوقات تطبيقها. قامت الباحثة بتطوير استبانة وطبقها على عينة مكونة من (١٠٦) مشرفاً ومشرفة و(٤٩٤) معلماً ومعلمة في محافظة الكرك. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لمهارات الإشراف الإبداعي جاءت بدرجة مرتفعة. وأن معوقات العمل الإشرافي التي تحول دون تطبيق المشرف التربوي لقدراته الإبداعية جاءت بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل والخبرة في درجة امتلاك وممارسة المشرفين في محافظة الكرك لمهارات الإشراف الإبداعي.

وقامت كل من قيطه والزيان (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين. حيث قامت الباحثتان بتصميم استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (١٤٥) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في مديرية غرب غزة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النسبة الكلية لممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشرافية بلغت (٥٢,٦٧%)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وهدف دراسة (الحميري، ٢٠١٢) إلى التعرف على أهم عناصر تقويم أداء المعلم في ضوء نموذج الإشراف الإبداعي في مجال (الصفات الشخصية، والعلاقات الإنسانية، والتخطيط، وتنفيذ الموقف الصفّي، والتقويم، والأنشطة غير الصفية) من وجهتي نظر المعلمين والمشرفين التربويين. قام الباحث بتصميم بطاقة تقويم أداء المعلمين وفق النموذج الإشرافي وطبقها على عينة عشوائية بلغ حجمها (١٦٣٩) معلماً ومشرفاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام كان عالياً في مجالات (الصفات الشخصية، والعلاقات الإنسانية، والتخطيط، وتنفيذ الموقف الصفّي) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. وجاء متوسط مجال التقويم عالياً من وجهة نظر المعلمين وعالٍ جداً من وجهة نظر المشرفين

التربويين. أما مجال الأنشطة غير الصفية فكان المستوى متوسطاً حسب رأي المعلمين وعالٍ جداً حسب رأي المشرفين التربويين.

وقام الجهني (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق المشرفين التربويين للإشراف الإبداعي في وقت ممارستهم للعملية الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المدينة المنورة. قام الباحث بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (٣٣٩) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق المشرفين التربويين للقدرات الإبداعية في أساليب الإشراف التربوي كان كبيراً حيث بلغ (٣,٣٤).

كما قامت باداود (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر القدرات الإبداعية للمشرفة التربوية أثناء كل من (الزيارة الصفية، والمداولة الإشرافية، والقراءات الموجهة، والدورات التدريبية، والبحوث الإجرائية)، وإلى الكشف عن الصعوبات التي تعترض المشرفة عند استخدامها لقدراتها الإبداعية في بعض الأساليب الإشرافية. حيث قامت الباحثة بتطبيق استبانة على (١٨٢) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة تفاوت توفر القدرات الإبداعية للمشرفة التربوية حسب الأسلوب الإشرافي. كما أن أهم الصعوبات التي تواجه المشرفات هي ارتفاع أنصبة المعلمات، وضعف تأهيل المشرفة التربوية مسبقاً.

وقام الديراوي (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، وواقع الممارسات الإشرافية الوقائية من وجهة نظر عينة الدراسة والبالغ عددهم (٢٩٣) معلماً ومعلمة. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأداة الدراسة والمتمثلة في استبانة مكونة من أربعة مجالات. وخلصت أبرز نتائج الدراسة إلى أن مجال الضبط الصفي حصل على المرتبة الأولى في درجة الممارسات الإشرافية الوقائية بنسبة (٩٢,٦٣%)، ثم تلاه مجال الإجراءات التعليمية بنسبة (٨٢,٦٢%)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التقويم بنسبة (٦٠,٦٦%)، وحصل مجال التخطيط للدروس على المرتبة الرابعة بنسبة (٥٩,٧١%).

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح لنا من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- ١- قلة الدراسات الخاصة بالإشراف الوقائي على حد علم الباحثان.
- ٢- يتم الإشارة أحياناً إلى أنواع مختلفة من الإشراف التربوي على أنها أنواع معاصرة وحديثة ويكون من ضمنها الإشراف الوقائي والإبداعي كدراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٨).
- ٣- أهتمت أكثر من دراسة بالإشراف الإبداعي كدراسة (الشهري و آل كرم، ٢٠١٨) ودراسة (الجرايدة و البوسعيد، ٢٠١٧) ودراسة (الشرفات، الخزام، و القطيش، ٢٠١٧).
- ٤- تفردت دراسة (الديراوي، ٢٠٠٨) بالبحث في الإشراف الوقائي دون غيرها من الدراسات.

٥- معظم الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات كونها هي الأداة الأنسب والأسرع في الحصول على البيانات. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، واستخدام أدوات التحليل المناسبة لها، والتوصل إلى الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية. وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من ناحية المجتمع حيث يمثل المعلمون الأوائل مجتمع الدراسة، كما تختلف في طريقة جمع البيانات حيث تستخدم الدراسة الاستبانة الإلكترونية بدل الورقية، كما تختلف من ناحية تعدد المحافظات التي شملتها الدراسة.

مشكلة الدراسة

إن الطفرة النوعية التي يشهدها العالم في هذه الفترة من الزمن، والتحديات الكبيرة بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي في شتى النواحي والمجالات، وبالذات في مجال التربية والتعليم، جعلت استخدام الحول التقليدية في التعامل مع تلك التحديات أمر غير مقبول، كما أن التنبؤ بالطفرات القادمة أصبح أمراً ضرورياً حتى يتسنى للتربية والتعليم وضع الخطط الناجعة والناجحة لتلافي أي أخطاء قد تقع لا قدر الله، ولكون التربية والتعليم هي المسؤول الرئيسي والأول عن تحقيق الأهداف التربوية وتطوير العملية التعليمية من خلال الإشراف التربوي، فإن من أهم الطرق المؤدية إلى ذلك هو ممارسة إشراف وقائي؛ لتجنب الوقوع في الأخطاء، وممارسة إشراف إبداعي؛ للاستفادة من آخر ما توصل إليه البحث العلمي.

ونظراً لعمل الباحثان في مجال الإشراف التربوي، ومعايشتهم لكثير من المواقف والأحداث التي تتطلب من المشرفين التربويين الاستجابة السريعة للمشكلات التي تواجه معلمهم الأوائل، لحل تلك المشكلات أو التنبؤ بها قبل وقوعها نتيجة للمعطيات السابقة لها، أو إيجاد حلول إبداعية للبعض الآخر نتيجة لمرورهم بها، فقد استشعر الباحثان ضرورة أن يمتلك المشرفين التربويين للإشراف الوقائي والإبداعي لمساعدة معلمهم في التغلب على تلك المشكلات، ولمعرفة مدى امتلاك المشرفيين التربويين لاذنك النوعين من الإشراف من وجهة نظر المعلمين الأوائل فقد سعت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية)؟

فرضيات الدراسة

لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي من وجهة نظر المعلمين الأوائل في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة. كما تهدف إلى مقارنة درجة الممارسة بمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية في:

- الكشف عن درجة ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي.
- مساعدة المختصين في وزارة التربية والتعليم بشكل عام في إعداد برامج تدريبية متخصصة في الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي.
- مساعدة المختصين في دائرة الإشراف التربوي في الاهتمام بتطبيق أنواع وأنماط مختلفة من الإشراف التربوي.

حدود للدراسة

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين الأوائل لمواد العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الداخلية وشمال الباطنة في سلطنة عُمان.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

الممارسة: هي الدرجة التي يحصل عليها المشرف التربوي لممارسته الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي وفق تقدير المعلم الأول على الاستبانة الخاصة بذلك والمعدة لغرض الدراسة الحالية.

الإشراف الوقائي: هو أسلوب إشرافي يهدف إلى التنبؤ بالصعوبات والمعوقات التي قد تواجه المعلمين، والعمل على التقليل من أثارها الضارة، ومساعدة المعلم على تقويم نفسه، ومواجهة هذه الصعوبات من خلال المناقشات والاقتراحات. (قبيطة و الزيان، ٢٠١٤).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المشرف التربوي في الاستبانة الخاصة بالإشراف الوقائي والمعدة لغرض الدراسة الحالية.

الإشراف الإبداعي: هو النمط الإشرافي الذي يمارسه المشرف الذي يمتلك قدرات إبداعية من خلال ممارسته لأساليب إشرافية متنوعة لإطلاق طاقة المعلمين والمعلمات واستثمارها لتحقيق الأهداف. (عطا الله، ٢٠١١)

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المشرف التربوي في الاستبانة الخاصة بالإشراف الإبداعي والمعدة لغرض الدراسة الحالية.

المشرف التربوي: هو الموظف المعين من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، والمكلف بالقيام بمهام محددة وفق الملحق رقم (١) المرفق بالقرار رقم ٣٥١/٢٠١٧م. المعلم الأول: هو معلم أول مواد العلوم والمعين من قبل وزارة التربية والتعليم، ويمثل المستوى الرابع من مستويات الإشراف التربوي، ويرتبط إدارياً بمدير المدرسة، وفنياً بمشرف المادة، ويعتبر بمثابة المشرف المقيم بالمدرسة ويقوم بواجبات ومسؤوليات محددة كما هي واردة في دليل الإشراف التربوي في سلطنة عُمان. (دائرة الإشراف التربوي، ٢٠٠٧)

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من معلمي العلوم الأوائل في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة، حيث تم إرسال الاستبانة إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة، وتم اعتبار الاستبانات المستردة والتي أجاب عليها أفراد المجتمع كعينة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع المجتمع والعينة الخاص بالدراسة.

الجدول رقم (١) توزيع مجتمع وعينة الدراسة

المحافظة التعليمية	المجتمع			العينة		
	معلم أول فيزياء	معلم أول كيمياء	معلم أول أحياء	معلم أول فيزياء	معلم أول كيمياء	معلم أول أحياء
الداخلية	٣٤	٢٣	٧	٢١	١١	٢
شمال الباطنة	٦٠	٤٠	٧	٢٤	١٠	٤
المجموع	١٠٤	٦٣	١٤	٤٥	٢١	٦
الإجمالي	١٨١			٧٢		

أداة الدراسة

لكي يتسنى جمع بيانات الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة إلكترونية مستفيدين من الاستبانات الواردة في الدراسات السابقة كدراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٨) و (الجرايدة و البوسعيد، ٢٠١٧) ودراسة (عطا الله، ٢٠١١)، وقد اشتملت الأداة في صورتها الأولية والنهائية على (٢٠) فقرة، مقسمة إلى (١٠) فقرات لمجال الإشراف الوقائي، و(١٠) فقرات لمجال الإشراف الإبداعي. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، واعتمد الباحثان على المحك الآتي للحكم على درجة ممارسة نوع الإشراف:

الدرجة	الحكم
١,٨٠-١,٠٠	منخفض جداً
٢,٦٠ - ١,٨١	منخفض
٣,٤٠ - ٢,٦١	متوسط
٤,٢٠ - ٣,٤١	عالٍ

عالٍ جداً

٥,٠٠ - ٤,٢١

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة الظاهري تم عرضها على (٩) محكمين متخصصين في المناهج والتدريس من أساتذة جامعة السلطان قابوس، ومشرفي العموم من دائرة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم، ومشرفين أوائل، ومشرفي مواد العلوم من المحافظات التعليمية. حيث تم عرض الأداة في صورتها الأولية عليهم، وبعد استرجاعها منهم تم تغريغ آرائهم ومقترحاتهم من حيث التعديل والحذف والإضافة، وقد أبقى المحكمين على جميع الفقرات مع إجراء بعض التعديلات على الكلمات المكونة لها، وتم حذف فقرة واحدة فقط مع وضع بديل لها من قبل أكثر من (٥) محكمين، وبهذا أصبحت الاستبانة مكونة من (٢٠) فقرة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الاستبانة على (٢٠) معلماً ومعلمة (معلمين ومعلمات أوائل) من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الثبات لمجالي الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٤٠)، وهي قيمة مناسبة لأغراض تطبيق الدراسة. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالي الإشراف (الوقائي والإبداعي) ولأداة الدراسة.

المجال	معامل كرونباخ ألفا
الإشراف الوقائي	٠,٦٦٥
الإشراف الإبداعي	٠,٨٩٩
الكلي	٠,٨٤٠

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة، والتحقق من فروضها.

إجراءات الدراسة

١- إعداد الإطار النظري، والدراسات السابقة للدراسة.

٢- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها.

٣- تطبيق أداة الدراسة على عينة من خارج عينة البحث للتأكد من ثباتها.

٤- تطبيق أداة الدراسة على عينة البحث، وتحليل استجاباتهم باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينتين المستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، واختبار كرونباخ ألفا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول، الذي يقول: " ما درجة ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل العبارات المكونة لأداة الدراسة حسب المجال الذي تنتمي إليه، وترتيبها بشكل تنازلي من الأعلى إلى الأدنى في المتوسط، وهي كما يوضحها الجدولين رقمي (٣)، و (٤)

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال الإشراف الوقائي مرتبة تنازلياً ومستوى الممارسة

م	العبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
١	يطلع على المستجدات التربوية باستمرار.	٤,٣٩	٠,٦٤٠	عال جداً
٢	يقدم التغذية الراجعة الوقائية أثناء اللقاءات والزيارات الإشرافية.	٤,٢٦	٠,٦٠٥	عال جداً
٣	يوفر بيئة آمنة لنقاش المعلم الأول في الصعوبات التي قد تواجهه.	٤,٢١	٠,٧٤٩	عال جداً
٤	يعزز اتجاهات المعلم الأول الإيجابية نحو الإشراف التربوي.	٤,١٣	٠,٨٥٥	عال
٥	يقترح للمعلم الأول الحلول الممكنة للصعوبات التي قد تواجهه.	٤,٠٠	٠,٨٣٩	عال
٦	يستخدم أساليب إشرافية مناسبة لكل موقف مراعي شخصية المعلم الأول.	٣,٨٩	٠,٧٦١	عال
٧	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين الأوائل وفقاً لقدراتهم.	٣,٨٦	٠,٧٥٦	عال
٨	يحلل المشكلات التربوية تحليلاً دقيقاً مراعي شخصية المعلم الأول.	٣,٦٨	٠,٨٥٣	عال
٩	يتنبأ بالتحديات التي قد تواجه المعلم الأول.	٣,٦١	٠,٨١٥	عال
١٠	يشارك المعلمين الأوائل في وضع الخطط الوقائية المناسبة للعمل الإشرافي.	٣,٦١	٠,٩٤٣	عال
الدرجة الكلية		٣,٩٦	٠,٥٦٩	عال

يتضح من الجدول رقم (٣) أن مستوى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الوقائي كان بمستوى عال حيث حصلت ثلاث عبارات من مجال الإشراف الوقائي على مستوى عال جداً في درجة الممارسة، والعبارات هي: يطلع على المستجدات التربوية باستمرار وحصلت على متوسط (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٦٤٠)، في حين حصلت عبارة " يقدم التغذية الراجعة الوقائية أثناء اللقاءات والزيارات الإشرافية". على متوسط (٤,٢٦)، وانحراف

معياري (٠,٦٠٥)، وحصلت عبارة " يوفر بيئة آمنة لنقاش المعلم الأول في الصعوبات التي قد تواجهه" على متوسط (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠,٧٤٩).

أما العبارة "يحلل المشكلات التربوية تحليلاً دقيقاً مراعيًا شخصية المعلم الأول". فقد حصلت على متوسط (٣,٦٨) بانحراف معياري (٠,٨٥٣)، فيما حصلت عبارة "يتنبأ بالتحديات التي قد تواجه المعلم الأول." وعبارة "يشارك المعلمين الأوائل في وضع الخطط الوقائية المناسبة للعمل الإشرافي." على متوسط (٣,٦١) بالتساوي وانحراف معياري (٠,٨١٥) و(٠,٩٤٣) على التوالي وهن أقل العبارات حصولاً على هذا المتوسط ولكنها لازالت في مستوى عال من الممارسة.

وبشكل عام حصلت جميع عبارات مجال الإشراف الوقائي على متوسطات عالية من الممارسة حيث بلغ المتوسط الكلي للمجال (٣,٩٦) بانحراف معياري (٠,٥٦٩)، وهذه القيمة للمتوسط تندرج تحت الممارسة العالية.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال الإشراف الإبداعي مرتبة تنازلياً ومستوى الممارسة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
١	يمتلك مستوى عالٍ من الصفات الشخصية (مرونة التفكير، اللباقة، سرعة البديهة، الطلاقة، والأصالة).	٤,١٧	٠,٨٨٨	عال
٢	يدعم أنشطة المعلم الأول الإبداعية للوصول إلى قيادة نفسه بنفسه.	٤,١٥	٠,٦٦٤	عال
٣	يشجع المعلم الأول على إطلاق طاقاته الكامنة لأقصى حد في تنفيذ الأساليب الإشرافية.	٤,١١	٠,٧٠٣	عال
٤	يتيح الفرصة للمعلم الأول في تجريب أساليب إشرافية حديثة.	٤,٠٠	٠,٧٥١	عال
٥	ينقل تجارب الآخرين وخبراتهم مع إضافات إبداعية.	٣,٩٦	٠,٧٤٠	عال
٦	يعزز مهارات المعلم الأول الإبداعية لاكتشاف آفاق تربوية جديدة.	٣,٩٠	٠,٧١٥	عال
٧	يعمل على تكامل القدرات الإبداعية للمعلمين الأوائل.	٣,٨٧	٠,٧٤٩	عال
٨	يوفر بيئة عمل تعليمية إبداعية تواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة.	٣,٨٥	٠,٧٤٤	عال
٩	يثير التساؤلات التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلم الأول.	٣,٧٨	٠,٨٠٩	عال
١٠	يستخدم أساليب إشرافية متنوعة مستفيداً من نتائج البحوث التربوية.	٣,٧٤	٠,٩٠٤	عال
	الدرجة الكلية	٣,٩٥	٠,٥٨٤	عال

كما يُظهر الجدول رقم (٤) أن ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإبداعي جاءت بمستوى عالٍ، حيث حصلت عبارة "يملك مستوى عالٍ من الصفات الشخصية (مرونة التفكير، واللباقة، وسرعة البديهة، والطلاقة، والأصالة". على متوسط (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٨٨٨)، وحصلت عبارة "يُدعم أنشطة المعلم الأول الإبداعية للوصول إلى قيادة نفسه بنفسه." على متوسط (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٦٦٤)، في حين حصلت عبارة "يشجع المعلم الأول على إطلاق طاقاته الكامنة لأقصى حد في تنفيذ الأساليب الإشرافية." على متوسط (٤,١١)، وانحراف معياري (٠,٧٠٣).

ومن جهة أخرى فإن عبارة "يوفر بيئة عمل تعليمية إبداعية تواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة." حصلت على متوسط (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠,٧٤٤)، في حين حصلت عبارة "يثير التساؤلات التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلم الأول." على متوسط (٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٨٠٩)، وحصلت عبارة "يستخدم أساليب إشرافية متنوعة مستفيداً من نتائج البحوث التربوية." على أقل متوسط من بين عبارات الإشراف الإبداعي حيث بلغ (٣,٧٤) بانحراف معياري (٠,٩٠٤) وجميع العبارات الثلاث لا تزال في المستوى العالي من التطبيق من قبل المشرفين التربويين مع أنها جاءت في الترتيب الأخير للمجال من حيث قيمة المتوسط.

وبشكل عام حصل مجال ممارسة الإشراف الإبداعي في مجموعه على متوسط (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٥٨٤)، وهذا المتوسط ينتمي إلى المستوى العالي من الممارسة.

ومن العرض السابق يتبين أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة جاءت بمستوى عالٍ، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى قيام المشرفين بأداء أدوارهم المنوطة إليهم وفق بطاقة الوصف الوظيفي، التي تحثهم على تطبيق الأنواع المختلفة من أنماط الإشراف التربوي، كما يفسرها الباحثان أيضاً على الواقع الذي يعيشه كل من المشرف التربوي والمعلم الأول الذي يدفعهم إلى إيجاد وسائل وقائية متنوعة لمواجهة المشكلات الإشرافية قبل وقوعها مثل النقص في أعداد المعلمين، وإجازات الأمومة، والمشكلات المتعلقة بتطبيق طرائق تدريس معينة، وعدم التمكن من المادة العلمية عند تطبيق مناهج جديدة وتطبيق أدوات التقويم وغيرها. وكذلك يمكن تفسير النتيجة الخاصة بالإشراف الإبداعي إلى الرغبة الحقيقية للمشرفين التربويين إلى التطوير المستمر في العمل الإشرافي والتفكير خارج الصندوق للخروج برؤى جديدة تخدم العملية الإشرافية والعملية التعليمية وتساهم في إيجاد حلول مبتكرة وإبداعية للمشكلات التي واجهتهم بطرق بسيطة وسهلة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (الجرابدة و البوسعيد، ٢٠١٧) عن الإشراف الإبداعي، والتي أظهرت نتائجها عن ممارسة المشرفين للإشراف الإبداعي

بصفة متوسطة، ودراسة (الشهري و آل كرم، ٢٠١٨)، التي أسفرت نتائجها عن اهتمام مكتب النماص بالقدرات الإبداعية بشكل كبير، و دراسة (القرالة، ٢٠١٥)، التي أسفرت نتائجها عن ممارسة الإشراف الإبداعي بدرجة مرتفعة، ودراسة (الحميري، ٢٠١٢)، التي بينت أن المتوسط العام كان عالياً في الإشراف الإبداعي في مجالات (الصفات الشخصية، والعلاقات الإنسانية، والتخطيط، وتنفيذ الموقف الصفي) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني، الذي يقول: " هل توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة مشرفي العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية)؟

ولاختبار الفرضية الخاصة بالنوع الاجتماعي التي تقول: " لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي". تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، والجدول رقم (٥) يوضح نتيجة الاختبار.

الجدول رقم (٥) اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لمعرفة الفروق بين المتوسطات

الخاصة بالنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية عند ($\alpha=0,05$)
الذكور	٤١	٣,٩٩	٠,٥٥٢	٠,٥٩٧	غير دالة إحصائياً
الإناث	٣١	٣,٩١	٠,٥٧٢		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور بلغ (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٥٥٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (٣,٩١) وبانحراف معياري (٠,٥٧٢). كما ويظهر الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة = (٠,٥٩٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$)، مما يدل على عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث في المقياس.

وعليه تم قبول الفرضية التي نصت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي".

ويفسر الباحثان ذلك إلى اهتمام جميع المشرفين سواء ذكوراً كانوا أو إناثاً، بهذه الأنماط الإشرافية ورغبتهم الداخلية في التطبيق والتغيير، كما يمكن عزو ذلك أيضاً إلى خضوع جميع المشرفين إلى نفس البرامج التدريبية دون استثناء، والتي ينهل منها الجميع نفس المعارف والمهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشرفات، الخزام، و القطيش، ٢٠١٧)، ودراسة (القرالة، ٢٠١٥)، اللتان جاءت نتائجهما بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة الإشراف الإبداعي، فيما تختلف عن نتائج دراسة (قبطة و الزيان، ٢٠١٤)، ودراسة (الجرايدة و البوسعيدى، ٢٠١٧) اللتان أظهرتا وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة الإشراف الإبداعي.

ولاختبار الفرضية الخاصة بالخبرة التدريسية، التي تقول: "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية". تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين المتوسطات حسب متغير الخبرة التدريسية الثلاثة، ويوضح الجدول رقم (٦) هذه النتائج.

الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق في درجات المقياس لمتغير الخبرة التدريسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	٠,٠٥١	٢	٠,٠٦٢	٠,٠٨٠	٠,٩٢٤
	داخل المجموعات	٢٢,١٠٤	٦٢	٠,٣٢٠		
	المجموع	٢٢,١٥٥	٧١			

يظهر من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) بلغت (٠,٠٨٠) بدلالة احتمالية (٠,٩٢٤) وهي قيمة أكبر من ($\alpha=0,05$). وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية.

وبناء على النتائج الخاصة بالخبرة التدريسية تم قبول الفرضية التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات ممارسة مشرفي العلوم في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية".

ويفسر الباحثان تلك النتيجة إلى وضوح تلك الأنماط الإشرافية لدى المشرفين والمعلمين الأوائل بحيث لم يلعب عامل الخبرة التدريسية أي نوع من أنواع الاختلافات، كما يعزوها الباحثان إلى كثرة ممارسة تلك الأنماط من قبل المشرفين نظراً لما يمليه واقع الإشراف التربوي عليهم، ويفسرهما الباحثان أيضاً بالطرق الإلكترونية المتبعة في عملية الإشراف، حيث يقوم المشرف بالمتابعة الإلكترونية لعمل المعلم الأول، والمشرف الأول يتابع المشرف والمعلم الأول بشكل إلكتروني، مما جعل الجميع يخضع لنفس الأسلوب فغدى واضحاً لهم.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (القرالة، ٢٠١٥). التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:
- ١- تشجيع المشرفين التربويين على الاستمرار في ممارسة الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي.
 - ٢- تكريم المشرفين التربويين الذين يفعلون الإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي ويطبقونهما.
 - ٣- تنفيذ زيارات تبادلية بين المشرفين في المديرية التعليمية وبين مديرية شمال الباطنة والداخلية للاطلاع على أساليب تطبيق الإشراف الوقائي والإبداعي والاستفادة من خبرات المديريتين في هذا المجال.
 - ٤- عقد ورش عملية للمشرفين التربويين، بحيث يشارك فيها متخصصين في الإشراف التربوي من الجامعات والمنظمات والمؤسسات المهتمة بتطوير العمل الإشرافي لمناقشة كل ما هو جديد في المجال الإشرافي.
 - ٥- مشاركة المشرفين في ملتقيات ومؤتمرات دولية أو على مستوى الدول العربية لمزيد من الاطلاع على ما هو مستجد في الأنماط المختلفة من الإشراف التربوي.
- المقترحات:

يقترح الباحثان في ضوء نتائج الدراسة الحالية المقترحات الآتية:

- ١- القيام بدراسة مماثلة عن تطبيق المشرفين التربويين للأنماط الأخرى من الإشراف التربوي كالإشراف العيادي، والإشراف العلمي، والإشراف المبني على الأداء.
- ٢- بناء أداة إلكترونية تساهم في تقييم المشرف التربوي من قبل المعلم الأول، بحيث تعطي الأداة تصور واضح لما يقوم به المشرف في سبيل تطوير أداء المعلم الأول.
- ٣- القيام بدراسة مماثلة عن تطبيق المشرفين التربويين الأوائل للإشراف الوقائي والإبداعي مع مشرفيهم.

المراجع العربية:

- أحمد، إبراهيم؛ عمار، هالة؛ العويهان، أنوار (٢٠١٨). تطور أساليب الإشراف التربوي على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية* ٢٩ (١١٦)، الصفحات ٣٦٢ - ٣٨٤.
- باداود، سحر (٢٠٠٩). واقع ممارسة المشرفات التربويات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الصفحات ١ - ١٥٩.

- الجرايدة، محمد؛ البوسعيد، حمد (٢٠١٧). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية في ولاية السيب بمحافظة مسقط بسلطنة عمان. **مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث - جسر** ٣(٩)، الصفحات ١ - ١٨.
- الجهني، فايز (٢٠١٢). دراسة تقويمية لتطبيق المشرفين التربويين للإشراف الإبداعي من وجهة نظر المعلمين بالمدينة المنورة. (دراسة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة، الصفحات ١ - ١٦٥.
- الحميري، عبد القادر (٢٠١٢). بطاقة مقترحة لتقويم أداء المعلمين في ضوء أنموذج الإشراف الإبداعي. **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي** ٤(٢)، الصفحات ١٧ - ٦١.
- دائرة الإشراف التربوي. (٢٠٠٧). **دليل الإشراف التربوي**. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.
- الديراوي، إسماعيل (٢٠٠٨). دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة، الصفحات ١ - ١١٧.
- الرادادي، منى (٢٠١٨). مقومات وكفايات المشرف التربوي. **مجلة البحث العلمي في التربية** (١٩) ج ١٣، الصفحات ٥٩٤ - ٦٠٤.
- السعود، راتب (٢٠٠٢). **الإشراف التربوي إتجاهات حديثة ط** ١. عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.
- السلمي، حامد (١٩٩٧). أنواع وأساليب الإشراف التربوي. **مجلة التوثيق التربوي** (٣٨)، الصفحات ٤٠ - ٤٨.
- الشرفات، حسين؛ الخزام، عوض؛ القطيش، حسين (٢٠١٧). مدى ممارسة مشرفي الرياضيات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدارس محافظة المفرق في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية** ٥(١٧)، الصفحات ١ - ١٢.
- الشهري، محمد؛ آل كرم، مفرح (٢٠١٨). متطلبات الإشراف الإبداعي بمكتب تعليم النماص: تصور مقترح. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية** (١٧)، الصفحات ١٢٠ - ١٩٥.
- صلاح الدين، نسرين؛ الكيومية، أمل (٢٠١٨). تفعيل العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي والإدارة المدرسية في سلطنة عمان. **مجلة التربية** ١٧٨ ج ١، الصفحات ٣١٨ - ٣٤٩.

- عادل الأبيض، عادل؛ الرويلي، سعود (٢٠١٧). دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لهم. *مجلة العلوم التربوية* (٩)، الصفحات ١٠٣ - ١٦٨.
- عبد الرحمن، إيمان (٢٠١٨). واقع ممارسة الأنماط الإشرافية الحديثة لدى المشرفين التربويين وأهميتها في ضوء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة. *مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية* ٣٣ (٦)، الصفحات ٣١٩ - ٣٥١.
- عبد العزيز، عبد العاطي (٢٠١٧). معوقات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في المرحلة الإعدادية بمحافظة سوهاج من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة ميدانية. *دراسات في التعليم الجامعي* (٣٥)، الصفحات ١٩٠ - ٣٢٧.
- عطا الله، أحمد (٢٠١١). الممارسات الإشرافية الإبداعية لدى المشرفين التربويين كما يراها معلمو مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر. غزة فلسطين.
- الفرهود، صالح (٢٠١٧). درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس البحرين. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي الأغواط* (٥٦)، الصفحات ١٢٩ - ١٤٢.
- الفيروزآبادي، محمد (٢٠١١). *القاموس المحيط*. بيروت: المكتبة العصرية.
- القرالة، دعاء (٢٠١٥). درجة إمتلاك وممارسة المشرفين التربويين لمهارات الإشراف الإبداعي ومعوقات تطبيقها. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة، الأردن، الصفحات ١ - ١٢٤.
- قيطة، نهلة؛ الزيان، داليا (٢٠١٤). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ٢ (٦)، الصفحات ٣٢٧ - ٣٦٤.
- الكندي، أفلح (٢٠١٨). صعوبات المتابعة الإشرافية الإلكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين بسلطنة عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ٢٦ (٢)، الصفحات ٥٤٤ - ٥٦٧.
- اللوح، أحمد (٢٠١٢). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ٢٠ (١)، الصفحات ٤٨٣ - ٥١٩.
- مريزق، هشام (٢٠٠٨). *النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي المدخل والنظرية ومصادر السلطة والأساليب*. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

المطيري، فيصل (٢٠١٦). دور المشرف التربوي بتنمية الإبداع وعلاقته بالأداء المتميز لدى معلمي الاجتماعيات في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة آل البيت، الأردن، الصفحات ١ - ١٢٢.

المعلول، إمبرك (٢٠١٧). الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة العلوم الإنسانية والعلمية والاجتماعية* (٣)، الصفحات ١١١ - ١٣٠.

المقطرن، سوزان (٢٠١٧). الإشراف التربوي (أهميته - أهدافه - كفاياته - مهارات المشرف التربوي). عمان: دار الأعصار العملي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧). ملحق بطاقة وصف وظيفة المشرف التربوي. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

- Adu, E., Akinloye, G., & Olaoye, O. (2014). Internal and Exrenal School Supervision: Issues, Challenges and Way forward. *Int J Edu Sci* 7(2), pp. 269 -278.
- Al_Awran, I. (2010). **Educational Supervision and problems: a field study**. First Edition. Amman: Jaffa Scientific House.
- Al-Shahry, K. (2014). **Renewal of Educational Supervidion**. Riyadh: King Fahad National Library.

التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات

الثانوية بمركز كتيفة بمنطقة حائل

Positive thinking and its relation with self-confidence of a sample of male and female students from secondary school in Katifa City.

إعداد

سكّام بن مصلح علي الحري

ماجستير الإرشاد النفسي

Doi: 10.21608/jasep.2021.136074

قبول النشر: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على التفكير الايجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات الثانويه العامة بمركز كتيفة. لتقديم إطار نظري معمق حول حاجة طلاب المرحلة الثانوية لتطوير مهارات التفكير الايجابي لديهم ليتمكنوا من مواكبة التسارع في حجم و نوعية المعلومات المتوفرة في حياتنا المعاصرة، وزيادة فعالية هذا التفكير ليصبح قادرا على متابعة التقدم التكنولوجي والثروة المعرفية الأخذة بالزيادة يوما بعد يوم بسبب المستجدات والتغيرات الطارئة في الحياة. ليتمكن من حل مشكلاته والتصدي لها بكل ثقته، كما تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى التعرف على طبيعة التفكير الايجابي لدى طلاب الثانوية العامة في علاقته بالثقة بالنفس ودراسة تأثيرهما ببعض المتغيرات الامبريقية مثل (الجنس، المعدل التراكمي، الشعبة، مستوى تعليم الابوين). وتقديم بعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير مهارات التفكير الايجابي لديه. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي. كما قام الباحث بأختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة حيث بلغ عدد العينة ٢٠٠ طالب و ٢٠٠ طالبة من طلاب المدارس الثانوية بمركز كتيفة بمنطقة حائل، واستخدم الباحث مقياس التفكير الايجابي اعداد (ابراهيم، عبدالستار، ٢٠١٠) ومقياس الثقة بالنفس اعداد (القواسمة والفرح، ١٩٩٦). وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كل من ابعاد الثقة بالنفس وبين جميع ابعاد التفكير الايجابي بابعاد العشرة وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة مما يشير الى ان هناك علاقة طردية بين كل بعد من ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الايجابي أي انه كلما زادت ثقة الطالب بنفسه زادت لديه انماط التفكير الايجابي. وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات التفكير الايجابي للدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح الطلاب الذكور،

وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها : إعداد برامج إرشادية لتنمية الثقة بالنفس باعتبارها الحضور الإيجابي لحياة الإنسان ، تطبيق برامج إرشادية علاجية لطلاب التعليم العام الذين يعانون من مظاهر ضعف الثقة بالنفس من المراحل الأولى؛ نظراً لكون الثقة بالنفس تنمو مع نمو الإنسان سلباً أو إيجاباً.

الكلمات المفتاحية : التفكير الإيجابي ، الثقة بالنفس ، طلاب وطالبات الثانوية العامة

Abstract:

The researcher aims to provide a deepen theoretical frame about the need students of the secondary school to develop the skills of positive thinking of them to be able to keep pace with the acceleration in the volume and quality of information available in our daily life, and increasing the effectiveness of this thinking to be able to follow the technical development and wealth of knowledge increasing day after day due to the latest developments and changes in life, and to manage to solve its problems and face it confidently. This field study also purposes to know the nature of positive thinking of secondary school student in accordance with self-confidence and studying its influence with some Greek variables (kind, cumulative average, section, parents' education) and presenting some proposals and recommendations which important to develop his skill of positive thinking. The researcher used the descriptive analytic correlative approach. The researched have been chosen the thesis sample by using the simple grab sample way of choosing, and the sample number was 200 male students and 200 female students from the secondary school in Katifa, Hail region. He used Positive Thinking Standard, prepared by (Ibrahim, Abdul Sattar 2010), and Self-Confidence Standard, prepared by (Al-Qawasmeh and Al-Farah 1996). Results: There is a correlative relation statistically significant between all deportations of positive thinking and its ten deportations. All correlation transactions were positive which refer to a positive relation between each deportation of self-confidence deportations and between positive thinking deportations, which means that as the student self-confidence increases, positive thinking patterns increases. There are

distinctions statistically significant in positive thinking average levels of the total mark of measuring for the benefit of the male students.

Key words: positive thinking, self-confidence ,secondary school in KatifaCity.

مقدمة:

يُعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد الإنسان على توجيه الحياة وتقديمها كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على الأمور وتسييرها لصالحه فالتفكير عملية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية والنفسية وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في عمليات إكساب المعرفة وحل المشكلات التي تواجه الإنسان (حنان، ٢٠١٢: ٣-٢).

ولهذا يجب أن يتدرب الإنسان على مهارة التفكير الإيجابي لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لكي تكون في خدمة مصالحه وحاجاته بدلاً من أن تكون ضده وبعكس هذه المصالح والحاجات. فكلما كان التفكير إيجابياً كلما أدى إلى حل فاعل وناجح للمواقف والمشاكل وكلما كان سلبياً كلما أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة سواء أكان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها أو بتبسيطها واختزالها واستسهالها وإتباع أساليب سلبية في التعامل معها وبالتالي عدم الوصول إلى حل مناسب لها.

وعلى خلاف ذلك يأتي التفكير السلبي مرتبطاً بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالكآبة والاضطراب النفسي وغير ذلك، حيث تشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية (Johnson, 2002) إلى أن الاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناشئ عن حالة اليأس التي تنتابه اتجاه تلك المواقف والذي يوحى إليه بالعجز والفشل اتجاهها وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة والذي يجعل الفرد ينظر إلى حياته الخاصة بتقصير واستهزاء واستهتار وضعف وتقدير منخفض لذاته وإلى الحياة من حوله عامة بمنظار مظلم وقاتم يجعله أكثر تعاسة وشؤماً في نهج تفكيره.

نتيجة لسرعة التغيرات والتحولات العلمية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها الإنسان في وقتنا الحالي، شرع الباحثون بتوجيه النظر إلى كيفية تعاظم الإنسان مع هذه التغيرات ومواجهته للمستقبل، وما يحمله من فرص وتحديات وبدأ مع ذلك تدقيق النظر في التفكير وطبائعه (حنان، ٢٠١٢) كلما كانت ثقة الإنسان قوية بنفسه وبقدراته وسماته الشخصية كلما كانت شخصيته

إيجابية وأفكاره وأساليب تفكيره إيجابية، وعكس ذلك كلما كانت ثقته بنفسه ضعيفة ومهزوزة كلما كانت أفكاره وأساليب تفكيره سلبية، حيث يعد التفكير العلمي هو هدفاً يجب أن تسعى المناهج الدراسية والأساتذة لتحقيقه في جميع المراحل الدراسية ويعتبر وسيلة في الوقت نفسه للارتقاء بمستوى الفرد والمجتمع وأن الاهتمام بتدريب الطلاب على مهارات التفكير الإيجابي الفعال يكون له مردود كبير على مستوى معيشتهم في الحاضر والمستقبل (حنان ، ٢٠١٢: ٦) وهو ما تسعى الدراسة الآتية إلى كشف بعض خفاياه لاسيما في علاقته بالثقة بالنفس في دراسة محددة على طلاب وطالبات الثانوية العامة بمركز كتيفة بمنطقة حائل.

مشكلة الدراسة :

في خضم الكم الهائل من المشكلات التي بدأت تفرض نفسها نتيجة الانفجار المعرفي الهائل في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية وغيرها من المجالات ، أصبح التفكير الإيجابي والابداعي ضرورة حتمية للتمكن من التغلب على حل المشكلات.

وكما هو معروف فإن التفكير ارقى اشكال النشاط العقلي لدى الانسان ، وهو الهبة العظيمة التي منحها الله تعالى للانسان، وفضله بها على سائر مخلوقاته ، والحضارة الانسانية هي خير دليل على اثار هذا التفكير ، انه العملية التي ينظم بها العقل خبرات الانسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وادراك العلاقات. (نوفل، ٢٠٠٨) .

وعلى الرغم من وجود دراسات التفكير وارتباطها بعدد من المتغيرات السيكولوجية إلا أن الباحث اراد التأكد من ارتباطها بمتغير "الثقة بالنفس" علي وجه التحديد ، وعليه تحاول هذه الدراسة تحديداً الوقوف على طبيعة العلاقة بين "التفكير الإيجابي والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية العامة بمركز كتيفة بمنطقة حائل" فبالرجوع إلى أدبيات علم التفكير نلاحظ أن المجتمعات الإنسانية لا سيما التربوية والتعليمية تركز وبشكل كبير على تنمية مهارات وقدرات أبنائها على التفكير وأنواعه ، ومن باب أولى أن تعمل جاهدة على ربط تلك المهارات والقدرات (بالقيم الإيجابية) كأساس راسخ تنطلق منه كافة السمات الأخرى المساندة للقيمة المطلوبة ولحماية الطلبة من تيارات الضغوط والأفكار السلبية المحبطة والانتقال عبر خطوات مدروسة ومخطط لها من كيفية الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس والاستعداد للمتغيرات الحالية ، من خلال تأكيدها على التفكير الإيجابي.

وعليه استلزم على الباحث إجراء دراسة ميدانية للتعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية العامة بمركز كتيفة بمنطقة حائل ، وعلى ضوء ذلك تم صياغة تساؤلات الدراسة الأساسية على النحو التالي:

- ١- ما هي الأبعاد الأكثر شيوعاً للتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟
- ٢- ما هي الأبعاد الأكثر شيوعاً للثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟
- ٣- هل هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفكير الإيجابي والثقة بالنفس؟

- ٤- هل هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفكير السلبي وتدني الثقة بالنفس؟
 - ٥- هل هناك فروق بين متوسطات درجات التفكير الايجابي والثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تعزي إلي متغير (الجنس ، المعدل التراكمي ، الشعبة (علمي ، أدبي)، مستوى تعليم الأب)؟
 - ٦- هل هناك فروق بين متوسطات درجات التفكير الايجابي والثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تعزي إلي متغير (الجنس ، المعدل التراكمي ، الشعبة (علمي ، أدبي)، مستوى تعليم الأم)؟
- أهداف الدراسة:**

- ١- تستهدف الدراسة تقديم إطار نظري معمق حول حاجة طلاب المرحلة الثانوية لتطوير مهارات التفكير الايجابي لديهم ليتمكنوا من مواكبة التسارع في حجم و نوعية المعلومات المتوفرة في حياتنا المعاصرة.
 - ٢-زيادة فعالية هذا التفكير ليصبح قادرا على متابعة التقدم التكنولوجي والثروة المعرفية الأخذة بالزيادة يوما بعد يوم بسبب المستجدات والتغيرات الطارئة في الحياة. ليتمكن من حل مشكلاته والتصدي لها بكل ثقه.
 - ٣- تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى التعرف على طبيعة التفكير الايجابي لدى طلاب الثانوية العامة في علاقته بالثقة بالنفس ودراسة تأثيرهما ببعض المتغيرات الامبريقية مثل (الجنس ، المعدل التراكمي ، الشعبة ، مستوى تعليم الابوين). وتقديم بعض المقترحات والتوصيات اللازمة لتطوير مهارات التفكير الايجابي لديه.
- أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة من ناحيتين ، إحداها نظرية والأخرى تطبيقية ، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي:

أما الناحية النظرية فتحاول الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الايجابي وعلاقته بالثقة بالنفس ؛ انطلاقاً من الاهتمام المتزايد بالتفكير ودوره في التأثير علي شخصية الفرد في كل الجوانب ، مما يجعل للدراسة الحالية دوراً ايجابياً في إبراز أهمية التفكير في المجال النفسي عموماً ، وفي متغيري الدراسة علي وجه الخصوص. لا سيما في ظل ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة علي النحو المطروح ، وبخاصة في المجتمع السعودي ، وذلك في حدود علم الباحث.

يُضاف إلي ذلك أهمية المرحلة العمرية التي ستجري عليها الدراسة ، وهي مرحلة المراهقة المتوسطة ، حيث غالبية طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (١٥-٢٠) سنة ، وهي مرحلة عمرية لها خصائصها النفسية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تميزها عن غيرها من المراحل ، "كما أن هذه الفترة تتميز بأنها فترة أزمت نفسية واجتماعية" (إسماعيل ، ١٩٩٦: ٥٧).

أما الناحية التطبيقية ، فتأمل الدراسة: أن تسهم نتائجها في تقديم بعض المؤشرات والمنبئات التي يمكن من خلالها ان تساعد المتخصصين والتربويين في التشخيص ووضع الخطط الإرشادية والعلاجية للطلاب لمن تسيطر عليهم أنماط التفكير غير السلبية مما يزيد من قدرتهم علي ترسيخ وتعزيز هذا المفهوم. كما أنها تفتح الباب أمام الباحثين الجدد للمزيد من البحوث في هذا الجانب المهم من جوانب التفكير وهو التفكير الايجابي.

مصطلحات الدراسة:

حاولت الدراسة التركيز على ثلاث مفاهيم أساسية في إطار كلي شمولي ، هي: (التفكير الايجابي ، والثقة بالنفس) في محاولة لفض مابينهما من اشتباك وبين التعريفات التي قد تتداخل معها .

التفكير الايجابي Positive Thinking : يتبنى الباحث تعريف عبدالستار ابراهيم حيث يرى أن الايجابيين من الناس بأنهم يتصفون بالسعادة لما يتبنون من تلك الافكار العقلانية التي تهديهم في توجهاتهم الشخصية والسلوكية الاجتماعية (عبد المريد، ٢٠١٠).

التعريف الإجرائي للتفكير الايجابي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس التفكير الايجابي المستخدم في الدراسة الحالية.

الثقة بالنفس Self – confidence: ورغم تعدد التعريفات يتبنى الباحث تعريف (القواسمة والفرح ١٩٩٦ : ٣٧) على " أنها سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقاب والظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تنتجه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي." ومن الناحية الإجرائية تتمثل الثقة بالنفس في مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب من إجابته على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية.

والتعريف الإجرائي للثقة بالنفس: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بموضوعها الذي يتمثل في استكشاف طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينه من طلاب وطالبات الثانوية العامة بمركز كتيفة بمنطقة حائل ، وعلى ما سبق يمكننا تحديد حدود ومجالات الدراسة على النحو التالي:

- **الحدود المكانية**: المدارس الثانوية (بنين وبنات) التابعة لمركز كتيفة بمنطقة حائل.
- **الحدود البشرية**: عينه من طلاب وطالبات الثانوية العامة بمركز كتيفة بمنطقة حائل.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ.

دراسات سابقة :

فضل الباحث عرض الدراسات السابقة وفق محورين (دراسات التفكير الإيجابي ، دراسات الثقة بالنفس) مستعرضاً ما توصل إليه من دراسات عربية وأجنبية في كل محور منها وفق تسلسل تاريخي تنازلي.
دراسات التفكير الإيجابي:

قام (Goodhart,1999) بدراسة بعنوان تأثير التفكير الإيجابي والسلبي في التحصيل والأداء الانجازي في مواقف معينة ، تم اختيار عينة مكونة من (١٥١) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة ، وقد خرجت الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الإيجابي والقدرة على الإنجاز التحصيلي لدى الطلبة ، بينما على العكس من ذلك فقد أظهرت عدم وجود ارتباط جوهري بين التفكير السلبي وقدرة الطلاب على الأداء التحصيلي.

وهدفت أيضاً دراسة كل من ريج و داهلمير (2001) إلى التعرف على تأثير التفكير الإيجابي والسلبي في فعالية التغذية الراجعة في تعلم بعض المفاهيم لدى عينة مكونة من (32) من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها وجود فروق جوهريّة في مستوى فعالية التغذية الراجعة في تعلم المفاهيم تعزى إلى نمط التفكير الإيجابي ، بينما لم تظهر الدراسة في التفكير الإيجابي والسلبي ومتغير الجنس ، كما بينت النتائج ميل الطلبة إجمالاً نحو التفكير الإيجابي

وهدفت دراسة ريبك (2003) إلى معرفة تأثير التفاعل المشترك بين نمطي التفكير الإيجابي والسلبي وبين متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في عزو النجاح في اكتساب المفاهيم ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالباً وطالبة ا نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث وخرجت الدراسة بأن هناك تأثير جوهري لنمط التفكير الإيجابي في تعليم المفاهيم ، كما أظهرت النتائج أن هناك ميل لدى أف ا رد العينة نحو التفكير الإيجابي ، بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمط التفكير الإيجابي والسلبي.

وهدفت دراسة مورجان وآخرون (2003) إلى التعرف على أثر التفكير الإيجابي والسلبي في تعليم مهارات حاسوبية باستخدام نمطين من التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية ، على عينة من طلبة الجامعة بلغت (٨٦) طالباً وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كثيرة كان أهمها عدم وجود فروق في مستوى تعلم مهارات حاسوبية بحيث تعزى إلى نمط التفكير الإيجابي أو السلبي ، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق جوهريّة بين الجنسين في استخدام التغذية الراجعة في التعلم تعزى للتفكير الإيجابي لمصلحة الذكور الذين أظهروا تفوق ا في هذا المجال كما أظهر الطلاب ميلاً نحو التفكير السلبي إجمالاً.

وفي دراسة أخرى أجراها هافرين (2004) بعنوان أثر مستوى التفكير السلبي والايجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم، وقد اختار

الباحث لتحقيق أهداف دراسته عينة مكونة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية، من مستويات مختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى أن الطلبة الجامعيين سواء كانوا في السنة الأولى أو الأخيرة فإنهم لا فروق جوهرية بينهم من حيث مستوى التفكير السلبي والايجابي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الايجابي عند اعتبار متغير الجنس لمصلحة الطلاب الذكور حيث أظهروا مستوى أفضل على التفكير الايجابي.

وفي دراسة أخرى أجراها مونرو (2004) هدف التعرف على العلاقة بين التفكير السلبي والتفكير الايجابي وسمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة، على عينة بلغت (٤٢٠) طالبًا وطالبة ممن يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير السلبي والايجابي تعزى إلى سمتي الشخصية المتفائلة والمتشائمة لدى طلبة الجامعة، حيث اظهر الطلبة المتفائلون مستوى أكبر على التفكير الايجابي، بينما أظهر الطلبة المتشائمون مستوى أكبر على التفكير السلبي، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس والتخصص في مستوى التفكير السلبي أو الايجابي على انه قد أظهر الطلاب بشكل إجمالي ميل نحو التفكير الايجابي.

وهدفت الدراسة التي أجراها إدميسدس (2004) إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، طبقت إجراءات الدراسة على عينة بلغت (75) طالبًا من الذكور، و (105) من الإناث في إحدى الجامعات الأمريكية، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (41,4%) من الطلبة ذكورًا وإناثًا قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الايجابي، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة جوهرية بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل و الجنس لمصلحة الطلاب مرتفعي التحصيل والإناث حيث أظهر الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطالبات ميلاً أكبر نحو التفكير الايجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص ونمطي التفكير الايجابي والسلبي.

وفي دراسة أخرى أجراها هافرين (2004) بعنوان أثر مستوى التفكير السلبي والإيجابي في التحصيل لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التعليم ، وقد اختار الباحث لتحقيق أهداف دراسته عينة مكونة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية من مستويات مختلفة وقد انتهت الدراسة إلى أن الطلبة الجامعيين سواء كانوا في السنة الأولى أو الأخيرة فإنهم لا فروق جوهرية بينهم من حيث مستوى التفكير السلبي والايجابي بينما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين مستوى التفكير السلبي والتفكير الإيجابي عند اعتبار متغير الجنس لمصلحة الطلاب الذكور حيث أظهروا مستوى أفضل على التفكير الإيجابي.

وقام (بركات، ٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية ،

ولهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة ملتحقين في جامعة القدس المفتوحة - منطقة طولكرم التعليمية ، موزعين تبعًا لمتغيرات الدراسة موضع البحث ، كما استخدم مقياس التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة تم إعداده لهذا الغرض . ولقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن: أن ما نسبته (٤٠,٥%) من أفراد الدراسة قد أظهروا نمطاً من التفكير الإيجابي منهم ما نسبته (٤٠%) من الذكور ، (١٦%) من الإناث. فضلاً عن وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات (الجنس وعمل الأم) ، وذلك لمصلحة الطالبات الإناث والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات . بالإضافة إلي عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات: التحصيل الأكاديمي ، و مكان السكن ، وعمل الأب ، ومستوى تعليم الأب والأم. ونوقشت نتائج هذه الدراسة في ضوء إطارها النظري والدراسات السابقة وتم تقديم بعض المقترحات والتطبيقات التربوية واقتراح بعض التوصيات ذات العلاقة.

كما أشارت دراسة (الحسني، ٥١٤٣٤) إلى تاصيل التفكير الإيجابي من منظور التربية الإسلامية للمساهمة في تكوين العقلية الإيجابية لدى طلاب الجامعة السعودية. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الوثائقي وفي ضوء هذا المنهج وظف الباحث طريقتي الاستقراء والاستنباط في جمع مادة البحث ، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة القدس تم اختيارها بطريقة عشوائية وقد توصلت الدراسة إلى أن كل جهد تسري إيجابي لا بد أن يكون له أصل في مصادر التربية الإسلامية، وأن التفكير الإيجابي يبرز قدرة الفرد الفكرية على اكتشاف الجانب الإيجابي للخبرة المراد استقبالها أو إرسالها ، وأن العبادة أساس جوهري من أسس التفكير الإيجابي، وأوصت الدراسة باستحداث مقررات الدراسة في المرحلة الجامعية التي تعني بالتفكير الإيجابي لدى الطلاب ، وإقامة المؤتمرات والندوات العلمية، وضرورة نشر المتنافية الإسلامية عبر الوسائل المتعددة.

وأجرت (حنان، ٢٠١٢) دراسة بعنوان نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار ، وتتناول هذه الدراسة التعرف على نوع العلاقة الموجودة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى الطالب الجامعي والذي يعد أساس الثروة البشرية لكل المجتمعات وسبب استمرارها وأهم مؤشرات تطورها، ولهذا الغرض اختارت الباحثة عينة للدراسة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة ملتحقين بجامعة بشار موزعين تبعًا لمتغيرات دراسة موضوع البحث، كما استخدمت مقياس التفكير الإيجابي والسلبي على طلبة الجامعة تم إعداده لهذا الغرض، ومقياس كوبر سميث لقياس مستوى تقدير الذات. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن الطلبة الذين لديهم نمط تفكير ايجابي فهم يتميزون بتقدير ذات مرتفع حول ذواتهم، أما الطلبة الذين لديهم نمط تفكير سلبي فهم يتميزون بالتقدير المنخفض حول ذواتهم. ومنه تكون نتائج هذه النظرية قد أظهرت أن نمط التفكير عند الفرد يعتبر عاملاً أساسياً وأكثر إسهاماً في تحديد تقدير الذات لديه. كما أظهرت النتائج عدم وجود

فروق دالة إحصائية في نمطي التفكير لدى الطلبة تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ونوقشت نتائج هذه الدراسة في ضوء إطارها النظري والدراسات السابقة، وتم تقديم بعض المقترحات، والتطبيقات التربوية، واقتراح بعض التوصيات ذات العلاقة بالموضوع.

بينما قام (عصفور، ٢٠١٣) بإجراء دراسة بعنوان تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض كلفة التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مستهدفة تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي، ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج لتنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات المعلمات وإعداد ثلاث أدوات للقياس وهي اختبار التفكير الإيجابي وقياس التفكير الإيجابي ومقياس قلق التدريس وتكونت عينة البحث من (٢٢) طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار التفكير الإيجابي وفي قياس التفكير الإيجابي وفي قياس قلعة التدريس لصالح التطبيق البعدي، وأن برنامج تنشيط المناعة النفسية يتسم بالفاعلية في تنمية التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع.

كما قام (السلمي، ٢٠١٤) بإجراء دراسة بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى مستهدفة التعرف على أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذلك التعرف على الفروق في متوسطات الدرجات للتفكير الإيجابي وجودة الحياة لدى طلاب جامعة أم القرى في ضوء (التخصص - المستوى الدراسي - الحالة الاجتماعية - المعدل التراكمي - مستوى تعليم الأب - الأم)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيار عينة عشوائية من طلاب مرحلة البكالوريوس، وبلغ عدد أفراد عينتها (٣٠٤) طالباً، واستخدم الباحث أداتين للدراسة وهما - مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة إعداد (منسي، محمود عبد الحليم وكاظم، علي مهدي، ٢٠٠٦ م)، ومقياس التفكير الإيجابي إعداد (إبراهيم، عبد الستار. ٢٠١٠ م) مع إجراء بعض التعديلات ليتناسب مع عينة الدراسة. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات جودة الصحة النفسية وجميع أبعاد التفكير الإيجابي، أن زيادة الشعور بجودة الحياة يصاحبه زيادة في جميع أبعاد التفكير الإيجابي عامة.

دراسات الثقة بالنفس:

أجرى أندر (1982) دراسة استهدفت معرفة أثر برنامج التدريب المساعد في نضج الطلبة ونمو ثقتهم بأنفسهم ثم التعرف على العلاقة بين قياس النضج والثقة بالنفس، المتغير التابع (نضج الطلبة) تكونت العينة من (٣٨٢) طالب جمعت البيانات من خلال ثلاث مراحل خلال (٢٠) أسبوع طُبقت الأدوات في المراحل الأولى قبل إدخال البرنامج المساعد وفي المرة

الثانية بعد (١٠) أسابيع من تطبيق البرنامج المساعد ، وقد استخدم استبيان لأفراد العينة ، هو استخدام مدرج Erwin ، لقياس الثقة بالنفس . وقد توصلت النتائج إلي :عدم وجود فروق داله إحصائياً في مستوى الطلبة وثقتهم بأنفسهم نتيجة البرنامج المساعد وعدم فاعليتها بالنسبة لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية . ووجود ارتباط دال إحصائياً بين الأداتين المستخدمتين في قياس النضج والثقة بالنفس بين طلاب المرحلة الثالثة كانت ثقتهم بأنفسهم اكبر من طلاب المرحلة الثانية (السالم ، ٢٠٠٠).

وقام الزالملي (١٩٩٣) بإجراء دراسة استهدفت بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة. المتغير التابع (الثقة بالنفس) التصميم التجريبي (مجموعه تجريبية ومجموعه ضابطه) ، وقد استخدم ، مقياس الثقة بالنفس في بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس واهم ما توصلت إليه الدراسة هو وجود فروق ذات داله إحصائياً تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة ، وعدم وجود فروق داله إحصائياً بين درجات الثقة بالنفس لمتغير الجنس.

وفي دراسة (زعير ، ٢٠٠٦) بعنوان الثقة بالنفس وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لطلبة الجامعة وجاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة العلاقة بين ما يتمتع به الطلاب من ثقة بالنفس وطبيعة العلاقة القائمة بين الآباء والأبناء والتعرف على الأساليب التي يتبعها الآباء معاملة أبنائهم في المجتمع العراقي ، والتي لها الأثر الكبير على تشكيل مختلف سماتها الشخصية . واقتصرت الدراسة على طلاب الجامعة المستنصرية من الذكور والإناث ومن التخصصات العلمية والإنسانية ، وفق مقياسين من إعداد الباحثة إحداهما (مقياس للثقة بالنفس ، و مقياس أساليب المعاملة الوالدية). وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة المستنصرية البالغ عددهم (٢٩٥٣٩) للعام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغت (٦٠) طالبا وطالبة بواقع (٢٠) طالب وطالبة من تخصصات مختلفة (التربية ، الآداب ، العلوم) ولغرض معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين الأساليب التي يتبعها الوالدين في معاملتهم لأبنائهم ، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين صرامة الأب والثقة بالنفس ، كما وجد علاقة ضعيفة وسلبية بين تسامح الأب والثقة بالنفس بينما وجد علاقة ارتباطيه موجبه وقوية بين دفء الآباء والثقة بالنفس وكذلك علاقة موجبة بين عداء الأب والثقة بالنفس. أما بالنسبة إلى معاملة الأم وعلاقتها بالثقة بالنفس فقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه ضعيفة وسلبية بين صرامة الأم والثقة بالنفس ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تسامح ودف الأم والثقة بالنفس وهناك علاقة موجبة بين عداء الأم والثقة بالنفس ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بشريحة الشباب باعتبارها الركيزة الأساسية لبناء المجتمع وبث روح الثقة بالنفس وتنميتها فيهم لأنها تلعب دورا مهم في بناء الشخصية الإنسانية، والتأكد على استخدام الأسلوب الأمثل في تربية النشء الجديد على أساس الاستفادة من التعاليم الدينية والتربوية في التعامل.

وقام (سنان ، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة مستهدفة التعرف علي درجة ممارسة الألعاب الجماعية وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس بمدينة مكة المكرمة لدي عينة الدراسة المختارة عشوائياً والتي تكونت من (٨٤٥) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. حيث أظهرت النتائج ارتفاع درجة ممارسة الألعاب الجماعية ، وكذا أبعاد الثقة بالنفس لدي عينة الدراسة ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لكليهما عند مستوي ٠.٠١ . وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، أوصي الباحث بضرورة الاهتمام باكساب طلاب المرحلة الثانوية المهارات اللازمة للممارسة للألعاب الجماعية مع ضرورة الاهتمام بدرب معلم التربية الرياضية علي كيفية التعامل مع طلاب هاتين المرحلتين من خلال مواقف عملية تساعد علي تحقيق ذاتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وقام (الغامدي ، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة بعنوان: اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. مستهدفة الكشف علي درجة انتشار اضطرابات الكلام وأكثر هذه الاضطرابات شيوعاً لدي عينة الدراسة ، وفهم العلاقة بين اضطرابات الكلام وعلاقتها بكل من الثقة بالنفس وتقدير الذات اعتماداً علي المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن). حيث بينت الدراسة ارتفاع درجة انتشار اضطرابات الكلام بنسبة (٢٩,٥ %) ، وكانت أكثرها شيوعاً اللججة في الكلام. بالإضافة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين اضطرابات الكلام وكلاً من الثقة بالنفس وتقدير الذات لدي المضطربين في الكلام. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلاً من الثقة بالنفس وتقدير الذات بين العاديين والمضطربين لصالح العاديين. كما أشارت الدراسة كذلك إلي إمكانية التنبؤ باضطرابات الكلام من خلال درجات الثقة بالنفس وتقدير الذات لدي المضطربين في الكلام. وأوصت الدراسة علي حصر الطلاب المضطربين في الكلام وتقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية لهم ، بالإضافة إلي إشراكهم في الأنشطة المدرسية مع غيرهم من الطلاب العاديين ، وذلك لرفع مستوي الثقة بالنفس ، وتقدير الذات لديهم.

وأجرى (المفرجي، ١٤٢٨) دراسة استهدفت التعرف علي الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة - السمة) ودافعية الابتكار ، وكشف العلاقة بينهما ، ومعرفة الفروق بين عينة الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس ، العمر ، الصف الدراسي ، التخصص ، التحصيل الدراسي ، المدينة ، الجنسية) باستخدام المنهج الوصفي المقارن علي عينة تكونت من (٤٢٧٢) طالب وطالبة بواقع (٢٣٣٦) طالب و (١٩٣٦) طالبة من طلاب المرحلة الثانوية بصوفها الثلاث (الأول ، الثاني ، الثالث) ، وتخصصاتها المختلفة (عام ، علمي ، أدبي) بمنطقة مكة المكرمة اعتماداً علي عدة مقاييس وأدوات هي: الثقة بالنفس من إعداد القواسمة والفرح ١٩٩٦ ، قائمة حب الاستطلاع (الحالة - السمة) من إعداد نايلور ، واستبيان دافعية الابتكار من إعداد جولان. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج تمثلت في: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة - العام) ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية

بين الثقة بالنفس وحب الاستطلاع الحالة ، كما توجد علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ودافعية الابتكار لدي عينة الدراسة. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين حب الاستطلاع (الحالة - السمة) ودافعية الابتكار. ووجود مظاهر مرتفعة للثقة بالنفس وحب الاستطلاع والدافعية للابتكار. وقد خلصت الدراسة إلي عدة توصيات أهمها: توفير أجواء أسرية صحية تساهم في النمو المتكامل لشخصية المراهق وزيادة مساحة الحوار ، بالإضافة إلي إعداد برامج إرشادية جماعية وتطبيقها في مراحل التعليم المختلفة لتنمية الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار.

كما قامت (السقاف ، ١٤٢٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف علي نسبة انتشار الثقة بالنفس وانفعال الغضب بين طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وكذلك الفروق لدي طلاب وطالبات الجامعتين في الثقة بالنفس وانفعال الغضب تبعاً لمتغيرات عدة (السن ، الجنس ، والتخصص ، والحالة الاجتماعية ، والمستوي الدراسي). وذلك علي عينة مكونة من (٩٢٧) طالب وطالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية من المنتظمين بالدراسة ممن هم في مرحلة البكالوريوس (متزوجين ، وغير متزوجين) من التخصصات العلمية والأدبية من المستويات الدراسية (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) خلال العام الدراسي (١٤٢٧/١٤٢٨) ، اعتماداً علي مقياسي الثقة بالنفس من إعداد شروجر ، وانفعال الغضب المتعدد الأبعاد. وكانت أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى في الثقة بالنفس وانفعال الغضب. تبعاً لمتغير (السن ، التخصص). وانتهت الدراسة إلي عدة توصيات أهمها: توفير مرشدين داخل الجامعة لمساعدة الطلاب والطالبات علي تعزيز الثقة بأنفسهم ، بالإضافة إلي توعية الآباء علي توفير جو أسري جيد يسوده الترابط ، وكذا عمل برامج إرشادية للطالبات اللاتي يعانين من الغضب.

وهكذا قام الباحث باستطرداد مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الإيجابي ودراسات أخرى متعلقة بالثقة بالنفس ، ولم يقف الباحث وفق حدود علمه علي دراسات تناولت المتغيرين مع بعضهما البعض ، ورغم ذلك سيكون للدراسات السابقة دوراً مهماً في تعزيز الدراسة الراهنة ، وتحقيق أهدافها رغم وجود كثير من الاختلافات في الأهداف والأساليب والمنهجيات بشكل عام. مع مراعاة أن هذه الدراسات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدراسة الراهنة كونها منطلقة ممن الاهتمام ذاته ، إلي جانب أنها ستسهم في بلورة إطارنا النظري ، مستعانة بها في تنمية المفاهيم والتحليلات ، وتوظيف مخرجاتها ، كل في مكانه ، ما يقدم مبرراً لاختيار متغيري الدراسة وشمولهما بالدراسة والتحليل.

تعقيب الباحث على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرض الباحث عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه

الشبه، وأوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية. أوجه الشبه بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي في هدفه مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة بركات (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي والسلبي، (الحسني، ١٤٣٤هـ) إلى تأصيل التفكير الإيجابي من منظور التربية الإسلامية للمساهمة في تكوين العقلية الإيجابية لدى طلاب الجامعة السعودية، دراسة حنان (نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار، وتتناول هذه الدراسة التعرف على نوع العلاقة الموجودة بين نمط التفكير وتقدير الذات لدى الطالب الجامعي عصفور (٢٠١٣) بعنوان تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض كلفة التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، السلمي (٢٠١٤): جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى مستهدفة التعرف على أبعاد جودة الحياة والتفكير الإيجابي الأكثر شيوعاً لدى طلاب جامعة أم القرى.

وقد اتفق البحث الحالي من حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي) مع معظم الدراسات السابقة.

كذلك اتفق البحث الحالي في استخدامه لأداة البحث وهي مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الثقة بالنفس.

كما اتفق البحث الحالي في عينته (الطلاب والطالبات) مع عينة معظم الدراسات السابقة. ثانياً: أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي في هدفه مع بعض من الدراسات السابقة مثل دراسة Goodhart, 1999 ودراسة كل من ريج و داهلهيمير: (Rich & Dahlheimer, 2001) دراسة ريبيكا (Rebecca, 2003): دراسة مورجان وآخرون (Morgan & Others, 2003) هافرين (: Haveren, 2004) دراسة مونرو (Munro, 2004) ودراسة (Haveren, 2004).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- عرض الإطار النظري وفي المراجع المستخدمة.
- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول التفكير الإيجابي والثقة بالنفس
- بناء مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بشكل ملائم.
- استفاد البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في دراسة أسلوب استنتاج نتائج البحث، من خلال ما

تحصل عليه من نتائج الدراسة الميدانية ورصد مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين نتائج البحث الحالي، والدراسات السابقة منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة موضوع الدراسة وأهدافها ، وجد الباحث أن "المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي" هو الأكثر ملائمة ، والأسلوب الارتباطي يحاول تحديد ما إذا كان هناك علاقة ارتباط بين متغيرين أو أكثر ومعرفة حجم هذا الارتباط أو العلاقة ، وإمكانية استخدامها في عمليات التنبؤ عدس (١٩٩٩ : ١٨). مستهدفاً التعرف على الحقائق عن طريق الظروف القائمة ليستنبط منها علاقات مهمة بين الظواهر الجارية محل الدراسة، عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم الوصول إلى نتائج علمية. حيث تقوم الدراسة الراهنة بوصف مفهومي التفكير الايجابي ومستوي الثقة بالنفس وتحليلهما ، والكشف عما بينهما من ارتباط .

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة يشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة او الظاهرة محل الدراسة ، ويتكون مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدارس الثانوية العامة بمركز كثيفة بمنطقة حائل والبالغ عددهم ٤٠٠ طالب وطالبة. عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة بالطريقة العينة العشوائية البسيطة حيث يبلغ عدد العينة (٤٠٠) مابين (٢٠٠) طالبا و (٢٠٠) طالبة ، من طلاب المدارس الثانوية في المدارس الحكومية بمدارس مركز كثيفة بمنطقة حائل.

حادي عشر : أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، قام الباحث بتحديد أدوات الدراسة والتي تتمثل في:-

• مقياس التفكير الايجابي إعداد (إبراهيم ، عبد الستار ٢٠١٠) المشار إليه في دراسة (السلمي، ٢٠١٤).

• مقياس الثقة بالنفس من إعداد (القواسمة والفرح، ١٩٩٦) .

أولاً: مقياس التفكير الايجابي:

يتكون المقياس من ١٠٩ فقرة مقسمة الى (١٠) ابعاد هي كما يلي:-

البعد الاول: التوقعات الايجابية ويتكون من (٩) فقرات .

البعد الثاني: الضبط الانفعالي ويتكون من (١٠) فقرات .

البعد الثالث: حب التعليم والتفتح المعرفي والصحة ويتكون من (١١) فقرة .

البعد الرابع: الشعور العام بالرضا ويتكون من (١٢) فقرة .

البعد الخامس: التقبل الايجابي للاختلاف ويتكون من (١٣) فقرة .

البعد السادس: السماحة والارحية ويتكون من (١٠) فقرة .

البعد السابع: الذكاء الوجداني ويتكون من (١٠) فقرات .

البعد الثامن: تقبل غير مشروط للذات ويتكون من (١٧) فقرة .

البعد التاسع: تقبل المسؤولية الشخصية ويتكون من (٨) فقرة .

البعد العاشر: المجازفة الايجابية ويتكون من (٩) فقرات .

وقد تم تصحيح المقياس وفقاً لما ذكره معد المقياس الاصلي حيث تعطى الدرجة (١) للتفكير غير الايجابي بينما تعطى درجتان للتفكير الايجابي مع الاخذ في الاعتبار ان هناك عبارات سالبة وهي ارقامها (١٥ / ١٦ / ١٧ / ١٨ / ١٩) . وقد قام الباحث باجراء الصدق والثبات لمقياس التفكير الايجابي أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم مرتفعة لجميع ابعاد المقياس حيث تراوحت ما بين (٠,٥٧ - ٠,٨٨) وكان معامل الثبات الكلي (٠,٨٥)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مركز كثيفة بمنطقة حائل وإمكانية الاعتماد على نتائجها والثوق بها

ثانياً: مقياس الثقة بالنفس:

قام الباحث باستخدام (مقياس الثقة بالنفس من إعداد القواسمة والفرح ١٩٩٦) ويتكون المقياس من (٢١) فقرة موزعة على جوانب (الطلاقة اللغوية ، الاستقلالية ، الفسيولوجي ، النفسي ، الاجتماعي) ، ويتكون المقياس من (١٢) فقرة موجبة و (٩) فقرات سالبة تمثلها الأرقام (١ - ٣ - ٥ - ٦ - ٧ - ١٥ - ١٦ - ٢٠ - ٢١) وأمام كل فقرة أربع استجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) يختار الشخص منها ما يناسب حالته:

وكانت ابعاد المقياس كما يلي:

البعد الأول: الطلاقة اللغوية: وقيسه خمس عبارات (١ - ٢ - ٤ - ٨ - ١٧).

البعد الثاني: الاستقلالية: وقيسه خمس عبارات (٩ - ١٠ - ١١ - ١٢).

البعد الثالث: الجانب الفسيولوجي: وقيسه أربع عبارات: (٣ - ٥ - ٦ - ٧).

البعد الرابع: الجانب النفسي: وقيسه أربع عبارات: (١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١).

البعد الخامس: الجانب الاجتماعي: وقيسه أربع عبارات (١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦).

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس باعطاء قيم رقمية لسلم التدرج للفقرات الموجبة: دائماً تأخذ (٤)، غالباً تأخذ (٣)، وأحياناً تأخذ (٢)، نادراً تأخذ (١)، وتعكس هذه القيم للفقرات السالبة، وبذلك فإن الدرجة الكلية للطالب = مجموع درجاته على جميع فقرات المقياس، حيث تتراوح قيمتها في المدى (٢١ - ٨٤).

وتعتبر الدرجة التي يحصل عليها من يستجيب للمقياس، تقديراً لدرجة، أو مستوى امتلاكه لسمة الثقة بالنفس.

واستناداً إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصل إليها الدراسة سيتم التعامل معها لتفسير البيانات اعتماداً على المعيار المتوسطات الحسابية الموزونة كما يلي:

جدول (١) معيار المتوسطات الحسابية الموزونة

إذا وقعت قيمة المتوسط ما بين (١-١,٧٤)	مستوى الثقة بالنفس ضعيفة .
إذا وقعت قيمة المتوسط ما بين (١,٧٥-٢,٤٩)	مستوى الثقة بالنفس متوسطة.
إذا وقعت قيمة المتوسط ما بين (٢,٥٠-٣,٢٤)	مستوى الثقة بالنفس كبيرة .
إذا وقعت قيمة المتوسط ما بين (٣,٢٥-٤)	مستوى الثقة بالنفس كبيرة جداً .

صدق وثبات المقياس:

صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس " الصدق البنائي " حيث قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة الأصلية والجدول التالي توضح نتائج معاملات الارتباط

١/ صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط .

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الاول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٨٠	١	**٠,٧٤	٨	**٠,٧١	٣	**٠,٧٣	١٩	**٠,٧٩	١٤
**٠,٦١	٢	**٠,٧١	١٠	**٠,٧٧	٥	**٠,٧١	٢٠	**٠,٦٥	١٥
**٠,٦٤	٤	**٠,٦٩	١١	**٠,٥٩	٦	**٠,٧٨	٢١	**٠,٦٣	١٦
**٠,٧١	٩	**٠,٥٩	١٢	**٠,٥٩	٧	**٠,٦٣	٢٢	**٠,٧٨	١٧
**٠,٨١	١٨	**٠,٧٤	١٣						

*معامل الارتباط له دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ .

**معامل الارتباط له دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

من الجدول السابق يتضح ان معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦١ - ٠,٨١) لفقرات البعد الاول ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الثاني ما بين (٠,٥٩ - ٠,٧٤) ، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد الثالث ما بين (٠,٥٩ - ٠,٧٧) ، تراوحت معاملات

الارتباط ما بين (٠,٧١-٠,٧٨) لفقرات البعد الرابع ، بينما معاملات ارتباط البعد الخامس فقد تراوحت ما بين (٠,٦٣-٠,٧٩) وكانت جميع معاملات الارتباط لها دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى ان فقرات مقياس الثقة بالنفس تتمتع بأساق داخلي مما يدل على ان فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه .

٢/ صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	الطلاقة اللغوية	٥	٠,٨١**
٢	الاستقلالية	٤	٠,٦٨**
٣	الجانب الفسيولوجي	٤	٠,٦٦**
٤	الجانب النفسي	٤	٠,٨٤**
٥	الجانب الاجتماعي	٤	٠,٨٤**

*معامل الارتباط له دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ .
الجدول السابق يتضح ان معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٦ – ٠,٨٤) وقد معاملات الارتباط لها دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير الى ان ابعاد مقياس الثقة بالنفس تتمتع بأساق داخلي مما يدل على ان محاور المقياس صادقة لما وضعت لقياسه
ثبات مقياس الثقة بالنفس:

تم التأكد من ثبات مقياس الثقة بالنفس باستخدام معامل الفا كرونباخ وكانت نتائج معاملات الثبات كما في الجدول التالي:-

جدول (٤) معاملات ثبات الفا كرونباخ للابعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الطلاقة اللغوية	٥	٠,٨٣
٢	الاستقلالية	٤	٠,٨٧
٣	الجانب الفسيولوجي	٤	٠,٩٢
٤	الجانب النفسي	٤	٠,٨١
٥	الجانب الاجتماعي	٤	٠,٨٤
	الدرجة الكلية	٢١	٠,٩٤

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم مرتفعة لجميع ابعاد المقياس حيث

تراوحت ما بين بين (٠,٨١ - ٠,٩٢) وكان معامل الثبات الكلي (٠,٩٥)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مركز كثيفة بمنطقة حائل وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الأساليب الاحصائية:

لقد قام الباحث بتقريغ وتحليل ادوات الدراسة من خلال برنامج spss الاحصائي وقد تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية:-

- ١- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة .
- ٢- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق المقياس .
- ٣- معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس .
- ٤- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقياس استجابات افراد عينة الدراسة على ابعاد مقياس التفكير الايجابي ومقياس الثقة بالذات .
- ٥- اختبار T للعينات المستقلة وكذلك تحليل التباين احادى الاتجاه للاجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فروض الدراسة .

ثانى عشر : نتائج الدراسة

نتائج التساؤل الاول:

ينص التساؤل الاول على "ما هي الأبعاد الأكثر شيوعاً للتفكير الايجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة؟

للاجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد مقياس التفكير الايجابي وترتيب هذه الابعاد ترتيباً تنازلياً على حسب المتوسط الحسابي مع الحكم علة نمط التفكير من خلال المعيار الموضوع في فصل الاجراءات والجدول التالى يوضح نتائج ذلك

جدول (٥) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد مقياس

التفكير الايجابي

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي	نمط التفكير
١	التوقعات الايجابية والتفاؤل	١٥,٧٣	٣,٩١	٨	ايجابي
٢	الضبط الانفعالي	١٨,٠٥	٣,٩٧	٥	ايجابي
٣	حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	١٨,١٥	٥,٢٥	٤	ايجابي
٤	الشعور العام بالرضا	٢١,٩٠	٤,٥٧	٣	ايجابي
٥	التقبل الايجابي للاختلاف عن	٢٣,٨٦	٤,٨٣	٢	ايجابي

الآخرين					
٦	السماحة والارحية	١٦,٧٥	٤,٦٩	٧	ايجابي
٧	الذكاء الوجداني	١٧,١٣	4.53	٦	ايجابي
٨	تقبل غير مشروط للذات	٢٧,٠٧	٨,٣٦	١	ايجابي
٩	تقبل المسؤولية الشخصية	١٣,٤٦	٣,٧٣	١٠	ايجابي
١٠	المجازفة الايجابية	١٥,٦٢	٣,٩٨	٩	ايجابي
	الدرجة الكلية	١٨٧,٧١	٣٥,١٦		ايجابي

من الجدول السابق يتضح ان المتوسط العام لنمط التفكير لعينة من طلاب المرحلة الثانوية في مركز كتيمة بمنطقة حائل = ١٨٧,٧١ وكان نمط التفكير هو نمط تفكير ايجابي حيث جاءت جميع ابعاد مقياس التفكير بنمط تفكير ايجابي وبناء على نتائج المتوسطات الحسابية تم ترتيب ابعاد مقياس التفكير جاء البعد الخاص بالتقبل غير المشروط للذات في المركز الاول من حيث اكثر انماط التفكير الايجابي شيوعاً بين عينة الدراسة بمتوسط حسابي = ٢٧,٠٧ ، بينما جاء البعد الخامس الخاص ب " التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين " في المركز الثاني من حيث درجة الشيوع وذلك بمتوسط حسابي = ٢٣,٨٦ ، وفي المركز الثالث من حيث درجة الشيوع جاء البعد الرابع والخاص ب " الشعور العام بالرضا " بمتوسط حسابي = ٢١,٩٠ ، وفي المركز الرابع جاء البعد الثالث والخاص ب " حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي " بمتوسط حسابي = ١٨,١٥ بينما في المركز الخامس جاء البعد الثاني والخاص ب " الضبط الانفعالي " بمتوسط حسابي = ١٨,٠٥ وفي المركز السادس من حيث درجة الشيوع جاء البعد السابع والخاص ب " الذكاء الوجداني " بمتوسط حسابي = ١٧,١٣ وفي المركز السابع جاء البعد السادس والخاص ب " السماحة والارحية " بمتوسط حسابي = ١٦,٧٥ وفي المركز الثامن جاء البعد الاول والخاص ب " التوقعات الايجابية والتفاؤل " بمتوسط = ١٦,٧٥ ، وفي المركز التاسع جاء البعد العاشر والخاص ب " المجازفة الايجابية " بمتوسط حسابي = ١٥,٦٢ وفي المركز الاخير جاء البعد التاسع والخاص ب " تقبل المسؤولية الشخص بمتوسط = ١٣,٤٦ .

من النتائج السابقة تبين للباحث ان عينة الدراسة من طلاب الثانوية في مركز كتيمة بمنطقة حائل تتمتع بمستوى جيد من التفكير الايجابي ويفسر الباحث هذه النتائج ان التقبل غير مشروط للذات جاء في المركز الاول حيث انه يعبر عن الصورة الذهنية التي يحملها الإنسان عن نفسه واحساسه بذاته ولها أثر كبير في سلوكه الخارجي أما بعد تقبل المسؤولية الشخصية فقد جاء في المركز العاشر ، حيث نجد أن من سمات التفكير الإيجابي الحماس بمعنى أن الطلاب في هذه المرحلة ليس لديهم ميل نحو تحمل المسؤولية الشخصية . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة السلمي (٢٠١٤) ، ودراسة الحسني (١٤٣٤) . و التي أشارت إلى أن التفكير الإيجابي يبرز قدرة الفرد الفكرية على اكتشاف الجانب الإيجابي للخبرة المراد استقبالها أو إرسالها وهو ما يناسب تقبل غير مشروط .

نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على " ما الأبعاد الأكثر شيوعاً للثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة "

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الثقة بالنفس وترتيب هذه الأبعاد ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الثقة بالنفس

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي	مستوى الثقة
١	الطلاقة اللغوية	٣,١٧	٠,٦٤	١	كبيرة
٢	الاستقلالية	٣,٠٩	٠,٧٤	٣	كبيرة
٣	الجانب الفسيولوجي	٣,١٦	٠,٦١	٢	كبيرة
٤	الجانب النفسي	٣,٠٢	٠,٨١	٤	كبيرة
٥	الجانب الاجتماعي	٢,٧٩	٠,٩٢	٥	كبيرة
	الدرجة الكلية	٣,٠٨	٠,٥٥		كبيرة

من الجدول السابق يتضح للباحث ان متوسط الدرجة الكلية لأبعاد الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية في مركز كثيفة بمنطقة حائل = ٣,٠٨ وطبقاً للمعيار الموضوع مسبقاً في فصل الإجراءات فان مستوى الثقة بالنفس بصورة عامة كان كبيراً ، حيث تراوحت متوسطات أبعاد الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية في مركز كثيفة بمنطقة حائل ما بين (٢,٩٧ - ٣,١٧) حيث جاء البعد الخاص بالطلاقة اللغوية في المركز الأول من حيث مستوى الثقة بالنفس بمتوسط حسابي = ٣,١٧ حيث كان مستوى الثقة كبيراً ، وفي المركز الثاني من حيث مستوى الثقة بالنفس جاء البعد الخاص الجانب الفسيولوجي بمتوسط حسابي = ٣,١٦ ومستوى ثقة بالنفس كبيراً ، وفي المركز الثالث جاء البعد الخاص " الاستقلالية " بمتوسط حسابي = ٣,٠٩ ومستوى ثقة بالنفس كبيراً ، وفي المركز الرابع جاء البعد الخاص بـ " الجانب النفسي " بمتوسط حسابي = ٣,٠٢ ومستوى ثقة كبير ، وفي المركز الأخير جاء البعد الخاص " الجانب الاجتماعي " بمتوسط حسابي = ٢,٩٧ ومستوى ثقة كبير .

ويتضح مما سبق ان جميع جوانب الثقة بالنفس لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمركز كثيفة بمنطقة حائل كانت ذات مستويات كبيرة حيث يلاحظ الباحث ارتفاع كل من الجوانب الطلاقة اللغوية والجوانب الفسيولوجية وجانب الاستقلالية ويعزو الباحث ذلك بان طلاب المرحلة الثانوية في مرحلة عمرية يسعى فيها الطالب الى بناء شخصيته من كافة الجوانب من حيث الطلاقة اللغوية ويسعى فيها الطالب الى الاستقلال والتحرر من تدخلات الأسرة، وتحديد هويته المستقلة، ويتعلم كيف يكون ناضجاً ومسؤولاً ومجرباً ومحاولاً في

عالمه الخارجي ، وتتفق هذه النتائج مع جاء بدراسة كل من (صالح، ١٩٨٥). وكذلك (العززي، ١٤٢٤) حيث أشار إلى أن "الثقة بالنفس ترتبط ارتباطاً طردياً بقدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، وعلى مواهبه، وقدراته ومهاراته، فكلما ارتفعت قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، وعلى استغلال قدراته ومهاراته، كلما ارتفعت ثقته بنفسه" ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (المفرجي، ١٤٢٨) والتي اشارت الى وجود مظاهر شائعة للثقة بالنفس لدى عينة الدراسة (وأن دور المدرسة في هذا الجانب لا يقل أهمية عن الدور الذي تلعبه الأسرة، فالتركيز على الجانب التعليمي أكثر من التركيز على بناء شخصية متكاملة للطالب ربما يكون أحد الأسباب في بناء شخصية اعتمادية وكذلك تركيز بعض المدارس على أساليب التدقيق التي يكون فيها الطالب سلبي معتمد على الاستماع دون المشاركة الإيجابية والفاعلة وكذلك قلة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية التي تثري تفكير الطالب وتنمي مهاراته وتظهر قدراته وتكسبه الثقة بنفسه) .

نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث: " هل هناك علاقة ارتباطيه بين نمط التفكير الايجابي والثقة بالنفس"

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من ابعاد التفكير الايجابي مع كل بعد من ابعاد الثقة بالنفس والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط:-

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد التفكير الايجابي وابعاد الثقة بالنفس

الدرجة الكلية	الجانب الاجتماعي	الجانب النفسي	الجانب الفسيولوجي	الاستقلالية	الطلاقة اللغوية	ابعاد الثقة بالنفس ابعاد التفكير الايجابي
**٠,٢٧	**٠,٤٢	*٠,١٨	**٠,٣٥	**٠,٤٠	*٠,٢٤	التوقعات الايجابية والتفاؤل
*٠,١٩	*٠,١٧	**٠,٣٠	**٠,٤٠	**٠,٦٣	**٠,٤٦	الضبط الانفعالي
**٠,٤٠	**٠,٢٦	**٠,٣٢	*٠,١٦	**٠,٤٧	**٠,٤٤	حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي
**٠,٥٣	**٠,٥٩	**٠,٣٣	**٠,٢٩	**٠,٤٢	**٠,٤٩	الشعور العام بالرضا
**٠,٣٨	*٠,٢٣	*٠,٢٢	**٠,٣٨	**٠,٤٣	*٠,١٨	التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين
**٠,٤٢	**٠,٣٦	**٠,٤٧	*٠,٢٥	**٠,٣٤	*٠,٢١	السماحة والارحية
**٠,٣٥	**٠,٤٠	*٠,٢٥	*٠,٢٦	**٠,٤٥	**٠,٣٤	الذكاء الوجداني
**٠,٣٤	**٠,٥٣	*٠,٢١	*٠,٢٧	**٠,٣٧	**٠,٣١	تقبل غير مشروط للذات
**٠,٤٦	*٠,٢٨	**٠,٣٢	**٠,٢٩	**٠,٤٠	**٠,٣٦	تقبل المسؤولية الشخصية
**٠,٤٨	*٠,١٧	*٠,٢٤	**٠,٤٤	**٠,٥٤	**٠,٤٤	المجازفة الايجابية
**٠,٤٥	**٠,٣٨	**٠,٣٢	**٠,٣٢	**٠,٥١	**٠,٤٣	الدرجة الكلية

*توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥

***توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١**
من الجدول السابق يتضح ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستويات دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥، بين كل من ابعاد الثقة بالنفس وبين جميع ابعاد التفكير الايجابي بابعاد العشرة وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة مما يشير الى ان هناك علاقة طردية بين كل بعد من ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الايجابي أي انه كلما زادت ثقة الطالب بنفسه زادت لديه انماط التفكير الايجابي وكانت نتائج معاملات الارتباط كما يلي:-

١/ علاقة الارتباط بين بعد الطلاقة اللغوية كاحد ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الايجابي:
توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥، بين درجات بعد الطلاقة اللغوية كاحد ابعاد الثقة بالنفس وجميع ابعاد التفكير الإيجابي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٨ - ٠,٤٩) وكانت جميع اشارات معاملات الارتباط الموجبة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين بعد الطلاقة وبين ابعاد التفكير الايجابي وتشير هذه النتائج كلما زادت الطلاقة اللغوية للطلاب كلما زاد التفكير الايجابي لديه .

٢/ علاقة الارتباط بين بعد الاستقلالية كاحد ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الايجابي:
توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥، بين درجات بعد الطلاقة اللغوية كاحد ابعاد الثقة بالنفس وجميع ابعاد التفكير الإيجابي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٤ - ٠,٦٣) وكانت جميع اشارات معاملات الارتباط الموجبة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين بعد الاستقلالية وبين ابعاد التفكير الايجابي وتشير هذه النتائج كلما زادت الاستقلالية للطلاب كلما زاد التفكير الايجابي لديه .

٣/ علاقة الارتباط بين بعد الجانب الفسيولوجي كاحد ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الايجابي:
توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥، بين درجات بعد الجانب الفسيولوجي كاحد ابعاد الثقة بالنفس وجميع ابعاد التفكير الإيجابي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٦ - ٠,٤٤) وكانت جميع اشارات معاملات الارتباط الموجبة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين بعد الجانب الفسيولوجي وبين ابعاد التفكير الايجابي وتشير هذه النتائج كلما زادت الطلاقة اللغوية للطلاب كلما زاد التفكير الايجابي لديه .

٤/ علاقة الارتباط بين بعد الجانب النفسي كاحد ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الايجابي:
توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥، بين درجات بعد الجانب النفسي كاحد ابعاد الثقة بالنفس وجميع ابعاد التفكير الإيجابي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٨ - ٠,٤٧) وكانت جميع اشارات معاملات الارتباط الموجبة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين بعد الجانب النفسي وبين ابعاد التفكير الايجابي وتشير هذه النتائج كلما زادت الطلاقة اللغوية للطلاب كلما زاد التفكير

الإيجابي لديه .

٥/ علاقة الارتباط بين بعد الجانب الاجتماعي كاحد ابعاد الثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الإيجابي:

توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين درجات بعد الجانب الاجتماعي كاحد ابعاد الثقة بالنفس وجميع ابعاد التفكير الإيجابي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٧ - ٠,٥٩) وكانت جميع اشارات معاملات الارتباط الموجبة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين بعد الجانب الاجتماعي وبين ابعاد التفكير الإيجابي وتشير هذه النتائج كلما زادت الطلاقة اللغوية للطلاب كلما زاد التفكير الإيجابي لديه .

٦/ علاقة الارتباط بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي:

توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس وجميع ابعاد التفكير الإيجابي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٩ - ٠,٥٣) وكانت جميع اشارات معاملات الارتباط الموجبة الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس وبين ابعاد التفكير الإيجابي . وهذه النتائج تشير إلى أن زيادة بالثقة بالنفس ، يؤدي الى زيادة في جميع ابعاد التفكير الإيجابي، وفي الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي.

ويفسر الباحث تلك النتائج إلى أن عملية التفكير عملية انسانية مرتبطة بالظروف المحيطة بالطالب مثل العوامل الاسرية والمدرسة والاصدقاء وغيرها من العوامل المؤثرة على الطالب وبالتالي فان عملية التفكير تساهم مساهمة كبيرة في توجه وتقدم الشعور بالثقة في النفس حيث ان الثقة بالنفس في جوانبها المختلفة من الطلاقة والاستقلالية والجوانب الفسيولوجية والجوانب الاجتماعية تعطي صورة متكاملة عن الشخص الواثق من نفسه ، فالشخص الذي لديه ثقة كبيرة في نفسه هو صاحب التفكير الإيجابي ، فالتفكير الإيجابي هو أحد مقومات الثقة بالنفس الذي يؤدي إلى النجاح ويؤدي إلى نتائج إيجابية في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية والشعور بالرضا عن النفس والسعادة وهذا يتفق مع جاء في الاطار النظري للدراسة.

كما يرجع الباحث هذه النتائج الى ان الأفكار الإيجابية تساعد في بناء الثقة بالنفس مما يؤدي إلى الفعل الإيجابي الذي يساعد الشخص علي التقدم تحت أي ظرف مهما كان صعباً الفقي (٢٠٠٧: ٦٤-٦٥). وتعتبر الثقة بالنفس شرطاً أساسياً مهماً لتقدم العلوم والتكنولوجيا، وتساعد على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين من أجل مواكبة ثورة المعرفة والمعلومات التكنولوجية التي يعيشها العالم في هذا العصر العنصرية (١٩٩٦: ١٣-١٤) فإذا بدأ الطالب بتعلم محتوى علمي أو مادة أو أداء مهمة ما، وهو لا يثق بنفسه، فإن ذلك يشكل معوقاً أساسياً لعملية التعلم وما يتبعها، حيث ترسخ لدى الطالب اعتقاده بأنه غير قادر على عمل شيء ما،

وهو في الحقيقة قادر على الأداء والإنجاز بالشكل المطلوب تقريباً . (النفيعي ، ٢٠٠٣). ويؤكد سباعنة (١٩٩٩: ٤) أيضاً أن قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، وحكمه السليم في المواقف والأشياء، ومواجهة المشكلات التي تعترضه، والتوصل إلى حلول لها، مؤشر على ظهور الثقة بالنفس لدى هذا الفرد. وتعتبر الثقة بالنفس شرطاً أساسياً مهماً لتقدم العلوم والتكنولوجيا، وتساعد على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين، من أجل مواكبة ثورة المعرفة والمعلومات التي يعيشها العالم هذا العصر العنصرية (١٩٩٦، ١٣ - ١٤). وتؤكد ناديا العريفي (١٤١٦ : ١٤٣) أن التفكير الإيجابي - الوعي بأهمية استعمال العقل بطريقة فعالة تضيف إيجابية على الحياة الشخصية، أو العملية أو الأسرية - هو مصدر الثقة بالنفس، والتي هي أساس تحقيق كل طموح ونجاح في هذه الحياة.

وتمثل الثقة بالنفس ركيزة أساسية يستند إليها العمل التربوي ، فهي متداخلة في جوانب عديدة بداية من البيت ثم المدرسة وخارجها ، فالثقة بالنفس ضرورية للنجاح عموماً ، وفي العملية التعليمية بوجه خاص ، فهي ترتبط بالقدرة علي التقويم الموضوعي البناء ، والمقدرة علي التفكير الناقد والقدرة علي التفكير الابتكاري .

توصيات الدراسة:

- انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:
- ١- إعداد برامج إرشادية لتنمية الثقة بالنفس باعتبارها الحضور الإيجابي لحياة الإنسان.
 - ٢- تطبيق برامج إرشادية علاجية لطلاب التعليم العام الذين يعانون من مظاهر ضعف الثقة بالنفس من المراحل الأولى؛ نظراً لكون الثقة بالنفس تنمو مع نمو الإنسان سلباً أو إيجاباً.
 - ٣- استحداث مقررات الدراسة في المرحلة الثانوية تعني بالتفكير الإيجابي لدى الطلاب ، وإقامة المؤتمرات والندوات العلمية .
 - ٤- إقامة المؤتمرات والندوات التي تعني بدراسات الصفات الايجابية فيا شخصية ومن ضمنها الثقة بالنفس والتفكير الايجابي.
 - ٥- تدريب الطلاب على آلية التفكير الإيجابي ومهاراته أثناء التحاقهم بالمدارس.
 - ٦- إعداد برنامج لتنشيط المناعة النفسية يتسم بالفاعلية في تنمية التفكير الايجابي.
 - ٧- توعية الجميع بأهمية الثقة بالنفس واتباع الطرق والأساليب التي تكسب وتنمي لدى الشخص الثقة بنفسه.

دراسات وبحوث مقترحة:

إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية على فئات عمرية وفي بيئات مختلفة مما يساعد على التحقيق من النتائج ، وإعداد البحوث في التفكير الايجابي مع متغيرات أخرى، وإعداد برامج لتنمية التفكير الايجابي والثقة بالنفس .

المراجع

- أبو علام ، العادل محمد (١٩٧٨م) ، قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية ، الكويت ، مؤسسة علي الجراح.
- إسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٩٦م)، الطفل من الحمل إلي الرشد ، الكويت ، دار القلم.
- البدر اوي، نعمة (٢٠٠٣م)، تفكير الأطفال: الأسباب والمؤثرات . عن الشبكة العالمية للمعلومات.
- الحسني ، عوض بن عبد أحمد زاهر (٢٠١٣م) ، التفكير الإيجابي من منظور التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الزاملي ، جعفر جابر جواد (١٩٩٣م)، بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية.
- السقاف ، منال بنت محمد عمر ، (٢٠٠٨م) ، الثقة بالنفس وانفعال الغضب بين طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم علم النفس.
- السلمي ، منصور مفرح (٢٠١٤م)، جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى ، جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس (إرشاد نفسي) .
- الغامدي ، صالح بن يحي الجار الله ، (٢٠٠٩م) ، اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم علم النفس.
- الغامدي ، عبد الله سافر (٢٠٠٠م)، الفرق بين المحرومين من الأسر وغير المحرومين في مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدي عينة من المراهقين في محافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية.
- القاضي يوسف مصطفى وآخرون (١٩٨١م)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، الرياض ، دار المريخ.
- القواسمة ، أحمد والفرح، عدنان ، (١٩٩٦م) ، تطور مقياس الثقة بالنفس، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٦) ، العدد (٢).
- الكبيسي ، عامر بينية ، ماهر الجعفري (١٩٨٩م): اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالجنس والاختصاص ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، عدد (١٣).
- المحمدي ، مروان بن نافع (٢٠٠٣م)، الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي والخارجي لدي عينة من طلاب كلية المعلمين بجدة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية .

- المفرجي ، سالم بن محمد ، (٢٠٠٨م) ، الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة - السمة) ودافعية الابتكار لدي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم علم النفس .
- البويبي ، عزيزة بنت منور (٢٠٠٦م)، وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الأفكار العقلانية والاحترق النفسى لدي عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، كلية التربية للغات ،
- الفقي، ابراهيم (٢٠٠٩م)، استراتيجيات التفكير ، القاهرة ، دار الراية للنشر والتوزيع.
- الفقي، ابراهيم(٢٠٠٩م)، التفكير السلبي والتفكير الايجابي، جمهورية مصر العربية ،دار الراية للنشر والتوزيع.
- بركات ، زياد (٢٠٠٦م)، التفكير الايجابي والسلبي لدي طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات ، فلسطين ، جامعة القدس المفتوحة ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، مج (٤) ، ع (٣) ، ٤٣ - ٧٧.
- بيفر،فيرا(٢٠١٢م) التفكير الايجابي، المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.
- حاج أمين ،عبد الحميد حسن (١٩٩٩م) ، أثر التعزيز الاجتماعي وسلوك الأنموذج في تشكيل السلوك الخلقي عند الأطفال ، بغداد ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- حسن، هاني سعيد (٢٠١٣م)، الذكاء الوجداني والتفاؤل كمنبئات بالهناء الشخصي لدى المتزوجين وغير المتزوجين، القاهرة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج (٢٣) ، ع(٨٠) ، ج (٢) ، ٦٦ - ٨٧.
- حنان ، عبد العزيز (٢٠١٢م)، نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية علي عينة من طلاب جامعة بشار ، رسالة ماجستير غير منشورة. ، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان ، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس (إرشاد نفسي)
- داوود، نسيم (٢٠٠٣) ، فعالية برنامج إرشادي يستند إلي الاتجاه العقلاني الانفعالي لدي طالبات الصف العاشر ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، ع (٢) ، مجلد (٢٨).
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣)، علم النفس التربوي ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع ، ط(٢).
- رزوق أسعد (١٩٧٧) ، موسوعة علم النفس ، بيروت ، الموسوعة العربية للدراسات والنشر.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٤) ، علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط(٣).
- سكوت دبليو ، (٢٠٠٣) ، " قوة التفكير الإيجابي في الأعمال " ، الرياض ، مكتبة العبيكان.

- سنان ، هاني بن محمد عمر ، (٢٠٠٩): ممارسة الألعاب الجماعية وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في العاصمة المقدسة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم علم النفس (النمو) ، رسالة ماجستير غير منشورة.
- صلاح صالح معمار (٢٠٠٦) ، علم التفكير ، عمان : ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الله ، معتز سيد وعبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٦)، إعداد مقياس الأفكار العقلانية للأطفال والمراهقين ، القاهرة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع (٤٠ ، ٤١).
- عبيدات ، ذوقان وآخرون (٢٠٠٩)، البحث العلمي: مفهومه ، أدواته ، أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عدس ، عبد الرحمن ، (١٩٩٩) ، أساسيات البحث التربوي ، عمان ، دار الفرقان.
- عصفور، حسنين محمد (٢٠١٣) ، تنشيط المناقة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ج (٣)، ع (٤٢).
- عطا ، محمود (١٩٩٣)، تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، ع (١١)، ١٤٥ - ١٦٦.
- عبدالمريد، قاسم عبد المريد(٢٠١٠)، دراسة للفروق الفردية في بعض جوانب التفكير الايجابي عند مجموعتين مصرية وإيطالية، دراسات عربية في علم النفس، مج(٩)، ع(٤).
- فهمي ، مصطفى (١٩٧٦)، الصحة النفسية ، القاهرة ، مكتبة الخانجي.
- فيرا بيفر (٢٠٠٣) ، التفكير الإيجابي ، الرياض ، مكتبة جرير للطباعة والنشر.
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٣) ، " مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق"، الأردن ، دار وائل للنشر.
- لمياء ياسين زعير (٢٠٠٦): الثقة بالنفس وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لطلبة الجامعة ، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية ، ع (١٢)، الجامعة المستنصرية ، قسم علم النفس.
- مجموعة من الباحثين (٢٠٠٥) ، سلسلة مهارات الحياة المثلى - التفكير الإيجابي" ، بيروت :مكتبة لبنان.
- محمد جهاد جمل (٢٠١١)، " العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم"، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- مؤيد أسعد حسن دناوي (٢٠٠٨)، تطوير مهارات التفكير الإبداعي ، الأردن ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٨) ، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، الأردن ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- وفاء محمد مصطفى (٢٠٠٣) ، حقق أحلامك بقوة تفكيرك الإيجابي ، بيروت ، دار ابن حزم للطباعة.
- يعقوب إبراهيم وبلبل رمزي (١٩٨٥) ، علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأردن ، جامعة اليرموك اربد ، أبحاث اليرموك ، المجلد (١) ، ع(٢) ، ١٢٢-١٣٩.
- Edmeads, J (2004) "The power of negative thinking related with some factors" . Journal Articles , No . 001,78748
- Goodhart ,D .E (1999) "The effects of positive and negative thinking on performance In an achievement situation". Journal of Personality and Social Psychology ,vol. 51 , No . 1, pp 117- 124.
- Harrison , A. & Bramson , R. (2005): "The art of thinking", Berkley Publishing Group, New York .
- Haveren , V . R (2004) " Levels career decidedness and negative career thinking by athletic status , gender , and academic class" . ProqQuest – Dissertation Abstracts No . AAC, 9963589
- Johnson, F. (2002): "Negative thinking the opposite of positive thinking", Leading Facts Inc .
- Lohr, J.M. (1982): "Relationships between assertiveness and factorially validated measures of irrational beliefs". Cognitive Therapy and Research, vol. 6. pp. 353-356.
- Morgan , R & Others (2003) "A systems thinking paradigm and learning computers simulation model of the positive and negative feedback structures underlying growth". ERIC , AAC9429435
- Munro, K. (2004): "Optimism: how to avoid negative thinking". www.KaliMunro.com.
- Parrott ,L. (2004) "The power of negative thinking". <http://www.crosswalk.com/family/1206128.html>
- Rich , A & Dahlheimer , D (2001) "The power of negative thinking: A new perspective on " irrational" cognitions" . Journal of Cognitive Psychotherapy , vol. 3, No . 1, pp 15 – 30.
- Rebecca , D . E (2003) " What they think of us: The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative

performance feedback". ProQuest–Dissertation Abstracts , No . AAC9816837

- Street, S. (1988): "Feedback and self concept in high school students". Adolescence, Summer; vol. 23(90) pp. 449-56.

- Sternberg, R. (1997): "Styles of thinking and learning", Canadian Journal of school Psychology, Canada .

- Smith, D. (2009): "Opinions of School, academic motivation and school adjustment in the first year of secondary education: A pilot study in west-Yorkshire". Educational studies, 7, pp. 177-183.

- Watson, et. Al (2007): "The contributions of self-defeating philosophies. perceived helplessness, and repression to anxiety among psychiatric patients", Journal of Clinical Psychology, July, vol. 45, No 4, pp. 513-520.

القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصِّفِّين التاسع والعاشر بسلطنة

عمان ودرجة تضمناها في هذين الكتابين

The Required Values for Islamic Teaching textbooks for grades nine and ten in the Sultanat of Oman

إعداد

سميره بنت خميس بن راشد الشبلية

كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن

Doi: 10.21608/jasep.2021.136075

قبول النشر: ٨ / ١١ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصِّفِّين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، ومعرفة درجة تضمناها في هذين الكتابين. ولتحقيق هذا الهدف تمَّ بناء قائمة القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصِّفِّين التاسع والعاشر. ولمعرفة درجة تضمَّن كتابي التربية الإسلامية للقيم اللازمة لهما؛ تمَّ تحويل قائمة القيم إلى استمارة تحليل محتوى. وللتحقق من ثبات التحليل تمت الاستعانة بمحلّلين آخرين لتحليل عينة من موضوعات الكتب محل الدراسة، حيث تمَّ اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد بلغ متوسط النسب بين المحلّلين الثلاثة (٨٦%). ثم تمَّ تحليل جميع موضوعات كتابي التربية الإسلامية. ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

أولاً: قائمة بالقيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع، تألفت من (٥٦) قيمة موزعة على المجالات الخمسة، وقائمة أخرى بالقيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر تألفت من (٥٩) قيمة موزعة على المجالات نفسها.

ثانياً: جاءت أغلب القيم متضمنة في الكتابين بدرجة قليلة.

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين كتابي التربية الإسلامية للصِّفِّين التاسع والعاشر في درجة تضمْنهما القيم اللازمة لهما في جميع المجالات باستثناء مجال الخلق الحسن، وهذه الفروق لصالح الصف التاسع. الكلمات المفتاحية: القيم ، التربية الإسلامية ، تحليل المحتوى.

Abstract:

This study aimed to determine the values required of Islamic education for grades nine and ten in the Sultanate of Oman, and the

degree of involvement in these books .To achieve this goal, the researcher built a list of values for the textbooks in both grades. To ensure the degree of involvement of the value in the Islamic education textbooks, the researcher transferred the list of values to a Content Analysis form. To investigate the stability the researcher sought assistance of other analysts to analyze a sample of topics of the textbooks. The average between the three analysts was (86%). Then the researcher analyzed all the topics in Islamic education textbooks. The most prominent results of the study were:

First: a list of values for the textbooks of Islamic education for grades nine and ten consisted of (56) values distributed over the five areas, and a list of other values for the textbooks of Islamic education for grades ten consisted of (59) values distributed over the same areas.

Secondly: in the light of the general averages of the values of the five areas, the vast majority of the values are contained in the textbooks.

Thirdly: there were no statistically significant differences at level of $\alpha = (0.05)$ in the degree of involvement of the required values between both grad nine and ten Islamic education textbooks in all areas except ethics area in for grade nine textbooks.

Keywords: values , Islamic Education, content analysis.

المقدمة

تواجه الأمة الإسلامية اليوم وأكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات والعقبات، التي تحاول أن تدفع بها بعيدا عن أداء دورها في العطاء القيمي والثقافي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة، ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية والإسلامية والعربية، وتزداد هذه التحديات في ظل الهيمنة الأمريكية والقطب الواحد الذي ما انفك يحاول النيل من الإسلام حضارة، ودولة، وتربية وتعليمًا. ويتركز هذا التحدي في مواجهة الأمة الإسلامية بالهجوم الشرس على الأنظمة التربوية التعليمية التي أعدتها لتنشئة أجيالها وأبنائها؛ محاولة زلزلة أركانها واقتلاعها من جذورها، وذلك في محاولات تغيير منظوماتها القيمية وتغييب فلسفتها، وتحريف أهدافها (منصور، ٢٠٠٧).

وفي الوقت الحاضر تشكل العولمة تحديات تعترض سير الثقافة الإسلامية وارتقائها، فالعولمة لها ثقافتها وهي ثقافة غير مكتوبة، قيمها مبنوثة عبر الأقمار الاصطناعية، والقنوات الفضائية، وعبر أساليب الحياة اليومية في الطعام والشراب، والكساء،

والمواصلات، والهاتف، والتلفاز، ونظم التعليم، ومختلف مناحي الحياة؛ وذلك لأجل هدم المنظومة القيمية، واهتزاز النظم التربوية (حنفي والعظيم، ٢٠٠٢).
فالكوننة وما يسودها من ثورة تكنولوجية تحتم على المجتمعات مراجعة دقيقة لقيمتها؛ نظراً لأنها أحدثت وستحدث تغييراً في الموازين التي أثرت في ثقافات الأجيال، وبدأت تؤثر في معتقداتهم، مما أدى إلى عدم استقرار القيم الموروثة والمكتسبة لديهم، وتصارع هذه القيم لديهم يتركهم في حيرة من أمرهم لا حول لهم ولا قوة، وربما ينساقون وراء التيار، فما أحوج المجتمعات الآن إلى إعادة تشكيل معارف الأفراد، ومفاهيمهم في ضوء القيم الإسلامية، ومعطيات العصر (أبو حرب، والشباطات، والسالمي، ٢٠٠٢).
لقد شغلت القضية القيمية اهتمام العديد من المتخصصين في علوم شتى مثل: علم الاجتماع، والسياسة، والدين، والتربية وغيرها، حيث دار الحوار والنقاش والجدل- حول هذه القضية- وسط تعدد الرؤى واختلاف الفلسفات والثقافات، وموضوعها كان ولا يزال مدار اهتمام الباحثين والكتاب، والحديث عنها في نمو مستمر في المحافل والملتقيات الوطنية، والإقليمية والدولية...تعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات وورشات العمل؛ لمناقشتها وتبيان أهميتها؛ ذلك أنها تعد قضية العصر وبخاصة في ظل ما نلاحظه في هذا العصر من انحرافات السلوك الإنساني، وما نذهلنا به وسائل الإعلام العالمية التي تكشف كل ساعة عن الأعداد المتزايدة من التائهين الذين أخذهم الضياع في وديان المخدرات، والمسكرات، والجرائم، والانحلال، والخواء الروحي والخلقي، وفقدان الهوية (الجلاد، ٢٠٠٥). وما من مجتمع - اليوم- يستطيع البقاء والعمل بصورة فاعلة إذا لم يعتنق ويمارس أنماؤه مجموعة من القيم يقبلها المجتمع على وجه العموم، وتساعد على تنسيق سلوك أفراد؛ وذلك لأن نظام القيم عند الفرد ينبئننا الكثير عنه، وعن أهدافه، ومثله العليا، ومعايير، وتطلعاته، كلها تنبئ عن الأسباب التي تجعله يسلك ويتصرف بالطرق التي يتصرف بها (شمولر، ومورتنش، ٢٠٠٥).

وتشكل نظام القيم عند الفرد مسؤولية التربية، مما يعني أن الصلة وثيقة بين القيم والتربية، ويتأثر كل منهما بالآخر سلباً وإيجاباً، بخاصة في مجال الغايات والأهداف، وهذا ما دفع المفكر ("رجاء جارودي" ١٩٨٣) للقول:

"إن هناك مشكلة يواجهها التربويون، تتلخص في أن أزمة التربية تكمن في القيم، فإنه لا يُجدي كثيراً أن تطرح اليوم للبحث مشكلة تربوية، إذا لم تطرح للبحث قبل ذلك المسألة الأكبر، والأهم، وهي مسألة غايات التربية وأهدافها، لا مسألة وسائلها" (ص.٤٧).
فالقيم إذاً تلعب دوراً فاعلاً في التربية؛ لأن هناك علاقة وثيقة بين القيم وأهداف التربية؛ ذلك أن أية أهداف تربوية ليست في النهاية إلا تعبيراً عن أحكام قيمية (الدويري وآخرون، ١٩٩٧). وتتضح العلاقة بين القيم والتربية من خلال أن القيم توجه التربية على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

- ١- تحدد الأهداف التربوية التي تسعى التربية إلى تحقيقها، باعتبارها قيمة مرغوباً فيها. فالأهداف تستمد مضامينها من القيم التي تكون بهذه المثابة عبارة عن اللّحمة بالنسبة لهذه الأهداف التربوية.
- ٢- تساعد على التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها التربية بمؤسساتها المختلفة، والتي بواسطتها ينتشر الفرد متضمنات النظام القيمي السائد في المجتمع.
- ٣- تكشف عن النماذج البارزة من السلوكيات السلبية، مثل الإسراف، والاستبداد، والأنانية، والكسب الحرام، وغيرها من السلوكيات التي تناهض حركة التنمية والتطوير في الوطن العربي.
- ٤- تحدد المداخل التربوية لتكوين قيم إيجابية مرغوبة مثل التعاون، والصداقة، والإيثار، والعمل الجماعي وغيرها من القيم التي تساعد على المشاركة الفعّالة في التنمية والتطوير. فالتربية، إذاً، عملية ديناميكية متطورة، تهدف إلى توفير البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكنهم من اكتساب القيم والصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسدياً، وعقلياً، وروحياً، وفق الإطار القيمي للمجتمع (الحيلة، ٢٠٠٥). والمدرسة- كمؤسسة تعليمية- هي أداة التربية في تحقيق أهدافها، فهي تلقى القيم بعناية فائقة من لدن رجال التربية، القائمين على رعاية الناشئة، حتى قال بعضهم: إن أعلى ما يقدمه النظام التربوي لأبنائه، هو القيم (طهطاوي، ١٩٩٦). ودور المدرسة ينطلق من أن دورها هو رسالة تربية وتوجيه وإصلاح، وهو نابع من رسالات الأنبياء عليهم السلام، ويرتجى من ورائها التصحيح لمسار الإنسانية، ولحركة الحياة وفقاً لمهمة الخلافة عن الله - تعالى- في الأرض من خلال التربية الإسلامية.
- والتربية الإسلامية تمثل النظام التربوي الذي فرض الله على المسلمين، أن يربوا أنفسهم وأولادهم عليه ويوجهوا أهاليهم ويرعاهم في ضوءه دون غيره من الأنظمة التربوية الكافرة الملحدة، وهو النظام التربوي الذي افترضه الله على حكام المسلمين والقائمين على شؤون التربية والتعليم ومؤسساته المباشرة وغير المباشرة، وأن يعملوا على تحقيق غاياته وأهدافه من خلال المؤسسات التربوية ومناهجها وأنظمتها وتطبيقاتها (النقيب، ١٩٩٧).
- فالمنهج هو وسيلة التربويين في صياغة أبناء المجتمع صياغة خاصة، بمواصفات محددة، تحدد غاية التربية، وأهدافها وأغراضها، وهذه وتلك تتحدد في ضوء متغيرين أساسيين هما: ثقافة المجتمع، ومتغيرات العصر، مع أخذ خصائص التلاميذ وحاجاتهم في الحسبان. وفي ظل العصر الذي نعيشه، والذي يواجهنا بأخطار الاختراق الثقافي، وانتشار البدع والزيف، والانحراف، والمحاولات المستمرة لإضعاف مكانة الدين في النفوس، تظهر أهمية منهج التربية الإسلامية؛ لأنه يعد أقوى دعامة لبناء نفوس الطلاب، وتنشئتهم تنشئة فردية واجتماعية سليمة، وتكوين العقيدة الإسلامية، والقيم، والاتجاهات السلوكية الصالحة، ودعم الوازع الديني لديهم (الحسني، ٢٠٠٤).

وكتاب التربية الإسلامية يلزم التلاميذ منذ التحاقهم بالمرحلة الابتدائية، وحتى المرحلة الثانوية، ويعتبر الأساس لباقي المعارف والمواد الدراسية الأخرى؛ لذا يجب أن تتم عملية الاختيار للقيم بحيث تبرز في الكتاب، وتُشخّص بطريقة ترغّب التلاميذ في تعلمها واكتسابها؛ لتصبح وسيلة لخلق جيل يعرف الحق والخير، ويربى على الفضيلة، ويمقت الرذيلة (السويدي، ١٩٩٣)، وهنا لا بد أن يتم اختيار القيم في المنهاج، وفق تخطيط مدروس، ومتفق مع فلسفة المجتمع وقيمه المنبثقة من ثقافته المنسجمة وروح الإسلام.

وانطلاقاً مما تقدم؛ فإن الحاجة أصبحت ماسة لمداومة النظر في الكتب المدرسية بشكل عام وكتب التربية الإسلامية بشكل خاص، والعمل على فحصها وتحليلها؛ وذلك لمعرفة درجة تضمّنها القيم التربوية، والوقوف على مدى انسجامها كمّاً وكيفاً، مع ثوابت أمتنا، والتأكد من قدرتها على أداء رسالتها المنوطة بها، والتي تنصّرها القيم.

وتتحقق هذه النظرة في الكتب المدرسية من خلال ما يسميه أهل الاختصاص تحليل المحتوى للكتب الدراسية للكشف عن مضامينها، ورصد الآثار والثمار، ومن ثم السعي إلى تصحيح المسار، إن ظهر أن ثمة نقصاً، أو قصوراً في أحد أركان هذه العملية التربوية السامية (العيس، ٢٠٠٣).

لذا فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرّف إلى القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، وتحديدّها، وتحليل محتوَي هذين الكتابين؛ للكشف عن درجة تضمّنها القيم اللازمة لهما؛ ليتسنى إعطاء المقترحات، والتوصيات في ضوءها.

مببرات الدراسة:

انطلقت مببرات الدراسة الحالية من محورين:

الأول: النظام القيمي للدين الإسلامي الحنيف، والسيرة العطرة للرسول-صلى الله عليه وسلم-، واستناداً إلى التوجهات التربوية السامية- لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم- المتمثلة في غرس وتنمية الاعتزاز بالقيم والتقاليد العمانية الأصيلة، والتأكيد على قيم العمل والإنتاج والإتقان، وبناء المجتمع العماني المعاصر على أسس من قيم الخير، والتسامح، والتكامل، والإيثار، وحسن المعاملة.

الثاني: الخوف على القيم من أن تندثر فتصبح مع تقادم الزمن وسرعة دورته ومتغيرات الأحوال نسياً منسياً، وتذهب مع ما ذهب ويغمرها طوفان العادات الجديدة والطارئة، ويقل الاهتمام بها، فتتصهر في بوتقة الحضارة الحديثة التي أصبحت المادة قيمتها الأولى، والأناية الفردية وحب الذات ديدنها.

ولقد تمثلت مببرات إجراء الدراسة الحالية فيما يلي:

١. المؤتمر العام لليونسكو في دورته الخامسة والعشرين والذي كان من ضمن توصياته ضرورة تعزيز البرامج المتعلقة بالقيم الإنسانية والثقافية، والأخلاقية في التعليم النظامي وغير النظامي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠).

٢. توصية دراسة السويدي (١٩٩٣) بضرورة وضع تصور شامل للقيم التي يجب أن تنعكس على منهج التربية الإسلامية، وتحديد المناسب من هذه القيم لكل صف دراسي بدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

٣. توصية دراسة (أبو حرب، والشباطات، والسالمي، ٢٠٠٢) بتجريب "التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي"، في تحليل نماذج من الكتب المدرسية؛ ليتسنى تعديلها وإعادة النظر في بنائها وفق منحى قيمي إسلامي.

٤. توصيات مؤتمر القيم، المشار إليه في (الخروصي، ٢٠٠٣)، في التعليم الذي نظمته منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة، والذي وجه نداءات للمدارس بضرورة الاهتمام بتعليم القيم بإعطائها النصيب الأكبر من الاهتمام؛ وذلك حتى تساعد المدرسة الطلاب على تطوير أنفسهم.

٥. التيار الداعي لعولمة القيم وتجريدها من خلفيتها القومية والثقافية، فقد غيرت منظمة "اليونسكو" كثيراً من برامج عملها لتسير في هذا الاتجاه، بحيث تشكل عنصر ضغط على النظم التعليمية العربية لتبني القيم التي تطرحها هذه المنظمات (منصور، ٢٠٠٧). ، وهذا يتطلب القيام بدراسة من هذا النوع.

٦. عدم وجود دراسة في سلطنة عمان حول كتب التربية الإسلامية تضمنت لموضوع الدراسة الحالية من التعرف على القيم اللازمة لهذين الكتابين في الصفين التاسع والعاشر، وإلى أي درجة يتضمن الكتابان هذه القيم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، ومعرفة درجة تضمن الكتابين لهذه القيم، من خلال الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان؟

السؤال الثاني: ما درجة تضمن كتابي التربية الإسلامية القيم اللازمة لهما؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$

بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمنهما القيم اللازمة لهما؟

أهداف الدراسة:

نظراً لما للقيم من أثر في بناء شخصية الفرد روحياً، وعقلياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، وجمالياً، وروحياً، وتكوين مجتمع متماسك قوي؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف إلى أهم القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان.

٢- الكشف عن درجة تضمن كتابي التربية الإسلامية القيم اللازمة لهما.

٣- الكشف عن الفروق بين الكتابين الحاليين في درجة تضمنهما القيم اللازمة لهما.
التعريفات الإجرائية:

القيم (values)

تعددت تعريفات الباحثين للقيم، وتتنوع، وقد ذكرت الدراسة منها ما يلي:
عرّف "الببيب" المشار إليه في (الجلاد، ٢٠٠٥، ص.٣٠) القيم بأنها: "معايير للحكم، يستخدمها الأفراد، أو الجماعات من بين عدة بدائل من مواقف تتطلب قراراً أو سلوكاً معيناً".
وعرّفها "غيث" المشار إليه في (الكناني وآخرون، ٢٠٠٢، ص.٥٥) بأنها: "الصفات الشخصية التي يفضلها أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة".

وعرّفها السويدي (١٩٨٩، ص.٢٩) بأنها: "مبادئ ومثل عليا، نزل بها الوحي، ويحدد بموجبها سلوك المؤمن بها، وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من قول أو فعل، وتربطه بالله تعالى وبالكون".

وتعرّف القيم في هذه الدراسة بأنها: تلك الصفات والمثل الأخلاقية المعلنة والضمنية في كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، والتي تسهم في توجيه سلوك الطلبة، وضبطه نحو أنماط سلوكية يختارونها، ويفضلونها في ضوء معتقداتهم وثقافتهم.

التربية الإسلامية (Islamic Education):

وقد عرفها (الحوادة، ص.٢٥) بقوله: "عملية تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، مستضيئة بنور الشريعة الإسلامية؛ وذلك بهدف بناء الشخصية الإنسانية المسلمة المتكاملة في جوانبها كلها، وبطريقة متوازنة".

كما عرّفت أيضاً بأنها: تنمية جميع جوانب الشخصية تنمية شاملة متوازنة، وفق كتاب الله - تعالى- وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم- (الرشدي، ويونس، ١٩٩٩).

وتتفق الباحثة مع تعريف عبد الرحمن صالح، المشار إليه في (العلي، ٢٠٠٧، ص.١٢)، بأنها:

"عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، وتهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله - تعالى-، ويقوم بها أفراد ذو كفاءة عالية، بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة، مستخدمين محتوى تعليمياً محدداً، وطرق تقويم ملائمة".

وإجرائياً يقصد بالتربية الإسلامية: كتابا التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر، المعتمد تدريسهما في المدارس الحكومية في سلطنة عمان في العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩، والذان يتم تحليلهما للكشف عن درجة تضمّنها لمجموعة من القيم.

تحليل المحتوى (content analysis)

هو أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمحتوى الظاهر لمادة من مواد الاتصال (ذوقان، وعبد الحق، وعدس، ٢٠٠١).

وعرّفه (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣، ص. ٨٦) بأنه: "أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى، لتقويم المناهج من أجل تطويرها، ويعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل؛ للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم، أو فكرة أو أكثر، وبالتالي تكون نتائج هذه العملية، إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج، من خلال أساليب أخرى مؤشرات تحدد اتجاه التطوير فيما بعد". وقد تمّ اعتماد هذا التعريف في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

١. كتابا التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، والمقرران خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
٢. أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن درجة تضمّن كتابي التربية الإسلامية (عينة الدراسة) القيم المحددة في القائمة.
٣. اعتمدت الدراسة "التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي" كأداة للدراسة، وذلك بعد تحكيمه من قبل متخصصين.
٤. دقة نتائج الدراسة التي تتحدد بصدق الأدوات المستخدمة.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من انسجامها مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تقويم المناهج الدراسية وتطويرها، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

١. توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج التربية الإسلامية وتطويرها بسلطنة عمان إلى زيادة الاهتمام بالجانب الوجداني (القيمي) للمتعلم.
٢. تقوم الدراسة الحالية بتحديد قائمة بالقيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان، حيث تشكل هذه القائمة إطاراً مرجعياً للقائمين على تقويم وتطوير مناهج وكتب التربية الإسلامية، يمكنهم من التخطيط المسبق لإدخال القيم في هذين الكتابين.
٣. الكشف من خلال عملية تحليل المحتوى عن درجة تضمّن كتابي التربية الإسلامية القيم اللازمة لهما، وإبرازها؛ مما يساعد المعلمين في التركيز عليها، وأخذ القيم بعين الاعتبار عند التخطيط لإعداد الدروس. كما يمكن القائمين على مناهج التربية الإسلامية من الوقوف على نقاط القوة في الكتاب، وتعزيزها، ومعالجة نقاط الضعف.
٤. تشجيع الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول الكتب المدرسية بشكل عام، وكتب التربية الإسلامية بشكل خاص، في مجال القيم.

المنهجية والإجراءات:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، حيث يعد هذا المنهج أحد أشكال التحليل، والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات،

ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠٠٠)، واتبعت الدراسة الحالية هذا المنهج كالتالي:

1. المنهج الوصفي: في جمع المعلومات حول الإطار النظري لموضوع القيم، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات التي تحدثت عن القيم، وكذلك الرجوع إلى مواقع الإنترنت، وقاعدة البيانات (ERIC)، والبحوث والدراسات التي أجريت في مجال القيم؛ وذلك لكتابة الإطار المتعلق بالدراسات السابقة، إلى جانب الأدبيات التي تناولت تصنيفات القيم؛ لتحديد المجالات القيمة الرئيسية، والقيم الفرعية المدرجة تحتها.

2. أسلوب تحليل المحتوى: اتبعت الدراسة الحالية هذا الأسلوب من خلال استخدامه في تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر؛ حيث يعد هذا الأسلوب أحد الأساليب العلمية المهمة في الكشف عن مدى تضمن القيم في الكتب المدرسية بطريقة منظمة، وموضوعية؛ للوصول إلى نتائج علمية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وهما مؤلفان من قبل لجنة مشكّلة بموجب القرار الوزاري رقم (٢٠٠٤/١٨٠) للصف التاسع، وبموجب القرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/٢٩) للصف العاشر، ويتوزع محتوى كتاب كل صف على فصلين دراسيين: أحدهما للفصل الدراسي الأول، والثاني للفصل الدراسي الثاني، حيث يحتوي هذان الكتابان على مادة مقروءة، أي أن مجتمع الدراسة شمل جميع الموضوعات، والنصوص القرآنية والنبوية، والموزعة على شكل وحدات. واعتُبرت عينة الدراسة هي المجتمع نفسه. والجدول رقم (١) يوضح مكونات عينة الدراسة.

الجدول رقم (١) مكونات عينة الدراسة

الصف	الجزء	عناوين الوحدات	عدد الصفحات
التاسع	الأول	الأولى: المد اللازم	١٢
		الثانية: الزكاة في التشريع الإسلامي	١٤
		الثالثة: الدين والحياة	١٤
		الرابعة: علوم القرآن الكريم	١٤
		الخامسة: مواقف من حياة الرسول	١٤
		السادسة: مصادر التشريع الإسلامي	١٦
التاسع	الثاني	الأولى: إدغام المتماثلين والمتقاربين	١٤
		الثانية: مدخل إلى السنة النبوية الشريفة	١٤
		الثالثة: من قصص الأنبياء	١٤
		الرابعة: أعمال الحج	١٦
		الخامسة: من أخلاقنا	١٨

٢٠	السادسة: مقاصد الشريعة الإسلامية	
٢٤	الأولى: علوم القرآن الكريم	العاشر الأول
١٧	الثانية: مواقف خالدة	
١٣	الثالثة: اكتمال الدعوة في عهد النبي	
١٣	الرابعة: طرق الوصول إلى المعرفة	
١١	الخامسة: قضايا فقهية	
١٥	السادسة: التكافل الاجتماعي في الإسلام	
١٥	الأولى: الإعجاز القرآني	العاشر الثاني
١١	الثانية: من علوم الحديث الشريف	
١٣	الثالثة: حقوق الإنسان في الإسلام	
١٠	الرابعة: أثر العقيدة الإسلامية	
١٠	الخامسة: التربية الخلقية في الإسلام	
١٠	السادسة: مقتطفات من الفكر الإسلامي	

إجراءات الدراسة:

١. قامت الباحثة بالخطوات التالية لإنجاز هذه الدراسة:
٢. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
٣. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها.
٤. استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.
٥. إجراء دراسة مسحية للأدبيات التربوية التي تناولت موضوع القيم؛ وذلك من أجل إعداد الإطار النظري للدراسة.
٦. الاطلاع على عدد من تصنيفات القيم، وتسلط الضوء على التصنيف المناسب وأغراض الدراسة الحالية.
٧. الاعتماد على "التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي" كتصنيف عام للقيم، يتم تحويله إلى قائمة بالقيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر (بصورتها الأولية)، وذلك في صورة استبانة.
٨. عرض استبانة قائمة القيم على مجموعة محكمين؛ طُلب إليهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها؛ للتحقق من صدق المحتوى للقائمة.
٩. تعديل القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم (دمج، حذف، إضافة) والحصول على الصورة النهائية لاستبانة قائمة القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر.
١٠. توزيع الاستبانة بصورتها النهائية على نفس المحكمين الذين قدمت لهم استبانة قائمة القيم بصورتها الأولية؛ حيث طُلب إليهم تحديد القيم التي تلزم كل صف من الصفين على حدة، وبالتالي الحصول على قائمة القيم اللازمة للكتابين (عينة الدراسة).

١٠. تحويل قائمة القيم إلى استمارة تحليل محتوى، بحيث تتضمن البيانات العامة لتحليل محتوى كتاب كل صف من الصفين على حدة.
 ١١. للتحقق من صدق استمارة التحليل اعتمدت الباحثة دلالات صدق القائمة؛ لأن مفردات استمارة التحليل هي نفسها مفردات القائمة.
 ١٢. اختيار عينة من موضوعات كتابي التربية الإسلامية (عينة الدراسة) بالطريقة العشوائية العنقودية، وذلك باختيار موضوعات الوحدة الأولى من كل كتاب من الكتابين الموزعين على الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وإخضاعها لعملية التحليل من قبل الباحثة.
 ١٣. إعطاء العينة السابقة لمحللين اثنين ذوي خبرة؛ ليعيدا عملية تحليلها؛ وبالتالي التحقق من ثبات التحليل.
 ١٤. التأكد من ثبات التحليل، وذلك بحساب النسبة المئوية لاتفاق المحللين (الباحثة والمحللين الآخرين) عن طريق معادلة "كوبير".
 ١٥. تحليل الباحثة لجميع موضوعات كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة، وذلك باستخدام استمارة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض، والتوصل إلى إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.
 ١٦. للحكم على درجة تضمن القيم في الكتابين (عينة الدراسة) – كما هو في السؤال الثاني من أسئلة الدراسة- قامت الباحثة ببناء أداة لتحديد معيار يتم في ضوءه تحديد درجة التضمن: أ-متضمنة بدرجة كبيرة، إذا تكررت القيمة (٨) مرات فأكثر.
ب-متضمنة بدرجة متوسطة، إذا تراوح تكرار القيمة من (٤) إلى أقل من (٨).
ج-متضمنة بدرجة قليلة، إذا تكررت القيمة من (١) إلى أقل من (٤).
د- غير متضمنة إذا كان التكرار (صفرًا).
 ١٧. تحكيم أداة تحديد معيار درجة تضمن الكتابين محل الدراسة القيم اللازمة لهما، وذلك بتوزيعها على مجموعة محكمين.
 ١٨. الاستفادة من نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وذلك عن طريق إدخال تكرارات القيم في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)، واستخدام اختبار (T) من أجل الكشف عما إذا كانت هناك فروقاً بين كتابي التربية الإسلامية (عينة الدراسة) في درجة تضمنهما القيم اللازمة لهما.
 ١٩. كتابة ملخص لنتائج الدراسة الحالية.
 ٢٠. التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات للدراسة الحالية.
- أدوات الدراسة:**
- تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:
١. قائمة القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيقاً لأهدافها؛ قامت الباحثة بالاعتماد على تصنيف عام للقيم، ألا وهو "التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي" والذي أعده كل من يحيى أبو حرب، ومحمود الشباطات، وحمد السالمي. حيث تم تحديد القيم – وفق هذا التصنيف- في (١٥٩) قيمة، موزعة على خمسة مجالات رئيسية، كالتالي:

المجال الأول: الإيمان الصادق، ويضم (٢٤) قيمة فرعية.

المجال الثاني: العمل الصالح، ويضم (٢٥) قيمة فرعية.

المجال الثالث: العلم النافع، ويضم (٢٨) قيمة فرعية.

المجال الرابع: الخلق الحسن، ويضم (٢٩) قيمة فرعية.

المجال الخامس: التعاون الجماعي، ويضم (٥٣) قيمة فرعية.

كما تمّ ترتيب القيم في المجالات المنتمية إليها حسب سهولة تعليمها للناشئة.

ونظراً لعمومية هذا التصنيف؛ قامت الباحثة بعرضه على مجموعة محكمين تطلب إليهم تحديد القيم اللازمة لطلبة كل صف من الصفين التاسع والعاشر على حدة، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتحويله إلى استبانة على شكل قائمة بالقيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر (بصورتها الأولية)، وقد تم وضع البدائل التالية أمام كل قيمة من القيم الواردة في القائمة، وهي: وضوح الصياغة اللغوية، ومدى انتماء كل قيمة للمجال المدرجة تحته، فضلاً عن خانة أخرى للاقتراحات التي يقترحها المحكمون على القائمة. وفي نهاية القائمة تم تخصيص مكان للملاحظات التي يبديها المحكمون. وبعد أن تم توزيع الاستبانة بصورتها الأولية على المحكمين، قامت الباحثة بتعديلها في ضوء ملاحظاتهم، وبالتالي حصلت على استبانة قائمة القيم بصورتها النهائية، والتي تم توزيعها على نفس المحكمين الذين قدمت لهم استبانة قائمة القيم بصورتها النهائية، حيث قادت استجاباتهم إلى الحصول على قائمة القيم اللازمة للكتابين محل الدراسة، وهذه القائمة تشكل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

٢. استثمار تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية:

(أ). إعداد استثمار تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية:

وتستخدم هذه الأداة من أجل الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصه: ما درجة تضمّن كتابي التربية الإسلامية القيم اللازمة لهما؟ حيث قامت الباحثة بتحويل قائمة القيم بعد التحقق من صدقها إلى استثمار تحليل محتوى، تتضمن بيانات عامة حول كل من: رقم الدرس، وعنوانه، وتكرارات القيم في المحتوى، والنسب المئوية لتكرارات القيم؛ للتعرف على القيم المتضمنة فيها في ضوء القيم الواردة في القائمة التي توصلت إليها الدراسة.

ولبيان درجة تضمّن القيم في موضوعات التربية الإسلامية، قامت الباحثة بإعداد المعيار التالي:

- أ- متضمنة بدرجة كبيرة، إذا تكررت القيمة (٨) مرات فأكثر.
ب- متضمنة بدرجة متوسطة، إذا تراوح تكرار القيمة من (٤) إلى أقل من (٨).
ج- متضمنة بدرجة قليلة، إذا تكررت القيمة من (١) إلى أقل من (٤).
د- غير متضمنة، إذا كان التكرار (صفرًا).
ثم قامت الباحثة بتحكيم هذا المعيار بعرضه على مجموعة من الخبراء، وقد عملت الباحثة به، وذلك بعد أن وافقوا عليه، حيث بلغت نسبة الاتفاق (٩٦%)، وهي نسبة عالية تكفي لأغراض الدراسة.

(ب). فئات التحليل:

من أهم العوامل التي يعتمد عليها نجاح التحليل، هي التحديد الدقيق لفئات التحليل، (ذوقان، وكايد، وعبد الرحمن، ٢٠٠١) حيث تستخدم الفئات في الوصف الموضوعي لمضمون ومحتوى مادة العلمية. وتمثلت فئات التحليل - في الدراسة الحالية- في المجالات الرئيسية الخمسة التي تكون منها التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي، وما يندرج تحت هذه المجالات من قيم فرعية تنتمي إليها، وهذه المجالات هي: مجال الإيمان الصادق، ومجال العمل الصالح، ومجال العلم النافع، ومجال الخلق الحسن، ومجال التعاون الجماعي.

(ج). وحدة التحليل:

للتوصل إلى التقدير الكمي والكيفي لظواهر التحليل لابد من وجود وحدات يستند إليها البحث في عد هذه الظواهر. وقد استخدمت الباحثة حسب طبيعة المشكلة، لجملة المفيدة وحدة للتحليل، حيث تعتبر الجملة من أهم وحدات التحليل في هذه الدراسة؛ وذلك لملاءمتها للهدف الذي تسعى إليه الباحثة والذي يتمثل في تحليل كتابي التربية الإسلامية من حيث تكرار وجود القيم بالمحتوى. وقد تحتوي الجملة على قيمة صريحة محددة أو ضمنية، كما قد يعبر عنها بجملة بسيطة، أو مركبة، خبرية أو إنشائية.

(د). خطوات تحليل المحتوى:

لقد تمت إجراءات عملية تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية (عينة الدراسة) وفق الخطوات التالية:

١. تدوين البيانات، والمعلومات الخاصة بالدرس في استمارة التحليل.
 ٢. قراءة نصوص دروس كتب التربية الإسلامية.
 ٣. تقسيم محتوى الدرس إلى جمل مفيدة تامة المعنى.
 ٤. قراءة الجملة قراءة دقيقة متأنية؛ ليتسنى تحديد ما بها من قيم.
 ٥. اعتبار الآيات الكريمة والأحاديث النبوية ضمن المحتوى الذي يشمل التحليل.
 ٦. تفرغ نتائج التحليل في الخانات المناسبة في استمارة تحليل المحتوى.
- (هـ). خصائص أسلوب تحليل المحتوى:

- يتمتع أسلوب تحليل المحتوى بالعديد من الخصائص، والتي منها (الحريزي، ٢٠٠٥):
١. **الوصف:** أي استخراج السمات العامة والخاصة التي تميز الكتب، والوقوف على القيم والاتجاهات السائدة فيها.
 ٢. **الموضوعية:** ويقصد بها النظر إلى موضوع التحليل نفسه، وذلك بالتحديد الدقيق للفئات التحليلية، والتعريف الإجرائي للمفاهيم المستخدمة فيه، فضلاً عن شرطي الصدق والثبات لأداة التحليل.
 ٣. **التنظيم:** فهو عملية منظمة، يحكمها منهج علمي ذو خطوات محددة، وإجراءات يسلم بعضها لبعض؛ بحيث تضمن خضوع كل أجزاء الموضوع وعناصره للتحليل، مروراً بكافة الخطوات والإجراءات، بشكل يضمن لنا عدم تكرار أو نسيان أجزاء من الموضوع؛ مما يستلزم استيفاء عناصر الموضوع الذي يجري تحليله بحياد تام.
 ٤. **التعلق بظاهر النص:** بتحليل المعاني الواضحة التي تشتمل عليها رموز الاتصال، وعلى المحلل أن يلتزم بما ورد في هذه الكتب دون تأويل يقدمه، أو اجتهاد ينفرد به.
 ٥. **التقدير الكمي:** بترجمة الملاحظات إلى أرقام عددية، أو تقديرات كمية، وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب.
 ٦. **أسلوب علمي:** فهو يتبع الطريقة العلمية القائمة على منهج التفكير، والفهم، والمعرفة، والتعديل، والنقد، وإدخال الإحصاء والتجربة.
 ٧. **الشمول:** تحليل المحتوى ليس مقصوراً على تحليل المعاني التي تشتمل عليها المادة، وإنما يمكن ويفضل أن يتعدى ذلك إلى الشكل الذي تقدم فيه هذه المادة.

دلالات الصدق (validity)

وهذه الدلالات تشكل الإجابة عن السؤال الذي يحظى بالأهمية الأولى بالنسبة لأداة القياس المستخدمة في البحث (قائمة القيم، واستمارة تحليل المحتوى). وهذا السؤال هو: ما درجة هذه الأداة؟ ومن خلال الإجابة عنه نتقصى ما إذا كانت الأداة تقيس ما أردنا لها أن تقيسه وليس شيئاً آخر (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩).

١- قائمة القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر

لقد تمّ التحقق من صدق المحتوى (Content Validity) لقائمة القيم من خلال وضعها في صورة استبانة تمّ عرضها على مجموعة محكمين عددهم (١٢) محكماً من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، ممن يعملون في جامعة السلطان قابوس، وبعض كليات التربية بالمناطق، وقسم المناهج بالمديرية العامة للمناهج والتدريب بوزارة التربية والتعليم؛ وذلك لإبداء آرائهم حول استبانة قائمة القيم من حيث: صحة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء القيم للمجالات المدرجة تحتها، وإضافة أو حذف أي قيم يرونها غير مناسبة. وقد قامت الباحثة بالاطلاع على آراء المحكمين وملاحظاتهم في الجوانب التالية:

أ. صحة الصياغة اللغوية والأدبية: رأى بعض المحكمين ضرورة إعادة صياغة قيمة مواساة الآخرين إلى التكافل النفسي. كما رأوا ضرورة إكمال صياغة قيمتي: التطوع للعمل إلى التطوع للعمل في الأعمال الخيرية، وحفظ اللسان إلى حفظ اللسان عن الأذى.

ب. انتماء القيم لمجالاتها: اتفق المحكمون على أن أغلب القيم تنتمي لمجالاتها، باستثناء رأي بعضهم في عدم انتماء قيمة "القناعة" لمجال العمل الصالح، وارتأوا نقلها إلى مجال الخلق الحسن؛ وذلك من منطلق أن القناعة ليست عمل.

ج. إضافة قيم أخرى: رأى البعض إضافة قيمة "الطاعة" في مجال الإيمان الصادق.

وقد عملت الباحثة بتلك الآراء والملاحظات التي كان لها دور كبير في الحصول على استبانة قائمة القيم اللازمة لكتب التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر (بصورتها النهائية).

٢- استمارة تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية

ولأن قائمة القيم قد تم التحقق من صدقها بعرضها على المحكمين؛ فإن استمارة التحليل تعد صادقة أيضاً؛ لأن مفرداتها هي مفردات قائمة القيم.

دلالات الثبات (reliability)

يعتبر الثبات أحد الخصائص الأساسية المهمة جداً لأداة القياس عند إجراء الدراسة، حيث يشير هذا المفهوم إلى درجة الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن (البطش وأبو زينة، ٢٠٠٧).

1. استمارة تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية:

تمّ حساب ثبات استمارة تحليل المحتوى من خلال ما يسمى بثبات المحكمين (Inter-Judge Reliability)، حيث قامت الباحثة بتحليل عيّنة من موضوعات كتابي التربية الإسلامية (عيّنة الدراسة)، تمّ اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، مستخدمة استمارة التحليل وفقاً لقواعد التحليل وإجراءاته المتفق عليها، ثمّ قامت بتكليف محلّلين آخرين بإعادة التحليل مستخدمين نفس القواعد والإجراءات، وقد تمّ حساب النسبة المئوية لاتفاق المحللين الثلاثة (الباحثة والمحلّلين الآخرين) عن طريق معادلة "كوبير" Copper كالتالي:

$$\text{عدد مرات الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}{100} \times 100$$

(Chappetta, et al , 1991, P.30)

حيث وجد متوسط النسب بين جميع المحللين (٨٦ %) كما يظهر في الجدول رقم (٢)، وهي كافية لأغراض هذه الدراسة.

الجدول رقم (٢) نسبة الاتفاق بين المحللين

المحلل	الباحثة والمحلل الأول	الباحثة والمحلل الثاني	المحلل الأول والثاني
نسبة الاتفاق	٩٣%	٨٤%	٨٢%
متوسط النسب	٨٦%		

تطبيق أدوات الدراسة:

١. قائمة القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر:

بعد الانتهاء من إعداد استبانة القيم (بصورتها الأولية)، تم توزيعها على المحكمين؛ للحصول على دلالات صدقها، ثم استرجاعها منهم، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم؛ والحصول على الصورة النهائية لها؛ ليتم بعد ذلك توزيعها على المحكمين أنفسهم؛ لتوزيعها على الصفين التاسع والعاشر؛ للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

٢. استمارة تحليل محتوى كتابي التربية الإسلامية

بعد أن اعتبرت الباحثة أن استمارة تحليل المحتوى صادقة، استناداً لدلالات صدق القائمة، قامت بحساب ثبات التحليل عن طريق معادلة "كوبر"، حيث حُلَّت الموضوعات عينة الدراسة، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، والتي تمثلت في اختيار الوحدات الأولى من كل جزء من أجزاء الكتابين، وهذه الوحدات هي: وحدة المد اللازم، ووحدة إدغام المتمثلين والمتقاربين، من الصف التاسع، إلى جانب وحدة علوم القرآن الكريم، ووحدة الإعجاز القرآني، من الصف العاشر. وذلك وفقاً لقائمة القيم الواردة في استمارة تحليل المحتوى، بحيث تم وضع نسخة مستقلة لكل درس على حدة.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

قامت الباحثة بوصف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة، ويشتمل تحليل البيانات على:

(أ). تنظيم البيانات:

لقد تم توزيع القيم على مجالاتها المحددة لأغراض الدراسة، في جداول تكرارية تبين تكرارات القيم بالمحتوى، والنسب المئوية لهذه التكرارات، ودرجة تضمن القيم.

(ب). التحليل الإحصائي للبيانات:

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية:

١. معادلة "كوبر" Cooper؛ لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين الثلاثة (الباحثة والمحللين الآخرين).

٢. النسب المئوية؛ لحساب تكرارات القيم المتضمنة في محتوى كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر.

٣. اختبار (T) لإيجاد الفروق بين كتابي التربية الإسلامية في درجة تضمُّنهما القيم اللازمة لهما.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وعرض النتائج المتعلقة بها، ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كما يهدف أيضاً إلى تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفيين التاسع والعاشر بسلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بتفريغ استجابات المحكمين لاستبانة قائمة القيم (بصورتها النهائية)، وقد كانت نتائج استجاباتهم عبارة عن قائمة القيم اللازمة للكتابين (عينة الدراسة)، والتي تمّ توزيعها في قائمتين منفصلتين لكل صف على حدة، كما يلي:

أ- قائمة القيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية للصفي التاسع. وقد تضمنت (٥٦) قيمة موزعة على المجالات الخمسة كالتالي:

أولاً: مجال الإيمان الصادق، ويتضمن (١١) قيمة هي:

١. الصيام
٢. الزكاة
٣. الحج
٤. تلاوة القرآن الكريم
٥. التوكل على الله - تعالى-
٦. الدعاء
٧. التقوى
٨. القسم بالله- تعالى-
٩. الخوف من الله - تعالى-
١٠. برّ الوالدين
١١. الإحسان

ثانياً: مجال العمل الصالح، ويتضمن (١١) قيمة، وهي:

- ١- احترام الملكية
- ٢- تقدير العمل اليدوي
- ٣- التطوع للعمل في الأعمال الخيرية
- ٤- إتقان العمل
- ٥- الإنفاق في سبيل الله - تعالى-
- ٦- الاعتدال في الإنفاق

- ٧- الكسب الحلال
- ٨- الوفاء بالدين
- ٩- احترام الوقت
- ١٠- عمارة الأرض
- ١١- المحافظة على البيئة

ثالثاً: مجال العلم النافع، ويتضمن (١١) قيمة، هي:

- ١- حب العلم
- ٢- طلب العلم
- ٣- المثابرة
- ٤- التفكير السليم
- ٥- دقة الملاحظة
- ٦- التفكير الناقد
- ٧- التدبر / التأمل
- ٨- المحافظة على ثقافة الأمة
- ٩- التفقه في الدين
- ١٠- الأمانة العلمية
- ١١- الموضوعية

رابعاً: مجال الخلق الحسن، ويتضمن (١٢) قيمة، هي:

- ١- الصدق
- ٢- الأمانة
- ٣- الاستقامة
- ٤- التواصل
- ٥- الحياء
- ٦- الكرم
- ٧- العفو
- ٨- القناعة
- ٩- الصبر
- ١٠- العزم والتصميم
- ١١- الزهد

١٢- الاقتداء بالرسول – صلى الله عليه وسلم-

خامساً: مجال التعاون الجماعي، ويتضمن (١١) قيمة، هي:

- ١- التراحم

- ٢- الشورى
- ٣- مساعدة المحتاج
- ٤- احترام الآخرين
- ٥- الثقة بالنفس
- ٦- النصيحة
- ٧- الإصلاح بين الناس
- ٨- التكافل الاجتماعي
- ٩- التسامح
- ١٠- العطف على الصغير
- ١١- الروح الرياضية
- ب- قائمة القيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر: وقد تضمنت (٥٩) قيمة موزعة على المجالات الخمسة كما يلي:
أولاً: مجال الإيمان الصادق، ويتضمن (١١) قيمة، هي:
 - ١- الصيام
 - ٢- الزكاة
 - ٣- الحج
 - ٤- التوكل على الله - تعالى-
 - ٥- الطاعة
 - ٦- التقوى
 - ٧- الجهاد
 - ٨- الخوف من الله - تعالى-
 - ٩- الإعجاز في القرآن الكريم
 - ١٠- الإحسان
 - ١١- التوبة إلى الله - تعالى-
- ثانياً: مجال العمل الصالح، ويتضمن (١٠) قيم، هي:
 - ١- احترام الملكية
 - ٢- تقدير العمل اليدوي
 - ٣- التطوع للعمل
 - ٤- الإنفاق في سبيل الله - تعالى-
 - ٥- الاعتدال في الإنفاق
 - ٦- كفالة اليتيم
 - ٧- معاملة غير المسلمين بالحسنى

- ٨- عمارة الأرض
- ٩- الدعوة للإسلام
- ١٠- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
- ثالثاً: مجال العلم النافع، ويتضمن (١٤) قيمة، هي:
- ١- حب العلم
- ٢- المثابرة
- ٣- التفكير السليم
- ٤- التدبر / التأمل
- ٥- سرعة البديهة
- ٦- المحافظة على ثقافة الأمة
- ٧- الأخذ بالتقانة
- ٨- التفقه في الدين
- ٩- الأمانة العلمية
- ١٠- تقدير العلماء
- ١١- الموضوعية
- ١٢- الحوار الهادف
- ١٣- الاستكشاف
- ١٤- التجريب

رابعاً: مجال الخلق الحسن، ويتضمن (١١) قيمة، هي:

- ١- الصدق
- ٢- العدل
- ٣- الوفاء
- ٤- الحلم
- ٥- الاستقامة
- ٦- الكرم
- ٧- العفو
- ٨- الرحمة
- ٩- العزم والتصميم
- ١٠- الزهد

١١- الاقتداء بالرسول – صلى الله عليه وسلم-

خامساً: مجال التعاون الجماعي، ويتضمن (١٣) قيمة، هي:

- ١- حرية الفرد

- ٢- التراحم
- ٣- الشورى
- ٤- محبة الأهل
- ٥- مساعدة المحتاج
- ٦- احترام الآخرين
- ٧- الثقة بالنفس
- ٨- النصيحة
- ٩- الإصلاح بين الناس
- ١٠- التكافل الاجتماعي
- ١١- التسامح
- ١٢- العطف على الصغير
- ١٣- التعايش السلمي

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ومناقشتها:

نص السؤال الثاني: ما درجة تضمّن كتابي التربية الإسلامية للصفتين التاسع والعاشر القيم اللازمة لهما ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل كتابي التربية الإسلامية، المقررين على طلبة الصفين التاسع والعاشر، وذلك باستخدام استمارة تحليل المحتوى التي توصلت إليها الدراسة الحالية، حيث اعتبرت الجملة وحدة للتحليل، أما فئات التحليل فهي المجالات القيمية الخمسة.

وسيتّم عرض نتائج تحليل الموضوعات في كل مجال من مجالات القيم لكل صف على حدة وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، وبيان درجة التضمّن.

أولاً: الصف التاسع:

وفيما يلي بيان المجالات الخمسة، والقيم الواردة فيها في كتاب الصف التاسع.

أولاً: مجال الإيمان الصادق: ويشتمل على (١١) قيمة. والجدول الآتي يبيّن درجة تضمّن هذه القيم في موضوعات الصف التاسع.

الجدول رقم (٣) تكرارات القيم في مجال الإيمان الصادق في موضوعات الصف التاسع ونسبها المئوية ودرجة تضمّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمّن	الرتبة
١	الصيام	٣	٧%	قليلة	٦
٢	الزكاة	٩	٢١%	كبيرة	١
٣	الحج	٦	١٤%	متوسطة	٣
٤	تلاوة القرآن الكريم	٣	٧%	قليلة	٦

٥	التوكل على الله تعالى	١	٢,٣%	قليلة	٨
٦	الدعاء	٥	١١,٦%	متوسطة	٤
٧	التقوى	٢	٤,٦%	قليلة	٧
٨	القسم بالله تعالى	٤	٩,٣%	متوسطة	٥
٩	الخوف من الله تعالى	١	٢,٣%	قليلة	٨
١٠	برّ الوالدين	١	٢,٣%	قليلة	٨
١١	الإحسان	٨	١٨,٦%	كبيرة	٢
المجموع		٤٣	١٠٠%	*	الثانية

من الجدول (٣) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد القيم المدرجة تحت مجال الإيمان الصادق: (١١) قيمة، وبلغ مجموع تكراراتها (٤٣) تكراراً.
٢. كان أكثر القيم تكراراً في هذا المجال: قيمة الزكاة، حيث جاءت بنسبة (٢١%)، وهي من القيم المهمة التي أمر بها الإسلام، وحث عليها، حيث إنها تحتل الركن الثالث من أركان الإسلام بعد الشهادتين والصلاة. ولذلك فقد أفردت لها وحدة كاملة في كتاب التربية الإسلامية في الصف التاسع، في الجزء الأول، بعنوان (الزكاة في التشريع الإسلامي)؛ ومن هنا جاءت قيمة الزكاة في الرتبة الأولى.
٣. جاءت قيمة الإحسان في الرتبة الثانية بعد الزكاة بنسبة (١٨,٦%)، وهي تمثل سلطة القيم التي تعمل كرادع منيع للوقوع في الأخطاء، ولا ريب في ذلك فالإحسان يمثل أعلى مراتب الإيمان؛ كما أنها من القيم التي تجعل عمل المرء مقبولاً عند الله - تعالى -، قال الله تعالى: " بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ " (البقرة: ١١٢) لذلك كان الأنسب أن تحتل الرتبة الأولى.
٤. أما قيمة الحج فقد احتلت الرتبة الثالثة حيث تكررت بنسبة (١٤%)، وهي كافية؛ حيث أن الكتاب المدرسي اقتصر على الحديث في الوحدة عن أعمال الحج فقط.
٥. وفي الرتبة الرابعة جاءت قيمة الدعاء بنسبة (١١,٦%)، تلتها قيمة القسم بالله في الرتبة الخامسة، حيث تكررت بنسبة (٩,٣%).
٦. قيمتا الصيام وتلاوة القرآن الكريم وقعتا في الرتبة نفسها (الرتبة السادسة)، حيث تكررت بنسبة (٧%)، وفي الرتبة السابعة، وبنسبة (٤,٦%) جاءت قيمة التقوى.
٧. وفي الرتبة الثامنة والأخيرة فقد جاءت القيم التالية: التوكل على الله تعالى، والخوف من الله تعالى، وبرّ الوالدين، حيث تكررت بنسبة (٢,٣%).
٨. ولعل ورود قيم: الصيام، وتلاوة القرآن الكريم، والتقوى، والتوكل على الله تعالى، وبرّ الوالدين، ووقوعها في الرتب الأخيرة يعزى إلى أنها من القيم التي يتم تناولها في

الصفوف الأولى (١-٦) من الدراسة، رغم أنها من القيم المهمة، التي يستقيم بها سلوك الطالب ويحصل له من خلالها التوفيق والنجاح.

أما درجات تضمّن القيم في مجال الإيمان الصادق في موضوعات الصف التاسع فكانت على النحو التالي:

أ- كبيرة، في قيمتي: الزكاة، والإحسان.

ب- متوسطة، في قيم: الحج، والدعاء، والقسم بالله تعالى.

ج- قليلة، في قيم: الصيام، وتلاوة القرآن الكريم، والتوكل على الله تعالى، والتقوى، والخوف من الله تعالى، وبرّ الوالدين.

ثانياً: مجال العمل الصالح: بلغ عدد القيم التي اندرجت تحت هذا المجال (١١) قيمة. والجدول الآتي يبيّن درجة تضمّنها في موضوعات الصف التاسع.

الجدول رقم (٤) تكرارات القيم في مجال العمل الصالح في موضوعات الصف التاسع ونسبها المئوية ودرجة تضمّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمّن	الرتبة
١	احترام الملكية	١	٥,٩%	قليلة	٤
٢	تقدير العمل اليدوي	٠	٠%	غير متضمّنة	٥
٣	التطوع للعمل في الأعمال الخيرية	٠	٠%	غير متضمّنة	٥
٤	الإنفاق في سبيل الله تعالى	٣	١٧,٦%	قليلة	٢
٥	الاعتدال في الإنفاق	٢	١١,٨%	قليلة	٣
٦	إتقان العمل	٢	١١,٨%	قليلة	٣
٧	الكسب الحلال	١	٥,٩%	قليلة	٤
٨	الوفاء بالدين	١	٥,٩%	قليلة	٤
٩	احترام الوقت	٢	١١,٨%	قليلة	٣
١٠	عمارة الأرض	٤	٢٣,٥%	متوسطة	١
١١	المحافظة على البيئة	١	٥,٩%	قليلة	٤
المجموع		١٧	١٠٠%	*	الخامسة

من الجدول (٤) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم مجال العمل الصالح (١١) قيمة، حيث بلغ مجموع تكراراتها (١٧) تكراراً.
٢. جاءت قيمة عمارة الأرض في الرتبة الأولى بنسبة (٢٣,٥%)، وهذه القيمة تشكل الأساس لبناء اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو العمل، ودفعهم إلى الإنتاج المثمر داخل المدرسة وخارجها، وهذا يتناسب مع طبيعة هذه المرحلة.

٣. وبشكل متتالي في الرتبة جاءت قيمتا الإنفاق في سبيل الله تعالى، والاعتدال في الإنفاق في الرتبة الثانية والثالثة بنسب (١٧,٦%) و(١١,٨%)، وهما من القيم اللازمين لطلبة هذه المرحلة (المراهقة) من الناحية الاجتماعية؛ وذلك لتقفا جنباً إلى جنب؛ لتؤكد على أهمية الرغبة في الاندفاع إلى عمل الخير عند الطلبة.

٤. وفي الرتبة الثالثة نفسها جاءت قيمتا: إتقان العمل، واحترام الوقت.

٥. وفي المرتبة الرابعة وبنسبة (٥,٩%) جاءت قيم: احترام الملكية، والكسب الحلال، والوفاء بالدين، والمحافظة على البيئة.

٦. أما قيمة تقدير العمل اليدوي، وقيمة التطوع للعمل في الأعمال الخيرية، لم تردا مطلقاً في كتاب الصف التاسع؛ ولعل ذلك يرجع إلى أنهما من القيم التي تم تناولها في الصفوف السابقة، ولكن ذلك لا يمنع من ضرورة وجودهما في الكتاب ولو بالإشارة إليهما على جهة التذكير بهما؛ وذلك تمهيداً للحديث عن قيمة إتقان العمل؛ لارتباطهما الوثيق بها. أضف إلى ذلك أهمية إكساب الطلبة قيمة التطوع للعمل في الأعمال الخيرية؛ لارتباطها بإشباع ميل الطلبة- من الناحية الاجتماعية- للاندفاع إلى عمل الخير.

وبالنسبة لدرجات تضمّن القيم في مجال العمل الصالح في موضوعات الصف التاسع، فقد كانت على النحو التالي:

أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم مجال العمل الصالح بدرجة كبيرة.

ب- متوسطة، في قيمة: عمارة الأرض.

ج- قليلة، في بقية قيم المجال، وهي: احترام الملكية، والإنفاق في سبيل الله تعالى، والاعتدال في الإنفاق، وإتقان العمل، والكسب الحلال، والوفاء بالدين، واحترام الوقت، والمحافظة على البيئة.

د- غير متضمنة، في قيمتي: تقدير العمل اليدوي، والتطوع للعمل في الأعمال الخيرية.

ثالثاً: مجال العلم النافع: يشتمل هذا المجال على (١١) قيمة. والجدول الآتي يبيّن درجة تضمّنها في موضوعات الصف التاسع.

الجدول رقم (٥) تكرارات القيم في مجال العلم النافع في موضوعات الصف التاسع ونسبها المئوية ودرجة تضمّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمّن	الرتبة
١	حب العلم	٣	١٢,٥%	قليلة	٣
٢	طلب العلم	٤	١٦,٧%	متوسطة	٢
٣	المنابرة	٣	١٢,٥%	قليلة	٣
٤	التفكير السليم	٨	٣٣,٣%	كبيرة	١
٥	دقة الملاحظة	٣	١٢,٥%	قليلة	٣

٦	التدبر / التأمل	٢	٨,٣%	قليلة	٤
٧	المحافظة على ثقافة الأمة	١	٤,٢%	قليلة	٥
٨	الموضوعية	٠	٠%	غير متضمنة	٦
٩	الأمانة العلمية	٠	٠%	غير متضمنة	٦
١٠	التفكير الناقد	٠	٠%	غير متضمنة	٦
١١	التفقه في الدين	٠	٠%	غير متضمنة	٦
المجموع		٢٤	١٠٠%	*	الرابعة

من الجدول (٥) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم هذا المجال (١١) قيمة، ومجموع تكراراتها (٢٤) تكرارا.
٢. احتلت قيمة التفكير السليم المرتبة الأولى، حيث تكررت (٨) مرات بنسبة (٣٣,٣%)؛ وهي من القيم المهمة للطلبة في هذه المرحلة العمرية؛ وذلك لتعلقها بالناحية المعرفية. تلتها قيمة طلب العلم في الرتبة الثانية بنسبة (١٦,٧%).
٣. وفي الرتبة الثالثة وبنسبة (١٢,٥%) جاءت القيم التالية: حب العلم، والمثابرة، ودقة الملاحظة. وفي الرتبة الرابعة، وبنسبة (٨,٣%) جاءت قيمة التدبر/ التأمل، وهي من القيم المهمة التي حث عليها الإسلام، قال الله تعالى: " أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرَانَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَفْقَالُهَا " (محمد: ٢٤).
٤. وفي الرتبة الخامسة، وبنسبة (٤,٢%) فقد جاءت قيمة المحافظة على ثقافة الأمة، أما قيم: الموضوعية، والأمانة العلمية، والتفكير الناقد، والتفقه في الدين، لم ترد رغم أهميتها للطلبة في هذه المرحلة؛ إذ من خصائصهم من الناحية المعرفية أنهم يميلون لاكتساب الأسلوب العلمي في التفكير، وبالتالي فإن إشباع هذا الميل يتم بإكسابهم تلك القيم.

أما درجات تضمن القيم في مجال العلم النافع في موضوعات الصف التاسع فكانت على النحو التالي:

- أ- كبيرة، في قيمة: التفكير السليم.
 - ب- متوسطة، في قيمة: طلب العلم.
 - ج- قليلة، في قيم: حب العلم، والمثابرة، ودقة الملاحظة، والتدبر/ التأمل، والمحافظة على ثقافة الأمة.
 - د- غير متضمنة، في قيم: الموضوعية، والأمانة العلمية، والتفكير الناقد، والتفقه في الدين.
- رابعاً: مجال الخلق الحسن: ويشتمل على (١٢) قيمة. والجدول الآتي يبين درجة تضمينها في موضوعات الصف التاسع.

الجدول رقم (٦) تكرارات القيم في مجال الخلق الحسن في موضوعات الصف التاسع ونسبها المئوية ودرجة تضمُّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمن	الرتبة
١	الصدق	١	١,٩%	قليلة	٦
٢	الأمانة	١	١,٩%	قليلة	٦
٣	الاستقامة	٠	٠%	غير متضمنة	٧
٤	التواضع	٣	٥,٧%	قليلة	٥
٥	الصبر	٥	٩,٤%	متوسطة	٤
٦	الحياء	١٠	١٨,٩%	كبيرة	٢
٧	الكرم	١	١,٩%	قليلة	٦
٨	العفو	٥	٩,٤%	متوسطة	٤
٩	القناعة	١٢	٢٢,٦%	كبيرة	١
١٠	الزهد	١	١,٩%	قليلة	٦
١١	الاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم	٩	١٧%	كبيرة	٣
١٢	العزم والتصميم	٥	٩,٤%	كبيرة	٤
	المجموع	٥٣	١٠٠%	*	الأولى

من الجدول (٦) يتبيّن ما يأتي:

١. بلغ عدد قيم هذا المجال (١٢) قيمة، ومجموع تكراراتها (٥٣) تكراراً.
٢. احتلت قيمة القناعة الرتبة الأولى من بين قيم المجال، حيث بلغت نسبة تكرارها (٢٢,٦%)؛ وذلك لما لهذه القيمة من أهمية في جعل الطالب ينظر إلى من هم أقل منه في النعم، ويتبعد عن النظر إلى من هم أعلى منه، وبالتالي يقنع ويرضى وتطمئن نفسه.
٣. وفي الرتبة الثانية وبنسبة (١٨,٩%) جاءت قيمة الحياء، وهي من القيم المهمة في الحياة فهي من شعب الإيمان كما جاء في الحديث النبوي.
٤. قيمة الاقتداء بالرسول – صلى الله عليه وسلم- جاءت في الرتبة الثالثة بنسبة (١٧%)، مع أنه من المفترض مجيئها في الرتبة الأولى في مجال الخلق الحسن؛ إذ لو أدرك الطالب هذه القيمة والتزامها في حياته لكان سهلاً عليه أن يأتي بالقيم الأخرى التابعة لها، فهي كلها قيم وأخلاق للرسول – صلى الله عليه وسلم-.

٥. جاءت قيم: الصبر، والعفو، والعزم والتصميم في الرتبة الرابعة بنسبة (٩,٤%) تلتها قيمة التواضع في الرتبة الخامسة بنسبة (٥,٧%).
٦. وقيم: الصدق، والأمانة، والكرم، والزهد، جاءت في الرتبة السادسة بنسبة (١,٩%)، حيث تكررت كل منها مرة واحدة في المحتوى؛ وربما يعزى ذلك إلى تناولها في المناهج السابقة، فالطالب منذ التحاقه بالمدرسة وفي الصفوف الأولى (١-٤) يُعَلَّم معنى الصدق والأمانة، وأنهما من صفات الرسول - صلى الله عليه وسلم- وفي الصفوف التالية يُعَلَّم معنى الزهد والكرم، وذلك بعد إدراكه لقيمة الإنفاق في مجال العمل الصالح. وبالنسبة لقيمة الاستقامة فلم ترد مطلقاً في المحتوى.

أما درجات تضمن القيم في مجال الخلق الحسن في موضوعات الصف التاسع فكانت على النحو التالي:

أ- كبيرة، في قيم: الحياء، والقناعة، والافتداء بالرسول - صلى الله عليه وسلم- والعزم والتصميم.

ب- متوسطة، في قيمتي: الصبر، والعفو.

ج- قليلة، في قيم: الصدق، والأمانة، والتواضع، والكرم، والزهد.

د- غير متضمنة، في قيمة: الاستقامة.

خامساً: مجال التعاون الجماعي: ويشتمل على (١١) قيمة. والجدول الآتي يبين درجة تضمُّنها في موضوعات الصف التاسع.

الجدول رقم (٧) تكرارات القيم في مجال التعاون الجماعي في موضوعات الصف التاسع ونسبها المئوية ودرجة تضمُّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمُّن	الرتبة
١	التراحم	٢	٥,٩%	قليلة	٥
٢	الشورى	٥	١٤,٧%	متوسطة	٢
٣	مساعدة المحتاج	٢	٥,٩%	قليلة	٥
٤	العطف على الصغير	٣	٨,٨%	قليلة	٤
٥	الثقة بالنفس	٤	١١,٨%	متوسطة	٣
٦	التسامح	٢	٥,٩%	قليلة	٥
٧	احترام الآخرين	٤	١١,٨%	متوسطة	٣
٨	حرية الفرد	٠	٠%	غير متضمَّنة	٧
٩	الإصلاح بين الناس	٧	٢٠,٥%	متوسطة	١
١٠	النصيحة	٠	٠%	غير متضمَّنة	٧

١١	التكافل الاجتماعي	٤	١١,٨%	متوسطة	٣
١٢	الروح الرياضية	١	٢,٩%	قليلة	٦
	المجموع	٣٤	١٠٠%	*	الثالثة

من الجدول يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم المجال (١١) قيمة، وبلغ مجموع تكراراتها (٣٤) تكراراً.
 ٢. في الرتبة الأولى من قيم هذا المجال جاءت قيمة الإصلاح بين الناس بنسبة (٢٠,٥%)؛ وهي من القيم المهمة التي أمر بها الإسلام، وحث عليها؛ وذلك لأنها من مقتضيات الأخوة الإيمانية، حيث قال تعالى: "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوِيكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ" (الحجرات: ١٠).
 ٣. جاءت قيمة الشورى في الرتبة الثانية بنسبة (١٤,٧%)، وهي من القيم المهمة للطلاب في هذه المرحلة من الناحية المعرفية؛ فمن خصائصه أنه يميل إلى الاستقلال فيتمسك برأيه تمسكاً شديداً يصعب عليه الحياد عنه.
 ٤. أما قيم: الثقة بالنفس، واحترام الآخرين، والتكافل الاجتماعي، فقد جاءت في الرتبة الثالثة بنسبة (١١,٨%)، تلتها في الرتبة الرابعة بنسبة (٨,٨%) قيمة العطف على الصغير؛ وهذه من القيم اللازمة لإشباع ميول المراهق من الناحية الاجتماعية، حيث يميل إلى مساعدة الضعفاء والمسنين، وكذلك عمل الخير.
 ٥. وفي الرتبة الخامسة بنسبة (٥,٩%) جاءت قيم: التراحم، ومساعدة المحتاج، والتسامح، تلتها قيمة الروح الرياضية في الرتبة السادسة بنسبة (٢,٩%)، والتي تعتبر من القيم المهمة للمراهق؛ لانسجامها مع التسامح وقبول الآخرين.
 ٦. أما قيمتا: حرية الفرد، والنصيحة فلم تردا مطلقاً؛ ولعل السبب في ذلك يعزى إلى مناسبة تناولها في موضوعات الصف العاشر- كما سيتضح فيما بعد عند الحديث عن قيم مجال التعاون الجماعي في موضوعات الصف العاشر.
- أما درجات تضمن القيم في مجال التعاون الجماعي في موضوعات الصف التاسع، فكانت على النحو التالي:
- أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم المجال بدرجة كبيرة.
 - ب- متوسطة، في قيمة: الشورى، والثقة بالنفس، واحترام الآخرين، والإصلاح بين الناس، والتكافل الاجتماعي.
 - ج- قليلة، في قيم: التراحم، ومساعدة المحتاج، والعطف على الصغير، والتسامح، والروح الرياضية.
 - د- غير متضمنة، في قيمتي: حرية الفرد، والنصيحة.

ثانياً: الصف العاشر:

وفيما يأتي بيان بالمجالات القيمية المتضمنة للقيم اللازمة لموضوعات التربية الإسلامية للصف العاشر، من خلال الجداول الآتية:

أولاً: مجال الإيمان الصادق: ويشتمل على (١١) قيمة. والجدول الآتي يبين درجة تضمن هذه القيم في موضوعات الصف العاشر.

الجدول رقم (٨) تكرارات القيم في مجال الإيمان الصادق في موضوعات الصف العاشر ونسبها المئوية ودرجة تضمُّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمُّن	الترتبة
١	الصيام	٠	٠%	غير متضمَّنة	٦
٢	الزكاة	٢	٨,٧%	قليلة	٤
٣	الحج	٥	٢٣,٨%	متوسطة	٢
٤	التوكل على الله تعالى	١	٤,٨%	قليلة	٥
٥	الطاعة	٣	١٤,٣%	قليلة	٣
٦	التقوى	٦	٢٨,٥%	متوسطة	١
٧	الجهاد	٠	٠%	غير متضمَّنة	٦
٨	الخوف من الله تعالى	١	٤,٨%	قليلة	٥
٩	الإعجاز في القرآن الكريم	٥	٢٣,٨%	متوسطة	٢
١٠	الإحسان	٠	٠%	غير متضمَّنة	٦
١١	التوبة إلى الله تعالى	٠	٠%	غير متضمَّنة	٦
	المجموع	٢١	١٠٠%	* الثانية	

من الجدول (٨) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم المجال (١١) قيمة، وبلغ مجموع تكراراتها (٢١) تكراراً.
٢. جاءت قيمة التقوى في المرتبة الأولى، حيث تكررت بنسبة (٢٨,٥%)؛ وهي من القيم المهمة التي تغرس في الطالب الخوف من الله - تعالى- ومراقبته في السر والعلن؛ فالطالب في هذه المرحلة قد يتهاون أحياناً في تطبيق المعايير الأخلاقية.
٣. وفي الرتبة الثانية جاءت قيمة الحج، وقيمة الإعجاز القرآني بنسبة (٢٣,٨%)، تلتها وفي الرتبة الثالثة قيمة الطاعة بنسبة (١٤,٣%).
٤. أما في الرتبة الرابعة بنسبة (٨,٧%) فقد جاءت قيمة الزكاة؛ وهذه القيمة قد تم التركيز عليها في موضوعات الصف التاسع. أما قيمتا التوكل على الله تعالى، والخوف من الله تعالى، فقد جاءت في الرتبة الخامسة بنسبة (٤,٨%).
٥. وقيم: الصيام، والجهاد، والإحسان فلم ترد في موضوعات الصف العاشر؛ ولعل عدم ورودها في هذا الصف يرجع إلى أن قيمة الصيام قد تم التركيز عليها في الصف التاسع إضافة إلى الصفوف السابقة له بنوع من التفصيل، وبالنسبة لقيمة الجهاد؛ فربما يرجع

إلى حذف موضوعات السيرة إلى جانب النصوص القرآنية والنبوية الدالة على الجهاد. وبالنسبة لقيمة الإحسان فقد تم تناولها والتركيز عليها في موضوعات الصف التاسع. أما درجات تضمن القيم في مجال الإيمان الصادق في موضوعات الصف العاشر، فكانت على النحو التالي:

أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم هذا المجال بدرجة كبيرة.
ب- متوسطة، في قيم: الحج، والتقوى، والإعجاز القرآني.
ج- قليلة، في قيم: الزكاة، والتوكل على الله تعالى، والطاعة، والخوف من الله تعالى، والإحسان، والتوبة إلى الله تعالى.

د- غير متضمنة، في قيمتي: الصيام، والجهاد.
ثانياً: مجال العمل الصالح: بلغ عدد القيم التي اندرجت تحت هذا المجال (١٠) قيم. والجدول الآتي يبين درجة تضمّنها في موضوعات الصف العاشر.

الجدول رقم (٩) تكرارات القيم في مجال العمل الصالح في موضوعات الصف العاشر ونسبها المئوية ودرجة تضمّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمّن	الرتبة
١	احترام الملكية	١	١٠%	قليلة	٢
٢	تقدير العمل اليدوي	٠	٠%	غير متضمّنة	٣
٣	التطوع للعمل في الأعمال الخيرية	٠	٠%	غير متضمّنة	٣
٤	الإنفاق في سبيل الله تعالى	٢	٢٠%	قليلة	١
٥	الاعتدال في الإنفاق	٠	٠%	غير متضمّنة	٣
٦	كفالة اليتيم	١	١٠%	قليلة	٢
٧	معاملة غير المسلمين بالحنى	١	١٠%	قليلة	٢
٨	عمارة الأرض	١	١٠%	قليلة	٢
٩	الدعوة للإسلام	٢	٢٠%	قليلة	١
١٠	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	٢	٢٠%	قليلة	١
	المجموع	١٠	١٠٠%	*	الخامسة

من الجدول (٩) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم مجال العمل الصالح (١٠) قيم، وبلغ مجموع تكراراتها (١٠).
 ٢. في الرتبة الأولى ونسبة (٢٠%) جاءت قيم: الإنفاق في سبيل الله، والدعوة للإسلام، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهذه القيم يحتاجها الطلبة في مرحلة المراهقة؛ وذلك لإشباع ميولهم نحو القيام بالأنشطة الدينية.
 ٣. بينما جاءت قيم: احترام الملكية، وكفالة اليتيم، والمعاملة الحسنة لغير المسلمين، وعمارّة الأرض، في الرتبة الثانية بنسبة (١٠%).
 ٤. أما بقية قيم المجال، وهي: تقدير العمل اليدوي، والتطوع للعمل في الأعمال الخيرية، والاعتدال في الإنفاق، فلم ترد في موضوعات التربية الإسلامية لهذا الصف، رغم أهميتها الكبيرة للطلبة في هذه المرحلة (المراهقة)؛ وذلك لما لهذه القيم من دور كبير في توجيه الطلبة نحو اختيار المهن والاشتغال بها.
- أما درجات تضمن القيم في مجال العمل الصالح في موضوعات الصف العاشر، فكانت على النحو التالي:

- أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم المجال بدرجة كبيرة.
 - ب- لم تتضمن أي قيمة من قيم المجال بدرجة متوسطة.
 - ج- جميع قيم المجال جاءت متضمنة بدرجة قليلة، باستثناء قيم: تقدير العمل اليدوي، والتطوع للعمل في الأعمال الخيرية، والاعتدال في الإنفاق، فهي غير متضمنة في موضوعات الصف العاشر.
- ثالثاً: مجال العلم النافع: يشتمل هذا المجال على (١٤) قيمة. والجدول الآتي يبين درجة تضمّنها في موضوعات الصف العاشر.

الجدول رقم (١٠) تكرارات القيم في مجال العلم النافع في موضوعات الصف العاشر ونسبها المئوية ودرجة تضمّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمّن	الرتبة
١	حب العلم	٦	٢٠%	متوسطة	١
٢	المثابرة	٢	٦,٧%	قليلة	٤
٣	التفكير السليم	٣	١٠%	قليلة	٣
٤	التدبر / التأمل	٥	١٦,٧%	متوسطة	٢
٥	سرعة البديهة	١	٣,٣%	قليلة	٥
٦	المحافظة على ثقافة الأمة	١	٣,٣%	قليلة	٥

٧	الأخذ بالتقانة	١	٣,٣%	قليلة	٥
٨	التفقه في الدين	١	٣,٣%	قليلة	٥
٩	الأمانة العلمية	٣	١٠%	قليلة	٣
١٠	تقدير العلماء	٢	٦,٧%	قليلة	٤
١١	الموضوعية	٢	٦,٧%	قليلة	٤
١٢	الحوار الهادف	٣	١٠%	قليلة	٣
١٣	الاستكشاف	٠	٠%	غير متضمنة	٦
١٤	التجريب	٠	٠%	غير متضمنة	٦
	المجموع	٣٠	١٠٠%	*	الأولى

من الجدول (١٠) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم المجال (١٤) قيمة وبلغ مجموع تكراراتها (٣٠) تكراراً.
 ٢. جاءت قيمة حب العلم في الرتبة الأولى بنسبة (٢٠%)، وهي من القيم المهمة للطلبة من الناحية المعرفية؛ لما لها من أثر واضح في تنمية الإيمان عند الإنسان، قال الله تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ" (فاطر: ٢٨)، تلتها في الرتبة الثانية قيمة التدبر/التأمل بنسبة (١٦,٧%)، وهي من القيم التي تخلق التأثير نفسه في تنمية الإيمان عند الإنسان.
 ٣. أما قيم: التفكير السليم، والأمانة العلمية، والحوار الهادف، فقد جاءت في الرتبة الثالثة بنسبة (١٠%). تلتها قيم: المثابرة، وتقدير العلماء، والموضوعية، حيث جاءت في الرتبة الرابعة بنسبة (٦,٧%).
 ٤. وفي الرتبة الخامسة وبنسبة (٣,٣%) فقد جاءت بقية قيم مجال العلم النافع، وهي قيم: سرعة البديهة، والمحافظة على ثقافة الأمة، والأخذ بالتقانة، والتفقه في الدين.
 ٥. أما قيمتا: الاستكشاف، والتجريب فلم تردا مطلقاً في موضوعات الصف العاشر؛ ولعل السبب في عدم ورودهما يعزى إلى رؤية مخططي مناهج التربية الإسلامية من أن مناهج العلوم هي التي تعنى بهذه القيم، ولكن نحن نقول بأن وجودها في مناهج التربية الإسلامية مهم في إكساب الطلبة حب الاستطلاع والبحث، التأكد والاقتناع من المعرفة التي يكتسبونها، وذلك نتيجة الانفجار المعرفي.
- أما درجات تضمن القيم في مجال العلم النافع في موضوعات الصف العاشر، فكانت على النحو التالي:
- أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم المجال بدرجة كبيرة.
 - ب- متوسطة، في قيمتي: حب العلم، والتأمل/ التدبر.

ج- قليلة، في قيم: المثابرة، والتفكير السليم، وسرعة البديهة، والمحافظة على ثقافة الأمة، والأخذ بالتقانة، والتفقه في الدين، والأمانة العلمية، وتقدير العلماء، والحوار الهادف.
د- غير متضمنة، في قيمتي: الاستكشاف، والتجريب.
رابعاً: مجال الخلق الحسن: ويشتمل على (١١) قيمة. والجدول الآتي يبين درجة تضمُّنها في موضوعات الصف العاشر.

الجدول رقم (١١) تكرارات القيم في مجال الخلق الحسن في موضوعات الصف العاشر ونسبها المئوية ودرجة تضمُّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمُّن	الرتبة
١	الصدق	٠	٠%	غير متضمنة	٥
٢	العدل	٤	٢٢,٢%	متوسطة	١
٣	الوفاء	١	٥,٦%	قليلة	٤
٤	الحلم	١	٥,٦%	قليلة	٤
٥	الاستقامة	١	٥,٦%	قليلة	٤
٦	الكرم	٢	١١,١%	قليلة	٣
٧	العفو	٠	٠%	غير متضمنة	٥
٨	الرحمة	٢	١١,١%	قليلة	٣
٩	العزم والتصميم	٣	١٦,٦%	قليلة	٢
١٠	الزهد	١	٥,٦%	قليلة	٤
١١	الافتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم	٣	١٦,٦%	قليلة	٢
المجموع		١٨	١٠٠%	*	الرابعة

من الجدول (١١) يتبين ما يأتي:

١. بلغ عدد قيم مجال الخلق الحسن (١١) قيمة، وبلغ مجموع تكراراتها (١٨) تكراراً.
٢. جاءت قيمة العدل في الرتبة الأولى بنسبة (٢٢,٢%)؛ وهي من القيم المهمة في خلق جو يسوده التآلف والمحبة بين الطلبة، وذلك إذا تحرى المعلم هذه القيمة في التعامل مع طلبته.
٣. وفي الرتبة الثانية بنسبة (٦,٦%) جاءت قيمتا: العزم والتصميم، والافتداء بالرسول - صلى الله عليه وسلم-، تلتهما في الرتبة الثالثة قيمتا: الكرم، والرحمة بنسبة (١١,١%).
٤. أما قيم: الوفاء، والحلم، والاستقامة، والزهد، فقد جاءت في الرتبة الرابعة بنسبة (٥,٦%).

٥. وبالنسبة لقيمتا: الصدق، والعفو فلم تردا في موضوعات التربية الإسلامية للصف العاشر؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تناولهما في عدد من الصفوف السابقة بدرجة كافية تغني عن ذكرهما في الصف العاشر.

أما درجات تضمن القيم في مجال الخلق الحسن في موضوعات الصف العاشر، فكانت على النحو التالي:

أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم المجال بدرجة كبيرة.

ب- متوسطة، في قيمة: العدل.

ج- قليلة، في قيم: الوفاء، والحلم، والاستقامة، والكرم، والرحمة، والعزم والتصميم، والزهد، والافتداء بالرسول - صلى الله عليه وسلم.

د- غير متضمنة، في قيمتي: الصدق، والعفو.

خامساً: مجال التعاون الجماعي: ويشتمل على (١٣) قيمة. والجدول الآتي يبين درجة تضمّنها في موضوعات الصف العاشر.

الجدول رقم (١٢) تكرارات القيم في مجال التعاون الجماعي في موضوعات الصف العاشر ونسبها المئوية ودرجة تضمّنها

م	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التضمّن	الرتبة
١	حرية الفرد	1	٤,٣%	قليلة	٤
٢	التراحم	2	٨,٧%	قليلة	٣
٣	الشورى	0	٠%	غير متضمنة	٥
٤	محبة الأهل	1	٤,٣%	قليلة	٤
٥	مساعدة المحتاج	٢	٨,٧%	قليلة	٣
٦	احترام الآخرين	٢	٨,٧%	قليلة	٣
٧	الثقة بالنفس	١	٤,٣%	قليلة	٤
٨	النصيحة	٤	١٧,٤%	متوسطة	٢
٩	الإصلاح بين الناس	٠	٠%	غير متضمنة	٥
١٠	التكافل الاجتماعي	٧	٣٠,٤%	متوسطة	١
١١	التسامح	١	٤,٣%	قليلة	٤
١٢	العطف على الصغير	١	٤,٣%	قليلة	٤
١٣	التعايش السلمي	١	٤,٣%	قليلة	٤
المجموع			١٠٠%	*	الثالثة

من الجدول (١٢) يتضح ما يلي:

١. بلغ عدد قيم المجال (١٣) قيمة، وبلغ مجموع تكراراتها (٢٣) تكرارا.
 ٢. جاءت قيمة التكافل الاجتماعي في الرتبة الأولى بنسبة (٣٠,٤%)، وقد جاء في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر وحدة كاملة بعنوان هذه القيمة، أما قيمة النصيحة فقد جاءت في الرتبة الثانية بنسبة (١٧,٤%)؛ وهاتان القيمتان تعدان من القيم المهمة للطالب في مرحلة المراهقة من الناحية الاجتماعية؛ إذ أنهما علامة على حب الطالب لإخوانه، وحرصه على إهداء الخير لهم، وتحذيرهم من الشر.
 ٣. أما قيم: التراحم، ومساعدة المحتاج، واحترام الآخرين، فقد جاءت في الرتبة الثالثة بنسبة (٨,٧%).
 ٤. وفي الرتبة الرابعة جاءت قيم: حرية الفرد، والثقة بالنفس، والتسامح، والعطف على الصغير، والتعايش السلمي بنسبة (٤,٣%).
 ٥. أما قيمتا: الشورى، والإصلاح بين الناس فلم تردا مطلقا في موضوعات الصف العاشر؛ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تناولهما في موضوعات الصف التاسع بنوع من التركيز عليهما.
- أما درجات تضمن القيم في مجال التعاون الجماعي في موضوعات الصف العاشر فكانت على النحو التالي:**
- أ- لم تتضمن أي قيمة من قيم المجال بدرجة كبيرة.
 - ب- متوسطة، في قيمتي: النصيحة، والتكافل الاجتماعي.
 - ج- قليلة، في قيم: حرية الفرد، والتراحم، وحب الأهل، ومساعدة المحتاج، واحترام الآخرين، والثقة بالنفس، والتسامح، والعطف على الصغير، والتعايش السلمي.
 - د- غير متضمنة، في قيمتي: الشورى، والإصلاح بين الناس.
- ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن أغلب القيم جاءت متضمنة بدرجة قليلة في موضوعات التربية الإسلامية في الصفين التاسع والعاشر.
- وفيما يتعلق بترتيب المجالات القيمية الخمسة في موضوعات التربية الإسلامية في الصفين التاسع والعاشر، فهي كالتالي:

الجدول رقم (١٣) ترتيب المجالات القيمية الخمسة وفقاً لمجموع تكرارات القيم في كل منها

المرتبة	مجموع تكرارات القيم في المجال	المجالات في الصف العاشر	المرتبة	مجموع تكرارات القيم في المجال	المجالات في الصف التاسع
١	٣٠	العلم النافع	١	٥٣	الخلق الحسن
٢	٢١	الإيمان الصادق	٢	٤٣	الإيمان الصادق
٣	٢٣	التعاون الجماعي	٣	٣٤	التعاون الجماعي
٤	١٨	الخلق الحسن	٤	٢٤	العلم النافع
٥	١٠	العمل الصالح	٥	١٧	العمل الصالح

من الجدول (١٣) يتضح ما يلي:

١. ترتيب مجالات: الإيمان الصادق، والتعاون الجماعي، والعمل الصالح، هو نفسه في موضوعات الصفين التاسع والعاشر. ووقوع مجال الإيمان الصادق في المرتبة الثانية يتعارض مع دراسة العيص (٢٠٠٣)، ودراسة السويدي (١٩٨٩)؛ حيث أظهرت كل منها أن أكثر المجالات وضوحاً في الكتب محل الدراسة- والتي من ضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع، وكتاب التربية الإسلامية للصف العاشر- هو مجال العقيدة.
٢. جاء مجال الخلق الحسن في المرتبة الأولى في الصف التاسع، والذي يمثل نهاية مرحلة المراهقة المبكرة (١٢-١٤)، والتي يكون الطالب فيها قد اكتسب بعض القيم والمعايير الأخلاقية في المرحلة السابقة (النقيب ومراد، ١٩٨٩)، فكان من المناسب التركيز على قيم هذا المجال قبل وصول الطالب إلى مرحلة المراهقة الوسطى (١٥-١٧)، والتي تتمثل بدايتها في الصف العاشر.
٣. وجاء مجال العلم النافع في المرتبة الأولى في الصف العاشر، وهذا منطقي فالطالب في مرحلة المراهقة الوسطى (١٥-١٧)، يصل نمو الذكاء عنده إلى قمته، ويكتسب الأسلوب العلمي في التفكير (النقيب ومراد، ١٩٨٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان في درجة تضمّنهما القيم اللازمة لهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإدخال تكرارات القيم في المجالات الخمسة في برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)، واستخدام اختبار (T) للكشف عما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين كتابي التربية الإسلامية للصفين

التاسع والعاشر في درجة تضمّنهما القيم اللازمة لهما في كل مجال من المجالات الخمسة. وقد كانت نتائج اختبار (T) في كل مجال من هذه المجالات كما يأتي:
أولاً: نتائج اختبار (T) في مجال الإيمان الصادق:

الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار (T) في مجال الإيمان الصادق

المجال	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الإيمان الصادق	التاسع	٢,٧	٢,٩٦	١,٤	٠,١٨
	العاشر	١,٤٤	٢,١٣	*	غير دال

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمّنهما القيم اللازمة لهما في مجال الإيمان الصادق؛ حيث بلغت قيمة (t) ١,٤ وهي غير دالة إحصائياً.

ثانياً: نتائج اختبار (T) في مجال العمل الصالح:

الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار (T) في مجال العمل الصالح

المجال	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
العمل الصالح	التاسع	١,١	١,٢	٠,٨٣	٠,٤
	العاشر	٠,٨	٠,٩	*	غير دال

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمن القيم في مجال العمل الصالح؛ حيث بلغت قيمة (t) 0.83 وهي غير دالة إحصائياً.

ثالثاً: نتائج اختبار (T) في مجال العلم النافع:

الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار (T) في مجال العلم النافع

المجال	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
العلم النافع	التاسع	١,٥	٢,٣	٠,٤	٠,٧
	العاشر	١,٨	١,٨	*	غير دال

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمن القيم في مجال العلم النافع؛ حيث بلغت قيمة (t) ٠,٤ وهي غير دالة إحصائياً.

رابعاً: نتائج اختبار (T) في مجال الخلق الحسن:

المجال	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الخلق الحسن	التاسع	٣,٣	٣,٩٨	٢,١	٠,٠٥
	العاشر	١,١	١,٣	*	دال إحصائياً

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمن القيم في مجال الخلق الحسن لصالح الصف التاسع؛ حيث بلغت قيمة (t) ٢,١ وهي دالة إحصائية.

خامساً: نتائج اختبار (T) في مجال التعاون الجماعي:

المجال	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
التعاون الجماعي	التاسع	٢,١	٢,٢	٠,٦	٠,٥
	العاشر	١,٦	١,٩	*	غير دال

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمن القيم في مجال التعاون الجماعي؛ حيث بلغت قيمة (t) ٠,٦ وهي غير دالة إحصائية.

ومما تقدم يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمنهما القيم اللازمة لهما في جميع المجالات باستثناء مجال الخلق الحسن، وهذه الفروق لصالح الصف التاسع.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

١. إن عدم وجود فروق بين الكتابين في مجالات: الإيمان الصادق، والعمل الصالح، والعلم النافع، والتعاون الجماعي، يرجع إلى وجود تجانس بين ما يُدرّس من قيم في هذه المجالات في الصفين التاسع والعاشر.

٢. إن وجود فروق بين كتابي التربية الإسلامية في الصفين التاسع والعاشر، في مجال الخلق الحسن، لصالح الصف التاسع؛ يرجع (وكما أشرت سابقاً) إلى أن هذا الصف (التاسع) يمثل نهاية مرحلة المراهقة المبكرة (12-14)، والتي يكون الطالب فيها قد اكتسب بعض القيم والمعايير الأخلاقية في المرحلة العمرية السابقة (النقيب ومراد، ١٩٨٩)، فكان من المناسب التركيز على قيم هذا المجال في الصف التاسع.

4.4 ملخص نتائج الدراسة:

تتلخص نتائج الدراسة الحالية فيما يأتي:

أولاً: تحديد القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر، وذلك في قائمة كالتالي:

أ- قائمة بالقيم اللازمة لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع، تضمّنت (٥٦) قيمة موزعة على المجالات التالية كما يأتي:

١. مجال الإيمان الصادق، ويتضمن (١١) قيمة.

٢. مجال العمل الصالح، ويتضمن (١١) قيمة.

٣. مجال العلم النافع، ويتضمن (١١) قيمة.

٤. مجال الخلق الحسن، ويتضمن (١٢) قيمة.

٥. مجال التعاون الجماعي، ويتضمن (١١) قيمة.

ب- قائمة بالقيم اللازمة لكتب التربية الإسلامية للصف العاشر، تضمّنت (٥٩) قيمة موزعة على المجالات التالية كما يأتي:

١. مجال الإيمان الصادق، ويتضمن (١١) قيمة.

٢. مجال العمل الصالح، ويتضمن (١٠) قيم.

٣. مجال العلم النافع، ويتضمن (١٤) قيمة.

٤. مجال الخلق الحسن، ويتضمن (١١) قيمة.

٥. مجال التعاون الجماعي، ويتضمن (١٣) قيمة.

ثانياً: جاءت أغلب القيم متضمنة في الكتابين عينة الدراسة بدرجة قليلة.

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر في درجة تضمّنهما القيم اللازمة لهما في جميع المجالات باستثناء مجال الخلق الحسن، وهذه الفروق لصالح الصف التاسع.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1- توزيع القيم اللازمة لمختلف المناهج الدراسية بشكل صحيح وفق سهولة تعلمها وتعليمها للناشئة.

2- تضمين كتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر القيم التي لم ترد فيهما مما جاء ذكره في القائمة، التي اعتمدتها الدراسة الحالية.

3- إعادة النظر في إعطاء عناية خاصة لمجالات القيم وما تضمنته من قيم، بحيث يتم مراعاة حاجة المتعلمين للقيم في هذه المرحلة العمرية.

4- مضاعفة الجرعة القيمية؛ بحيث يحدث نوع من التوازن في الاهتمام بالمجالات القيمية الخمسة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، فإنه يمكن الخروج بالمقترحات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على القيم اللازمة لكتب التربية الإسلامية لمختلف الصفوف والمراحل الدراسية.
- 2- إجراء دراسة لمعرفة درجة اكتساب طلبة الصفين التاسع والعاشر القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية.
- 3- إجراء دراسة مقارنة لطرائق التدريس وأساليبها الفاعلة في تنمية القيم لطلبة المراحل المختلفة.
- 4- إجراء دراسة تهدف إلى وضع برنامج مقترح لتنمية القيم اللازمة لطلبة المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو حرب، يحيى والشباطات، محمود والسالمي، حمد. (2002). **التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي، الثقافة والقيم**. ط. (1). بيروت: دار الجيل.
٢. البطش، محمد وليد وأبوزينة، فريد. (٢٠٠٧). **مناهج البحث العلمي**. تصميم البحث والتحليل الإحصائي. عمان: جامعة عمان للدراسات العليا.
٣. ثورندايك، روبرت، وهيجن اليزابيث. (١٩٨٩). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**. (ترجمة عبدالله زيد وعبدالرحمن عدس). (ط. ٤). مركز الكتب الأردني.
٤. جارودي، رجا. (1983). **التربية وأزمة القيم**. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (2)، ص. 47.
٥. الجلال، ماجد زكي. (2005). **تعلم القيم وتعليمها. تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**. (ط. 1). عمان: دار المسيرة.
٦. الحريزي، وفاء بنت علي. (٢٠٠٥). **أثر استخدام استراتيجية تحليل المضمون في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى طالبات الصف التاسع العام بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: كلية التربية.

٧. الحسني، موزة بنت سيف.(٢٠٠٤).فاعلية وحدة قائمة على النشاط في تحصيل طالبات الصف العاشر من التعليم العام في مادة التربية الإسلامية.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: كلية التربية.
٨. حنفي، حسن والعظيم جلال صادق.(2002). ما العولمة؟ حوارات لقرن جديد، ط.(2)، دمشق: دار الفكر المعاصر. متوفر عبر <http://islamport.com>
٩. الحيلة، محمد محمود.(٢٠٠٥). تصميم التعليم نظرية وممارسة.(ط.٣). عمّان: دار المسيرة.
١٠. الخروصي، ميمونة بنت محمد بن حارث.(2003). مدى استخدام معلمات التربية الإسلامية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للطرائق الملائمة لتدريس القيم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: كلية التربية.
١١. الخوالدة، ناصر.(بدون تاريخ). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. العين: دار حزين.
١٢. الدويري، إبراهيم وآخرون.(١٩٩٧). المنهج المدرسي في منظور جديد. ط.١، الرياض.
١٣. ذوقان، عبيدات وكايد، عبدالحق وعبدالرحمن، عدس.(2001). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، (ط.7) ، الأردن: دار الفكر.
١٤. الرشيد، سعيد ، ويونس، سمير.(1999). التربية الإسلامية وتدريس العلوم الشرعية. ط.1. مكتبة الفلاح.
١٥. السويدي، وضى علي.(1989). تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر (برنامج مقترح). ط.(1). الدوحة: دار الثقافة.
١٦. السويدي، وضى علي.(1993). القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي- دولة قطر- دراسة تحليلية. رسالة التربية وعلم النفس. قطر: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
١٧. شمولر، ألن و مورتنش، دونالد.(2005). الشخصية: نموها وطرق توجيهها في المدرسة (لجنة التعريب والترجمة، مترجم). (ط.1) ، غزة: دار الكتاب.
١٨. طهطاوي، سيد.(١٩٩٦). القيم التربوية في القصص القرآني. (ط.١)، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٩. العلي، صالح.(2007). التربية الإسلامية ماهيتها،مبادئ تعلمها،طرق تدريسها (دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة). دمشق: دار الكلم الطيب.
٢٠. العيص، زيد عمر.(2003) قراءة في كتابين: كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر، وكتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف العاشر في المملكة الأردنية الهاشمية، بحث مقدم إلى ندوة(بناء المناهج: الأسس والمنطلقات) والتي أقامتها كلية التربية في جامعة

- الملك سعود بالرياض في الفترة ما بين 12-13/3/1412هـ الموافق 13-14/5/2003، متوفر عبر <http://www.lahaonline.com>
٢١. الكنانى، ممدوح والكندري، أحمد وجابر، عيسى والموسوي، حسن. (2002). المدخل إلى علم النفس. (ط.2)، بيروت: مكتبة الفلاح. (تاريخ النشر الأصلي 1994).
٢٢. اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط.3). القاهرة: عالم الكتب.
٢٣. منصور، مصطفى يوسف. (2007). تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها. بحث مقدم إلى مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد في الفترة من ٢-٣/٤/٢٠٠٧م. الجامعة الإسلامية. استرجع 20/ديسمبر/2008 من <http://islamport.com>
٢٤. النقيب، عبد الرحمن ومرد، صالح. (١٩٨٩). (ط.٢): مقدمة في التربية وعلم النفس. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
٢٥. النقيب، عبد الرحمن. (١٩٩٧): التربية الإسلامية في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٦. وزارة التربية والتعليم. (1990). مجلة التربية. الكويت: مركز البحوث التربوية، العدد (5)، ص.25.
٢٧. وزارة التربية والتعليم. (2005). كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع. ج.١. الطبعة التجريبية. سلطنة عمان: مطابع مؤسسة عمان.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- *Chiappetta, E, Sethna, G and Fillman, D. (1991). **Procedures for conducting content analysis of science textbook**, Texas, University of Houston.

آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية

لريادة الأعمال ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية

Abstract Opinions of life skills supervisors and teachers on the concept of entrepreneurship education and the effectiveness of its application in Omani schools

إعداد

هدى بنت علي الحوسنية

مشرفة فيزياء

شريفة بنت سليمان الرواحية

معلم أول فيزياء

بثينة بنت علي الحريزية

مشرفة فيزياء

وزارة التربية والتعليم العمانية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136076

قبول النشر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٢٨ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية لريادة الأعمال، ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيان مكون من ثلاثة محاور من نمط موافق/ غير موافق مع سؤال مفتوح في نهاية الاستبيان، وذلك تبعاً لمتغير النوع والمسمى الوظيفي والنظام التعليمي. وشمل استطلاع الرأي (100) من المشرفين والمشرفات التربويات، ومعلمي ومعلمات مادة المهارات الحياتية ممن يدرسون الصفوف (9-11) وفق ثلاثة محاور هي: أولاً: مدى وضوح مصطلحات ريادة الأعمال والتربية لريادة الأعمال لدى الطلبة. ثانياً: مدى اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال. ثالثاً: مدى كفاية الدورات التدريبية للمعلمين والطلبة المرتبطة بمهارات ريادة الأعمال. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في المحاور الثلاثة، وتبعاً لمتغير المسمى الوظيفي والنظام التعليمي لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحورين الأول والثاني، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في المحور الثالث المرتبط بالدورات التدريبية

للمعلمين والطلبة. وأوصت الدراسة بأهمية دمج ريادة الأعمال في المناهج الدراسية، وتقديم الورش والدورات التدريبية للمعلمين والطلبة وبعض المقترحات الأخرى.
الكلمات المفتاحية: البطالة – تنمية – النية لريادة الأعمال

Abstract:

The current study aimed to reveal the views of life skills supervisors and teachers on the concept of entrepreneurship education and the effectiveness of its application in Omani schools. To achieve the objectives, a questionnaire was applied consisting of three axes of the type agree / disagree, beside an open question at the end of the questionnaire, depending on the gender variable, the job title and the educational system. The survey included (100) supervisors and teachers. The study found that there were no statistically significant differences between the difference in the sex variable in the three axes, and according to the job title variable and the educational system, the results did not show statistically significant differences in the first and second axes, while the results showed statistically significant differences at the level of significance ($\alpha=0.05$) In the third axis related to training courses for teachers and students. The study recommended the importance of integrating entrepreneurship into the school curriculum and offering workshops and training courses for teachers and students, and some other suggestions.

Key words: Unemployment – Development -entrepreneurial intention

المقدمة :

بدأ الاهتمام بموضوع ريادة الأعمال بالظهور بعد أن تزايدت نسبة البطالة في المجتمعات الغربية والعربية على حد سواء، حيث ازدادت روافد الجامعات والكليات التعليمية لسوق العمل دون أن يجد هؤلاء الخريجين الوظائف والمهن التي يمكن أن تحتويهم، لذا بدأ يظهر مفهوم ريادة الأعمال كمخرج بديل أو مؤقت للتوظيف، إلا أنه اتخذ منحى آخر فأصبح محل اهتمام، وبدا بديلاً رائداً أسهم في رفع مستوى المعرفة والأداء. وتعدّ صناعة ريادة الأعمال من أبرز محركات النمو الاقتصادي في العديد من دول العالم من خلال دفع منشآت الأعمال الكبرى لعجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تبنيها لأهداف المسؤولية الاجتماعية، وبذلك فهي تعمل على إتاحة فرص

العمل لأفراد المجتمع وزيادة رؤوس الأموال المستثمرة وبالتالي تحسين مستوى الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية (نافع، ٢٠١٨).

وقد تأثرت ريادة الأعمال في بداية ظهورها بمجموعة من العلوم الإنسانية، مثل علم الاقتصاد، والتسويق، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والإدارة الاستراتيجية، وعلم التاريخ؛ مما ساهم بظهور العديد من النظريات والتفسيرات لفكرة ريادة الأعمال، وعُرفَ المفهوم الخاص بريادة الأعمال في القرن العشرين للميلاد وتحديداً في عقدي الستينيات والسبعينيات، ولكن انتشر هذا المفهوم بشكلٍ واسع في الثمانينيات والتسعينيات، فاهتمّ بالمزج بين الأرباح الناتجة عن العمليات التجارية المتنوعة، والأفكار المُقدمة من مختلف المجالات؛ عن طريق الاعتماد على ابتكار وسائل حديثة (سمحان، ٢٠١٩).

مفهوم ريادة الأعمال

إن المتأمل في مفهوم ريادة الأعمال (Entrepreneurship)، يرى أنه يقوم على فكرة الاستعداد لإدارة وتنظيم وتطوير المشروعات، متزامناً مع التأثير بالمخاطر بهدف الوصول إلى الأرباح، وتعتمد ريادة الأعمال على المبادرة بإنشاء عمل جديد؛ عن طريق الاستفادة من الموارد المتاحة، والعمل، ورأس المال الذي يُساهم في الحصول على الربح، كما أنه يهتم بتأسيس الأعمال المتنوعة؛ من أجل تحقيق الربح مع تقدير المخاطرة المترتبة على ذلك (سمحان، ٢٠١٩). ويوصف العمل بأنه ريادي إذا تضمن مخاطرة وابتكار وتشغيل ذاتي (أبو مد الله؛ والعجلة، ٢٠١٢)، وقد حددت المفوضية الأوروبية مصطلح ريادة الأعمال في سياق أوسع حسب ما ورد في المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2009)، حيث تم تعريف مصطلح ريادة الأعمال على أنه: "قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال، متضمناً الإبداع والابتكار، وحساب المخاطرة، والقدرة على تخطيط وإدارة المشاريع من أجل تحقيق الأهداف، ودعم الفرد والمجتمع؛ بما يجعل العاملين أكثر وعياً بعملهم وأكثر قدرة على استغلال الفرص، وتوفير أساس لرواد الأعمال لإقامة نشاط اجتماعي أو تجاري" (اليمني وابن جمعة والخليوي، ٢٠١٦، ص ١٧).

تبرز أهمية ريادة الأعمال في أنها وسيلة لتصحيح مسار المشروعات الصغيرة والمتوسطة، ذلك أن معظم هذه المشروعات لا يمكنها الصمود والمنافسة ما لم تكن هناك إدارة متمكنة تبحث عن الفرص وتتجنب التهديدات والمخاطر المحتملة بطرق مبتكرة لإنتاج منتجات غير تقليدية محققة الربح المرجو لمواجهة النفقات، وقادرة على المنافسة (أبو قرن والهاويل، ٢٠١٥). وعليه أصبحت التربية لريادة الأعمال منذ الطفولة مروراً بمراحل التدريس المختلفة من ضروريات الحياة سواء للمجتمعات الفقيرة، أو الغنية على حدٍ سواء (أبو سيف، ٢٠١٦).

وتعرف التربية لريادة الأعمال على أنها: "تدخل هادف من قبل المعلم في حياة المتعلم لنقل صفات تنظيم المشاريع والمهارات لتمكين المتعلم من البقاء في عالم الأعمال" (Isaacs, Visser, Friedrich, & Brijlal, 2007, p 614). وبذلك بدأ تدريس ريادة الأعمال في العالم على مستوى الجامعات في عام ١٩٤٧م عندما قدم (Myles Mace) أول مقرر دراسي في ريادة الأعمال في كلية هارفارد لإدارة الأعمال (HBS) بجامعة هارفارد الأمريكية، استجابةً لاحتياجات الطلبة العائدين من الخدمة العسكرية بعد الحرب العالمية الثانية، نظراً للانهيال الذي حدث للصناعات الحربية بعد الحرب (مبارك، ٢٠١١).

وتسعى التربية لريادة الأعمال لتحقيق مجموعة من الأهداف وهي (أبو سيف، ٢٠١٦؛ مبارك، ٢٠١١):

- ١- تغيير نمط التفكير التقليدي لدى الطلبة.
 - ٢- تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الريادة والعمل الحر لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.
 - ٣- تعزيز الروح الريادية في جميع المراحل الدراسية.
 - ٤- مساعدة الطلبة على تكوين تصور أفضل لمهنة المستقبل.
 - ٥- تطوير المهارات الشخصية لدى الطلبة.
 - ٦- تعزيز مهارات الاتصال الإيجابي وبناء العلاقات في البيئة التربوية.
 - ٧- رفع وعي الطلبة نحو التوظيف الذاتي والريادة كبديل محتمل لمهنة المستقبل.
 - ٨- تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.
- وللتعليم الريادي دور في إعداد وتأهيل الثروة البشرية، حيث أنه يساعد في تنمية قدرات المتعلم بشكل يجعله مواطن صالح يخدم وبيني وطنه من خلال التفاعل الإيجابي مع بيئة الأعمال المحيطة به، والتعامل بالأسلوب الأخلاقي الاجتماعي مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وتوفير أفراد رياديين قادرين على العمل في مختلف الوظائف بالدولة، فيسهمون في رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد. ويعتبر نشر وتعزيز وإدماج منظومة التعليم الريادي في المجتمعات العربية ذو نتائج واضحة وأثار قوية على التنمية النوعية المستدامة لأنه ينشئ أفراداً رياديين مبدعين في جميع المجالات (مبارك، ٢٠١٤).

وكنتيجة لما تقدم، فإنه نظراً لأهمية ريادة الأعمال وفاعلية التربية لريادة الأعمال في رفع اقتصاد الدول وازدهار المنتج المحلي، وتوفير فرص العمل وخلق مجالات للإبداع والابتكار، فقد أقدمت اليونسكو في عام ٢٠٠٨م على إطلاق مشروع التعليم للريادة في الدول العربية، من أجل تعزيز هذا النوع من التربية كأحد الأنظمة التربوية المعتمدة، وقد أبدت أربع دول عربية اهتمامها بالبرنامج في المرحلة الأولى، وأضيفت دولتان في المرحلة الثانية، وهذه الدول هي: مصر، وتونس، والأردن، وسلطنة عمان، ولبنان، والمغرب (الحبسية، ٢٠١٧). ويعتبر النظام التعليمي أحد الضروريات

المهمة في النمو الاقتصادي، حيث يعوّل عليه في تجويد الموارد البشرية وتنميتها وتحسين كفاءتها للنمو الاقتصادي، فكان لا بد من مراجعة الدول سياساتها التربوية؛ لتكون أكثر إماماً بمهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات سوق العمل (الحبسية، ٢٠١٧). وقد تبنت بعض الدول العديد من النماذج القائمة على التربية لريادة الأعمال مثل نموذج ميرزانتى وآخرون (Mirzanti et al. 2015) لسياسة ريادة الأعمال في اندونيسيا، حيث يصنف من خلالها برامج سياسة ريادة الأعمال على أساس المحتوى إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الجزئي، المتوسط، والكلّي. كما يقترح نموذج باسو Basu (2014) للتربية لريادة الأعمال بالهند؛ نظام بيئي فعال لدمج وتعزيز تعليم ريادة الأعمال، باعتباره أساساً لتعميم تعليم إدارة الأعمال. وهناك أيضاً نموذج O'Connor (2013) لسياسة التربية لريادة الأعمال في الحكومة الأسترالية (أبو سيف، ٢٠١٦). ومن كل ما تقدم، وبعد الاطلاع على الدراسات ونتائج التقارير، لخصت الباحثة بعض تجارب الدول في ما يتعلق بريادة الأعمال والتربية لريادة الأعمال كما يلي (سكر، ٢٠٠٧، ليبب، ٢٠٠٢؛ مبارك، ٢٠١١؛ اليماني وآخرون، ٢٠١٦؛ Horn, 2006):

التجربة الأمريكية: يقام في الولايات المتحدة الأمريكية سنوياً أسبوع يسمى أسبوع الريادة، تمارس من خلاله مختلف الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالريادة ويوجد أيضاً العديد من المراكز الريادية التي تقدم برامج تدريبية للأجيال الجديدة من الرياديين، وذلك بتقديم المساعدات للذين يخططون لإنشاء شركات جديدة؛ خصوصاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما تقوم الحكومة الأمريكية بحملات إعلامية واسعة تستهدف الشباب من مختلف الأعمار لخلق فرص عمل، وليس البحث عن مهنة، حيث تعتمد هذه الحملات على سرد قصص حقيقية لرياديين ورجال أعمال معروفين.

التجربة البريطانية: اهتمت الحكومة البريطانية اهتماماً كبيراً بالتعليم الريادي على مستوى التعليم العالي بإنشاء برامج لتعليم الريادة في العديد من الجامعات، وإنشاء مراكز تعليم الريادة في مرحلة البكالوريوس، بالإضافة إلى الاهتمام بالتعليم الريادي في مراحل التعليم الابتدائي، والثانوي، حيث يتعلم الطلبة دروس تعينهم على إنشاء مشاريع جديدة متضمنة مهارات الابداع والمخاطرة لتعزيز التوجه الريادي لديهم، كما قامت الحكومة البريطانية بعمل توعية وطنية لتشجيع ريادة الشباب البريطانيين، وتعزيز التوجه الريادي لدى الطلبة بالمدارس، إضافة إلى تأسيس المجلس الوطني لخريجي الريادة لتعزيز الشراكة بين المجتمع الأكاديمي وقطاع الأعمال.

التجربة اليابانية: قامت السلطات اليابانية بخطوات حثيثة لإصلاح النظام التعليمي، حيث عقدت الجامعات اليابانية تحالفات استراتيجية مع بعضها البعض ومع قطاع الأعمال والإدارة، وقد أعطيت الجامعات الحكومية الوطنية الاستقلالية التامة

لتحسين التكنولوجيا، وتطوير الموارد البشرية، وسد الفجوة بين مخرجات الجامعات وحاجات سوق العمل، وربط الجامعات بقطاع سوق العمل؛ لكي يتم إنشاء منظمات أعمال ريادية جديدة لجيل الشباب، كما تم صياغة معايير جديدة للنظام التعليمي والتربوي، بهدف تشجيع الابتكار، والابداع، والريادة.

التجربة السنغافورية: أعادت سنغافورة توجيه نظامها التعليمي مؤخراً باتجاه تخريج رياديين محللين في مجال الأعمال ليكونوا قادرين على الابداع والتجديد، كما قامت بربط مخرجات التعليم بحاجات سوق العمل، وعينت وزيراً مختصاً للشؤون الريادية والمبادرات الفردية في المجتمع.

تجربة جنوب أفريقيا: تم اتخاذ قرار بتقديم ريادة الأعمال في المناهج الدراسية، وفي عام ٢٠٠٠م تم تقديم ريادة الاعال في الصفوف من الثالث الى التاسع، حيث شكل منهج الريادة جزءاً من منهج العلوم الاقتصادية والإدارية

التجربة البحرينية: تبنت مملكة البحرين برنامج تنمية وتدريب رواد الأعمال نتيجة للبيئة العملية والحاجة الخاصة لرواد الأعمال البحرينيين، وقد تمكن البرنامج منذ تطبيقه في عام 2000م من تدريب (111) ريادياً من رواد الأعمال البحرينيين المحتملين خلال (7) برامج تدريبية، كما قدم مشورة لـ (165) من رواد الأعمال؛ وكنتيجة لذلك تمكن (40) رائد أعمال من الانطلاق في مشاريعهم الخاصة في القطاعات الصناعية والخدمية. وبهذا النجاح الذي حققته مملكة البحرين، أصبحت المركز المحوري لتدريب رواد الأعمال، وبذلك أظهرت العديد من المؤسسات الحكومية في المنطقة العربية رغبتها في تفعيل هذا البرنامج كالأردن، والسعودية، وسلطنة عمان، والكويت، واليمن.

التجربة الأردنية: تم تأسيس جمعية الرواد للشباب عام 1998م كمؤسسة غير ربحية تهدف إلى إيجاد رياديين شباب عن طريق تبادل الآراء، والتعليم، والتدريب، والبعثات الدراسية، كما توجهت السياسات الأردنية في الوقت الحالي لدعم الريادة بصورة شتى كالاهتمام بالطفل، وتوفير بيئة أسرية داعمة له، وزيادة عدد المبادرات الداعمة للشباب، محفزةً بذلك جانب الابتكار والإبداع وتنمية روح الريادة لديهم، مثل مبادرة المجلس الوطني الشبابي للإبداع والتميز، وصندوق تمويل المشاريع الريادية للشباب. كما تم أيضاً إنشاء مركز الملكة رانيا للريادة في عام 2004م والذي يعتبر منظمة غير حكومية، وغير ربحية، حيث أنه يستهدف طلبة الجامعات والباحثين والمخترعين وأصحاب المبادرات الشخصية، وذلك من أجل تعزيز قدراتهم الابتكارية وتقديم النصح والإرشاد فيما يحتاجونه لتطوير الشخصية الريادية. كما تنتشر في الأردن حاضنات الأعمال وحاضنات الأعمال التقنية Science Parks والتي تعد نموذجاً ريادياً فاعلاً لجيل الشباب، وفي هذا المجال أوصت دراسة الشرمان (٢٠١٩) بتنظيم ورش عمل في مجال الريادة في الأعمال لتشجيع الطلبة الأردنيين على السلوك الريادي.

التجربة السعودية: اهتمت المملكة العربية السعودية بمجال ريادة الأعمال من خلال إنشاء حاضنات الأعمال، فقد أطلقت أول حاضنة في نهاية عام 2008م تحت مسمى (حاضنة بادر لتقنية المعلومات والاتصالات)، كما تم إنشاء الشبكة السعودية لحاضنات الأعمال (SBIN) كجهة إرشادية، وفي عام 2010م انطلقت الحاضنة الثانية بمسمى (حاضنة بادر للتصنيع المتقدم)، وتبعها (حاضنة بادر للتقنية الحيوية)، كما تم تدشين أول حاضنة للأعمال النسائية في عام 2011م. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم إنشاء معهد الملك سلمان لريادة الأعمال في عام 1429هـ، والذي جعل من جامعة الملك سعود مقراً له، ويختص بتقديم الاستشارات المتعلقة بدراسة الجدوى الاقتصادية، واعداد القوائم المالية، والتمويل، والتراخيص للمشاريع، وغير ذلك من أعمال. كما تم إنشاء معهد الريادة في الأعمال في المنطقة الشرقية في عام 1431هـ لدعم الابتكار وريادة الأعمال، والمساهمة في التحول إلى الاقتصاد المعرفي في المملكة. وفي العام التالي صدرت الموافقة بإنشاء مركز ريادة الأعمال بجامعة طيبة، بالإضافة إلى إنشاء معهد الإبداع وريادة الأعمال بجامعة أم القرى في عام 1433هـ.

وكنتيجة لأهمية ريادة الأعمال وضرورة التربية لريادة الأعمال في العالم، فقد بدأ الاهتمام بها من خلال اجراء الدراسات والبحوث وعقد المؤتمرات على المستويات العالمية، والعربية، والمحلية. فعلى الصعيد العربي والمحلي؛ أجريت بعض الابحاث التي ركزت على دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في ثقافة ريادة الأعمال وواقع ريادة الأعمال في تلك الجامعات، كدراسة الرميدي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود قصور واضح في دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة في المحاور التي شكلت الرؤية والرسالة والاستراتيجية، والقيادة، والحوكمة، والموارد والبنية التحتية، والتعليم للريادة، والدعم الجامعي، والتدويل، والعلاقات الجامعية الخارجية، وتقويم ريادة الأعمال، لذلك اقترحت الدراسة استراتيجية لتحسين دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة.

وسعت دراسة أبو قرن والهاويل (٢٠١٥) إلى التعرف على واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية من خلال دراسة مقارنة بين عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة الإسلامية، ومركز التعليم المستمر بجامعة الأزهر، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود دور متوسط للإبداع والابتكار والمخاطرة المحسوبة والاستقلالية والتنافسية والثقافة الريادية على التوجه الريادي في التعليم المستمر في الجامعة الإسلامية، إلا أن دور المجالات المذكورة في التوجه الريادي في التعليم المستمر في جامعة الأزهر كان بسيطاً.

وفي نفس الصدد، أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى التعرف على السمات والخصائص الريادية لدى الطلبة، مثل دراسة زيدان (٢٠١٠) التي استكشفت بعض

السمات الريادية المميزة لطلبة الجامعات المصرية: كالاستعداد الريادي العام، والتحكم الذاتي في الأمور، والاستقلالية، والدافع إلى الإنجاز، والثقة بالنفس، والحرص على تكوين الثروة، والميل إلى تحمل المخاطر، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مؤيدة لفروض الدراسة بدرجات متفاوتة. وهدفت دراسة الشerman (٢٠١٩) إلى التعرف على مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا، ودور القادة التربويين في تنمية ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة لتطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسة العليا، كما أن دور القادة التربويين في تنمية ريادة الأعمال لدى الطلبة كان متوسطاً. وقد سعت دراسة ناصر والعمرى (٢٠١١) إلى قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية، فتبين وجود علاقة إيجابية بين خصائص الريادة في إدارة الأعمال وبين الأعمال الريادية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعتي عمان العربية ودمشق، إضافة إلى وجود أثر لخصائص الريادة لدى نفس العينة في إدارة الأعمال في الأعمال الريادية وفي سلوك الأعمال الريادية، ووجود تباين بين الطلبة في إدارة الأعمال الريادية، وسلوك الأعمال الريادية، بالإضافة إلى عدم وجود تباين في الطموح في الأعمال الريادية.

وأجرى سلطان (٢٠١٦) دراسة للتعرف على مستوى توفر خصائص الريادة لدى طلبة البكالوريوس (تخصص ريادة الأعمال) في جامعات جنوب الضفة الغربية، ولبحث العلاقة بين مستوى توفر هذه الخصائص وبعض المتغيرات الشخصية لدى العينة، ومعرفة الاحتياجات اللازمة لدى الطلبة للتوجه للعمل الريادي. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى توفر خصائص الشخص الريادي عند أفراد العينة كان عالياً، وذلك حسب الترتيب التالي: التخطيط، فالتحكم الذاتي، فالثقة بالنفس، ثم مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام، يلي ذلك التواصل مع الآخرين، ثم الاستقلالية، ثم تحمل المخاطر، وأخيراً الحاجة إلى الإنجاز. أما بالنسبة لمتطلبات الريادي للطلبة فقد جاءت على الترتيب التالي من الأكثر إلحاحاً إلى الأقل: رأس المال، الفكرة الريادية، الدورات التدريبية، بيئة قانونية داعمة، معرفة بالتكنولوجيا، البنية التحتية، وأخيراً ثقافة اجتماعية داعمة. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة توفر خصائص الريادة لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس، والمعدل الجامعي، وشهادة الثانوية العامة، والالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، إلا أن هناك فروق تعزى إلى متغير الجامعة.

ولمعرفة أهم السمات الشخصية التي تؤثر على النية للريادة لدى طلبة إحدى جامعات لتوانيا وعلاقتها بتخصص الطالب؛ أجرى ريميكني، ودامشوفيان، وستارتين (Remeikiene, Dumciuviene, & Startiene, 2013) دراسة توصلت إلى أن أهم هذه السمات هي: المخاطرة، والرغبة في الإنجاز، والاتجاه نحو الريادة، والتحكم الذاتي، كما أن هذه السمات يمكن تطويرها أثناء الدراسة.

كما هدفت دراسة اجبيم وأورياريو وأوتشو (Owocho, 2013) التعرف على أثر مجموعة من العوامل على النية للريادة لدى خريجي مؤسسات التعليم العالي بنيجيريا، وقد تبين من نتائج الدراسة أن العوامل المؤثرة على الريادة هي: الإبداع، والتميز، وتوفر رأس المال، عمر الفرد، ودرجة تحمل المخاطر، والتخصص الجامعي، ومصدر دخل العائلة، وأن العامل المؤثر الأكبر هو الإبداع، كما أوضحت الدراسة أن هناك علاقة طردية بين عمر الفرد والنية للريادة. وأظهرت دراسة (Isaacs, 2007) أن العديد من المشكلات في المدارس تعيق التنفيذ الفعال لتعليم ريادة الأعمال، بسبب التدريب السيئ للمعلمين ونقص الموارد الكافية. كما توصلت الدراسة إلى إمكانية مساهمة التربية لريادة الأعمال بشكل كبير في توفير فرص العمل، وبالتالي التخفيف من حدة الفقر.

وكشفت دراسة الحبسية (٢٠١٧) عن فاعلية وحدة دراسية مقترحة في تنمية معارف، ومهارات، واتجاهات طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان نحو ريادة الأعمال، وقد أوصت بضرورة الاهتمام بتضمين ريادة الأعمال في مناهج الدراسات الاجتماعية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

يتضح مما تقدم أن ريادة الأعمال والتربية لريادة الأعمال، أصبحت مطلباً ضرورياً للمجتمعات، كما يلاحظ تركيز الدراسات العربية على المستوى الجامعي أكثر من مستوى التعليم المدرسي، فعدد الدراسات التي أجريت على مستوى المدارس قليل مقارنة بالدراسات التي أجريت على مستوى الجامعات. وقد تناولت واقع ريادة الأعمال، ودور المؤسسات الجامعية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال، كما لخصت أغلب الدراسات السابقة السمات والعوامل والخصائص الشخصية التي تؤثر على النية للريادة.

ريادة الأعمال في سلطنة عمان

وضع المعهد العالمي لريادة الأعمال والتنمية العالمية The Global Entrepreneurship Development Institute - الذي تعتبر العاصمة الأمريكية واشنطن مقراً له- مؤشراً لتحديد مستوى الدول في مجال ريادة الأعمال والتنمية، يهدف إلى تحديد جودة وحجم عملية ريادة الأعمال لـ (130) دولة، من خلال تقييم المواقف والقدرات والتطلعات الريادية والتجارية. وقد احتلت دول مجلس التعاون الخليجي مراكز متقدمة في مؤشر ريادة الأعمال والتنمية لعام 2015م، حيث حصلت سلطنة عمان على المركز (30) من بين (130) دولة (الهييتي، ٢٠١٦).

وبالنسبة لسلطنة عمان، وانطلاقاً من اهتمام صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد - طيب الله ثراه- بمجال ريادة الأعمال فقد تم تخصيص جائزة سنوية، تستهدف المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، والجهات والأفراد الداعمين لها، وقد بدأ تنفيذها منذ

عام 2014م، وهي مصنفة إلى ثلاث فئات: جائزة الريادة، وجائزة الأعمال للمؤسسات، وجائزة الداعمين لريادة الأعمال. وقد كان تخصيص جائزة ريادة الأعمال بناءً على توصيات ندوة تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة التي أقيمت بسبيح الشامخات في ولاية بهلاء بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان في الفترة من 21 إلى 23 يناير 2013م بتوجيهات سامية من حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد -طيب الله ثراه- والتي هدفت إلى تعزيز دور هذه المؤسسات، نظراً لقدرتها على توفير فرص العمل للشباب، وتشجيعهم على تنفيذ مشروعات خاصة بهم، والتفرغ لإدارتها وتنميتها من أجل المساهمة في جهود التنمية التي تشهدها السلطنة (الهيئة العامة لتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، ٢٠١٥).

التربية لريادة الأعمال بسلطنة عمان

في مجال التربية لريادة الأعمال، ومدى اهتمام النظام التعليمي بها في دول الخليج بشكل عام؛ أقيمت العديد من البرامج الخليجية والعربية العالمية التي تسعى إلى دمج الفكر الريادي، ومهارات العمل الحر ضمن المناهج والمقررات الدراسية، بهدف تعميق مفهوم ريادة الأعمال، واكساب الطلبة المهارات اللازمة للعمل الحر، وربطها بالمهارات الحياتية والعملية الأساسية مثل: مهارات التواصل، القيادة، حل المشكلات، إدارة المخاطر، والعمل الجماعي (بدء تطبيق برنامج، ٢٠١٩).

أما في سلطنة عمان، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بتنمية ريادة الأعمال لدى الطلبة، لا سيما في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الصفين الحادي عشر والثاني عشر)، من خلال التوجيه المهني الذي يشرف عليه المركز الوطني عن طريق أخصائي التوجيه المهني في المدارس، حيث تتمثل مهمتهم في توجيه وإرشاد الطلبة لاختيار المستقبل الوظيفي المناسب لميولهم وقدراتهم. وهناك برامج لهذا الغرض مثل: غايته، وسند، وانطلاقة، وإنجاز عمان، وبرنامج تحدي عمان، حيث تهدف هذه البرامج إلى إكساب الطلبة معارف ومهارات تساعد في مواجهة تحديات سوق العمل، لدفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما برز دور وزارة التربية والتعليم في المساهمة في ريادة الأعمال؛ من خلال تشكيل لجنة لريادة الأعمال بموجب القرار الوزاري رقم (422/2012)، والقرار الوزاري رقم (144/2015)، بالإضافة إلى سعي الوزارة -ممثلة في المركز الوطني للتوجيه المهني- لنشر ثقافة ريادة الأعمال في الحقل التربوي، بالشراكة مع القطاعين العام والخاص لإنشاء برامج تدريبية مثل: برنامج جاهز، وبرنامج انطلاقة التأسيسي لريادة الأعمال، وبرنامج غايته (الشبيبي، والفزارية، ٢٠١٧).

وبذلك برز اهتمام النظام التعليمي في السلطنة بريادة الأعمال من خلال إدراج المفاهيم المتعلقة بها ضمن المواد الدراسية مثل مادة المهارات الحياتية ومادة مسارك المهني، وتعتبر مادة المهارات الحياتية مادة إلزامية للصفوف (10-1)، وتهتم هذه المادة بغرس قيم ومهارات ومعارف العمل الريادي لتنمية القدرات والميول استعداداً لسوق

العمل، كما تهدف المادة إلى تعريف المتعلمين بالمهنة في المجتمع المحلي، ولقد أكدت دراسة المقبالية (٢٠١٩) على أهمية وفاعلية تعليم ريادة الأعمال في اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات نحو ريادة الأعمال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد نجحت دول أوروبا الغربية، وأمريكا الجنوبية والشمالية، وبعض دول جنوب شرق آسيا في إنشاء قاعدة عريضة من الرياديين، وفي المقابل حققت الدول العربية نجاحاً محدوداً في ذات المجال، وقد يعود ذلك لعدة أسباب منها: التركيز على التربية الريادية في المراحل الأولى من التعليم، كما أن التعليم للريادة يتطور بشكل ملحوظ في التعليم الجامعي فيهتم بتعزيز التفكير الناقد والتحليل وحل المشكلات، كما يلعب المحيط الأسري الغربي دوراً مهماً في التشجيع على التساؤل، وذلك على عكس ما يحدث في التربية والتعليم بدول العالم الثالث؛ وخاصة في الدول العربية التي -رغم جهودها المبذولة لإصلاح التعليم في جميع مراحل بدءاً بالمراحل الأولى وانتهاءً بالمرحلة الجامعية- إلا أن التركيز الأكبر على الكم وليس على النوع، فضلاً عن طبيعة التربية الأسرية والمدرسية السلطوية، وبذلك فإن القدرات الإبداعية والريادية لدى هؤلاء الأفراد تكون عرضة للضمور (مبارك، ٢٠١٤).

أما عن سلطنة عمان، فعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال التربية لريادة الأعمال، والتمثلة في: دمج مهارات ريادة الأعمال، والتدريب عليها، وتنمية بعض السمات الشخصية المتعلقة بريادة الأعمال لدى الطلبة من خلال مادة المهارات الحياتية؛ إلا أن الرؤى ما زالت غير واضحة؛ سواء للمعلمين أو الطلبة. ومما يؤكد على ذلك تقرير (مؤشر الابتكار العالمي لعام 2020م)، والذي يضم (131) دولة حول العالم، وقد حصلت السلطنة على ترتيب (84) عالمياً، متراجعةً بذلك (4) مراتب عن عام 2019م. ويظهر التقرير مؤشرات متواضعة لتصنيف السلطنة في المجالات ذات العلاقة بريادة الأعمال، فقد حصلت على ترتيب (95) عالمياً في مؤشر بيئة الأعمال، و(89) مؤشر الانفاق على البحث والتطوير، و(104) في مؤشر تطور السوق، و(118) في مؤشر الاستثمار العام، و(124) في مؤشر مخرجات المعرفة والتقانة (Dutta et al., 2020). ومن خلال اطلاع الباحثات لواقع تطبيق المناهج الدراسية في سلطنة عمان، فقد لاحظن أن الوقت المتاح للتدريب على ريادة الأعمال مازال قليلاً جداً مقارنةً بالمخرجات المتوقعة من المقرر، حيث يدرس الطلبة هذه المادة مرة واحدة في الأسبوع ولمدة تقارب 40 دقيقة فقط. وقد ظهرت في السنوات الأخيرة بعض المحاولات لتنمية فكرة ريادة الأعمال وغرسها لدى الطلبة، ومن هذه المحاولات، مشروع (أبني وطني) الذي يتبناه قسم المهارات الحياتية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان أحد الجهود المبذولة، حيث يركز المشروع على طلبة الصف التاسع. وقد تم اشتقاق أسس المشروع -والذي هو

عبارة عن مسابقة - من بعض أهداف وحدة التشغيل الذاتي في مادة المهارات الحياتية التي يدرسها الطلبة. ويقوم القسم بتنفيذ ومتابعة سير المسابقة وتقييمها في كل عام دراسي. وبذلك يتم اكتشاف المواهب الطلابية القادرة على تبني أفكار مثمرة، إذا ما وجدت الدعم المناسب؛ فإنها تمثل بذرة طيبة في سوق العمل والمشاريع التجارية. ومن خلال متابعة إحدى البحوث لهذا المشروع كولية أمر، لاحظت مدى التفاعل والحماس على ابتكار وإنتاج الطلبة لبعض المشاريع، وقدرتهم على إعداد دراسة جدوى للمشاريع التي يتم تنميتها، وقد تابعت الباحثات مسار إحدى الطالبات، وكيف كانت بداية مشروعها من الصف التاسع من خلال مشاركتها في مشروع (أبني وطني)، مما ساعدها على تبني مشروعها وتطويره وتنميته كمصدر دخل، وعليه فقد شعرت الباحثات بقدرة الطلبة على الإبداع والإنتاج إذا ما تم إعطاء موضوع ريادة الأعمال الاهتمام الكافي، وإذا ما تم التركيز في التعليم على هذا الموضوع، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود معلمين ومشرفين مؤهلين، وقادرين على تأسيس جيل واعٍ ومثقف وقادر على تأسيس مشاريعه وقادر على الإنطلاق في سوق العمل. وعلى الرغم مما تقدم إلا أن موضوع ريادة الأعمال والتربية لريادة الأعمال لا يزال بحاجة إلى مزيد من الاهتمام، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول موضوع ريادة الأعمال والتربية لريادة الأعمال، محاولةً بذلك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير الجنس فيما يتعلق بـ:

- أ- وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة.
 - ب- اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال
 - ج- حصول المعلمين والطلبة على التدريب الكافي فيما يتعلق بمهارات ريادة الأعمال.
- (٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي فيما يتعلق بـ:

- أ- وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة.
- ب- اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال
- ج- حصول المعلمين والطلبة على التدريب الكافي فيما يتعلق بمهارات ريادة الأعمال.

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير النظام التعليمي فيما يتعلق بـ:

- أ- وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة.
- ب- اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال
- ج- حصول المعلمين والطلبة على التدريب الكافي فيما يتعلق بمهارات ريادة الأعمال.

٤) ما أهم المقترحات اللازمة لتطوير العمل الريادي في المدارس العمانية؟
أهداف الدراسة

١. التعرف على آراء ومعتقدات معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية للصفوف (9-11) تبعاً لمتغير النوع، المسمى الوظيفي، والنظام التعليمي، فيما يتعلق بوضوح مصطلحات ريادة الأعمال، والتربية لريادة الأعمال لدى الطلبة.
٢. التعرف على آراء ومعتقدات معلمي ومشرفي مادة المهارات للصفوف (9-11) تبعاً لمتغير النوع، المسمى الوظيفي، والنظام التعليمي، فيما يتعلق باهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال.
٣. التعرف على آراء ومعتقدات معلمي ومشرفي مادة المهارات للصفوف (9-11) تبعاً لمتغير النوع، المسمى الوظيفي، والنظام التعليمي، فيما يتعلق بكفاية الدورات التدريبية للمعلمين والطلبة المرتبطة بمهارات ريادة الأعمال.

أهمية الدراسة

- ١- تعتبر هذه الدراسة هي الدراسة العمانية الأولى -حسب علم الباحثات- التي تناولت موضوع ريادة الأعمال في مقرر المهارات الحياتية.
- ٢- قد تساعد مصممي المناهج وبرامج التدريب المهني للمعلمين والمشرفين في تطوير وحدة التشغيل الذاتي في مادة المهارات الحياتية.
- ٣- تساهم في عملية الربط والتكامل بين المواد في موضوع التربية لريادة الأعمال.

مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية الذين يدرّسون مادة المهارات الحياتية للصفوف (9-11) نظراً لوجود وحدة خاصة بهذه المادة تعني بريادة الأعمال في الصف التاسع بعنوان: (وحدة التشغيل الذاتي) تهتم بتدريب الطلبة على تأسيس مشاريعهم الصغيرة، واكسابهم مهارات العمل الريادي، وقد تم التركيز في الدراسة الحالية على المعلمين والمشرفين في كل من المدارس الخاصة، والمدارس الحكومية بسلطنة عمان. ويوضح جدول (1) وجدول (2) أعداد المشرفين والمعلمين لمادة المهارات الحياتية في سلطنة عمان:

جدول 1: أعداد مشرفي مادة المهارات الحياتية في سلطنة عمان

المشرفون	الذكور	الإناث	المجموع
عدد مشرفي مادة المهارات	32	30	62

جدول 2: أعداد معلمي مادة المهارات في سلطنة عمان

المعلمون	الذكور	الإناث	المجموع
معلمو المهارات (5-9)	276	186	462
معلمو المهارات (10-12)	45	45	90
المجموع	321	231	552

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومشرف، تم توزيعهم حسب الجنس، والمسمى الوظيفي، ونظام التعليم كما هو موضح في جدول (3).

جدول 3: توزيع أعداد العينة حسب الجنس

المتغير	الذكور	الإناث	المسمى الوظيفي		نظام التعليم	
			مشرف	معلم	حكومي	خاص
العدد	27	73	27	37	85	15
المجموع	100	100	100	100	100	100

أدوات الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبيان للتعرف على آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية لريادة الأعمال، ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية. وقد تكون الاستبيان من ثلاثة محاور أساسية، كل محور يتضمن أسئلة من نمط (موافق) و(غير موافق)، بالإضافة الى سؤال مفتوح في نهاية الاستبيان، ويوضح جدول (4) آراء العينة حول مفهوم التربية لريادة الأعمال، ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية:

جدول (4): استبيان يوضح آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية لريادة الأعمال، ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية

المحور الأول: وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة	موافق	غير موافق
1- مصطلح ريادة الأعمال واضح بالنسبة للطلبة	53 %	47%
2- مصطلح التربية لريادة الأعمال واضح بالنسبة للطلبة	25, %3	74.7 *%
٣- يستوعب الطلبة أهمية ريادة الأعمال لاقتصاد السلطنة	45. %8	54.2 *%
٤- ستوعب الطلبة الفرق بين التجارة وريادة الأعمال	15. %7	84.3 *%
المحور الثاني: اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال	موافق	غير موافق
١. هناك تشجيع واضح في المدارس لريادة الأعمال	37. %3	62.7*
٢. يوجد تكامل وتعاون بين مادة المهارات وباقي المواد الدراسية حول ريادة الأعمال والاستفادة من المشاريع الطلابية في المدارس	37. %3	62.7 *%
٣. يشجع التعليم الأساسي والثانوي على المبادرة والابداع في مجال ريادة الاعمال	47 %	53%*
٤. موضوع المشاريع الصغيرة وريادة الأعمال في مادة المهارات كافي ولم يلم بكل ما يحتاجه الطلبة للانطلاق في مشاريعهم الجديدة	28. %9	71.1 *%
٥. عدد الحصص المخصصة لموضوع ريادة الاعمال في مادة المهارات يكفي لاستيعاب الطلبة مفاهيم ومهارات العمل الريادي	26. %5	73.5 *%
المحور الثالث: مدى كفاية التدريب حول ريادة الأعمال لكل من المعلمين والطلبة	موافق	غير موافق

1. يحصل المعلم على تدريب كاف حول كيفية تدريس ريادة الأعمال.	12 %	88%*
2. يحصل الطلبة على تدريب كافي في مهارات دراسة الجنوى الاقتصادية للمشاريع.	20. %5	79.5%*
3. يحصل الطلبة على تدريب في مهارة طرق الحصول على تمويل.	27 %	73%*
تم تدريب الطلبة على المهارات اللازمة للعمل الريادي مثل مهارات (التواصل، القيادة، حل المشكلات، إدارة المخاطر، العمل الجماعي، وتحمل العمل الشاق)		
نعم (12%) *		
- حل المشكلات واتخاذ القرارات السريعة	نعم	لا، ليس بالشكل الكافي (28%)
- واقتراح أفضل الحلول اللازمة لحل المشكلة	* بشكل بسيط جدا (60%)	
- ضرورة العمل بروح الفريق		
- التعامل مع الآخرين		
- التواصل والقيادة والعمل الجماعي		

نتائج الدراسة

- السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية تبعا لمتغير الجنس فيما يتعلق بـ:
- أ- المحور الأول: وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة.
- ب- المحور الثاني: اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال.
- ج- المحور الثالث: حصول المعلمين والطلبة على التدريب الكافي فيما يتعلق بمهارات ريادة الأعمال.

جدول 5: نتيجة السؤال الأول

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدالة الاحصائية
المحور الأول	ذكر	3	1.6591	0.34129	0.984	0.327	غير دال
	أنثى	9	1.5927	0.32723			
المحور الثاني	ذكر	3	1.7273	0.27303	1.655	0.101	غير دال
	أنثى	9	1.6247	0.31453			
المحور الثالث	ذكر	3	1.8182	0.2814	0.607	0.545	غير دال
	أنثى	9	1.7837	0.27745			

يتضح من بيانات جدول (5) أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث في جميع المحاور، ولكن نتيجة اختبار (ت) غير دالة إحصائية، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين الذكور والإناث في اجاباتهم في جميع المحاور.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي فيما يتعلق بـ:
 أ- المحور الأول: وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة.
 ب- المحور الثاني: اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال.
 ج- المحور الثالث: حصول المعلمين والطلبة على التدريب الكافي فيما يتعلق بمهارات ريادة الأعمال.

جدول 6: نتيجة السؤال الثاني

المحور	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدالة الاحصائية
الأول	معلم	89	1.5955	0.33606	0.829	0.409	غير دال
	مشرّف	33	1.6515	0.31832			
الثاني	معلم	89	1.6337	0.32085	1.112	0.268	غير دال
	مشرّف	33	1.7030	0.26039			
الثالث	معلم	89	1.7612	0.30130	0.641	0.010	دال
	مشرّف	33	1.8788	0.17811			

يتضح من بيانات جدول (6) أن متوسط المشرفين أعلى من متوسط المعلمين في جميع المحاور، ولكن نتيجة اختبار (ت) غير دالة إحصائية في المحورين الأول والثاني. فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين الذكور والإناث في اجاباتهم في المحور الأول والثاني. بينما قيمة (ت) بلغت في المحور الثالث (0.641) بقيمة احتمالية (0.010) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، وعليه فهناك فروق بين المشرفين والمعلمين في المحور الثالث.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي ومشرفي مادة المهارات الحياتية تبعاً لمتغير النظام التعليمي فيما يتعلق بـ:

- أ- المحور الأول: وضوح مصطلحات ريادة الأعمال لدى الطلبة.
- ب- المحور الثاني: اهتمام الأنظمة التعليمية بريادة الأعمال.
- ج- المحور الثالث: حصول المعلمين والطلبة على التدريب الكافي فيما يتعلق بمهارات ريادة الأعمال.

جدول 7: نتيجة السؤال الثالث

المحور	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدالة الاحصائية
الأول	معلم	89	1.5955	0.33606	0.829	0.409	غير دال
	مشرف	33	1.6515	0.31832			
الثاني	معلم	89	1.6337	0.32085	1.112	0.268	غير دال
	مشرف	33	1.7030	0.26039			
الثالث	معلم	89	1.7612	0.30130	0.641	0.010	دال
	مشرف	33	1.8788	0.17811			

يتضح من بيانات الجدول (7) أن نتيجة اختبار (ت) غير دالة إحصائية في المحورين الأول والثاني، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في اجاباتهم في المحور الأول والثاني. بينما قيمة (ت) بلغت في المحور الثالث (2.324) بقيمة احتمالية (0.022) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) وعليه فهناك فروق بين المشرفين والمعلمين في المحور الثالث.

السؤال الرابع: ما أهم المقترحات لتطوير العمل الريادي في المدارس العمانية؟

- ١- تخصيص مادة مستقلة، وكتاب، ومنهج بمفهوم ريادة الأعمال، مع دليل يضم بعض رواد الأعمال العمانيين، والعمل ضمن محتواه على مشاركة القطاع الخاص، والمجتمع المحلي من ذوي الاختصاص في تقديم بعض محتواه، وزيادة عدد الحصص فيما يتعلق بريادة الأعمال.
- ٢- تكثيف الدورات الخاصة بريادة الأعمال للمعلمين.

- ٣- تدريب الطلبة، وتكثيف الدورات، وإتاحة الفرص لهم لإبراز مشارعهم.
- ٤- تهيئة البيئة المدرسية بصورة عامة، ونشر الوعي بين الطلبة، والممارسة العملية لمفهوم ريادة الأعمال، وإقامة المعارض، والورش التدريبية، وتعزيز المدارس مادياً.
- ٥- العمل على الدمج بين الجانب النظري، والتطبيقي.
- ٦- نشر ثقافة مفهوم ريادة الأعمال بين أولياء الأمور.
- ٧- تدريس المفهوم من الصفوف الأولى بصورة سهلة، ثم التدرج في مستوى الصعوبة والمهام المطلوبة من الطلبة.

توصيات الدراسة

- ١- رفع نتائج الدراسة إلى قسم المهارات الحياتية بالوزارة للاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير مفهوم التربية لريادة الأعمال.
- ٢- إجراء المزيد من الدراسات مثل: تحليل محتوى كتب المهارات الحياتية، خاصة وحدة التشغيل الذاتي في الصف التاسع ومقارنة نتائج الدراسة بالدراسة الحالية.
- ٣- يمكن لمصممي المناهج وبرامج التدريب تقديم بعض الورش التدريبية والقراءات الموجهة بناء على ما تم اقتراحه من المشرفين والمعلمين في الوقت الحالي.
- ٤- الإشراف على برنامج دمج الفكر الريادي ضمن المناهج الدراسية المختلفة.
- ٥- اكساب المعلمين والمعلمات أساليب التعلم الابتكارية، والأسس العلمية لتطبيق وترسيخ مفاهيم ريادة الأعمال، والعمل الحر، والصفات والمهارات الريادية اللازمة لرواد الأعمال، وأصحاب الأفكار من الطلبة والطالبات.
- ٦- دمج ريادة الأعمال في المناهج الدراسية، لتزويد الطلبة بالمهارات والمعرفة اللازمة لإنشاء مشروع تجاري وممارسة ريادة الأعمال. وقد أوصت دراسة إسماعيل (٢٠٢٠)، والحبسية (٢٠١٧) بأهمية الدمج.
- ٧- إنشاء حاضنات أعمال بالجامعات لدعم المشاريع الطلابية الريادية.
- ٨- اعداد وتنفيذ برامج تدريبية للطلبة لإكسابهم خصائص رواد الأعمال، وكيفية إدارة المشاريع الابتكارية، وهو ما أكدت عليه دراسة الشрман (٢٠١٩).
- ٩- مساعدة الطلبة في إخراج مشاريع التنمية المعرفية كمنتج في السوق.
- ١٠- دعم المشاريع الريادية الطلابية عن طريق مؤسسات التمويل الخاصة وتقديم التسهيلات اللازمة في السداد.
- ١١- إعفاء المشاريع الريادية الطلابية من رسوم الجمارك والضرائب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو سيف، محمود سيد علي. (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٦٧، ١١-٧٦.

أبو قرن، سعيد محمد، والهايل، وسيم إسماعيل. (٢٠١٥). واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة: دراسة مقارنة بين قسمي التعليم المستمر في جامعتي الأزهر والإسلامية [نسخة الكترونية]. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

أبو مد الله، سمير مصطفى، والعجلة، مازن. (٢٠١٢). ريادة الأعمال في فلسطين: الخصائص والتحديات. أعمال مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين: مشكلات وحلول. الجامعة الإسلامية بغزة - كلية التجارة، فلسطين. غزة: الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التجارة، ١-٢٥.

إسماعيل، مروى حسين. (٢٠٢٠). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التراث الثقافي اللامادي لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ٧٤، ١٠٠٩-١٠٧٥.

بدء تطبيق برنامج ريادة الأعمال بالمدارس الثانوية. (٤ فبراير ٢٠١٩). في المدينة.

<https://www.al-madina.com/article/612989>

الحبسية، نجاح بنت سالم بن هديب. (٢٠١٧). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في تنمية معارف ومهارات واتجاهات طالبات الصف الحادي عشر نحو ريادة الأعمال في سلطنة عمان [نسخة الكترونية]. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الرميدي، بسام سمير. (٢٠١٨). تقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب: استراتيجية مقترحة للتحسين. مجلة اقتصاديات المال والأعمال: المركز الجامعي عبدالحفيظ بالصوف ميلة - معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، (٦)، ٣٧٢-٣٩٤.

زيدان، عمرو علاء الدين. (٢٠١٠). العوامل المؤثرة في تكوين السمات الريادية لدى طلاب الجامعات المصرية. المجلة العربية للعلوم الإدارية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ١٧، ٢٩-٦٧.

سلطان، سعدية محمد شاهر. (٢٠١٦). مستوى توفر الخصائص الريادية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية دراسة تطبيقية على طلبة البكالوريوس تخصص إدارة الأعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٤، ١٠٢-١٢٣.

سمحان، دانيelle (٥ أغسطس ٢٠١٩). ماهي ريادة الأعمال.

<https://mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7%D9%87%D9%8A%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%84>

الشبيبي، يوسف بن علي بن ناصر، والفزارية، منال خصيب حمدان. (٢٠١٧). فاعلية برنامج توجيهي مهني لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لاكتشاف الفرص في ريادة الأعمال لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الشرمان، آيات. (٢٠١٩). مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية ودور القادة التربويين في تنميتها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (٢٨)، ٥٩-٧١.

مبارك، مجدي عوض سليم. (٢٠١٤). التربية الريادية والتعليم الريادي. رسالة المعلم: وزارة التربية والتعليم - إدارة التخطيط والبحث التربوي، ٥١، ٣٠-٣٣.

مبارك، مجدي عوض. (٢٠١١). التربية الريادية والتعليم الريادي مدخل نفسي سلوكي. عالم الكتب الحديث.

المقبالية، موزة. (٢٠١٩). فاعلية تعليم ريادة الأعمال في تنمية معارف ومهارات طلاب مؤسسات التعليم العالي واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان (أطروحة دكتوراة غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بتونس.

ناصر، محمد جودت، والعمرى، غسان عيسى إبراهيم. (٢٠١١). قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية: دراسة مقارنة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية: جامعة دمشق، ٢٧ (٤)، ١٣٩-١٦٨.

نافع، سعيد عبده. (٢٠١٨). نحو رؤية استراتيجية لدور الجامعات في تدعيم ثقافة ريادة الأعمال والتعليم الريادي. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية: جامعة المجمعة - معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، ١٢ (١)، ٥-٥١.

الهيتمي، نوزاد عبد الرحمن. (٢٠١٦). قراءة تحليلية لريادة الأعمال في دول مجلس التعاون الخليجي. التعاون الصناعي في الخليج العربي: منظمة الخليج للاستشارات الصناعية، ١١٥، ٣٦-٤٠.

الهيئة العامة لتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. (٢٠١٥). جائزة ريادة الأعمال.

<https://theaward.riyada.om/ar/aboutus/Pages/Excerpt-from-His-Majesty.aspx#>

اليمني، عيبر بنت هاشم محسن، ابن جمعه، نوف عبد الله محمد، والخليوي، لينا بنت سليمان علي. (٢٠١٦). دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية [نسخة إلكترونية]. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agbim, K. C., Oriarewo, G. O., & Owocho, M. (2013). Factors influencing entrepreneurial intentions among graduates of Nigerian tertiary institutions. *International Journal of business and management invention*, 2(4), 36-44.

- Basu, R. (2014). Entrepreneurship education in India: A critical assessment and a proposed framework. **Technology Innovation Management Review**, 4(8).
- Dutta, S., Lanvin, B., & Wunsch-Vincent, S. (Eds.) (2020). Global innovation index 2020: **Who will finance innovation?** Cornell SC Johnson College of Business.
- Horn, G. (2006). Education solutions to improve the employability of senior high school learners. **South African journal of education**, 26(1), 113-128.
- Isaacs, E., Visser, K., Friedrich, C., & Brijlal, P. (2007). Entrepreneurship education and training at the Further Education and Training (FET) level in South Africa. **South African journal of education**, 27(4), 613-630.
- Mirzanti, I. R., Simatupang, T. M., & Larso, D. (2015). Entrepreneurship policy implementation model in Indonesia. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, 26(4), 399-415.
- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. **Journal of Business Venturing**, 28(4), 546-563.
- Remeikiene, R., Dumciuvienė, D., & Startienė, G. (2013). Explaining entrepreneurial intention of university students: The role of entrepreneurial education. In **Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013** (pp. 299-307). ToKnowPress.

فعالية الإرشاد النفسي في الحد من الوسواس القهري في ظل جائحة

فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19)

The Effectiveness of Psychological Counseling in Reducing
Obsessive-Compulsive Disorders in the Wake of the Corona
(COVID-19) Pandemic

إعداد

د. محمود سعيد إبراهيم الخولي

دكتوراه في الصحة النفسية، وأستاذ مساعد بجامعة طيبة سابقاً / المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2021.136077

قبول النشر: ٦/١٢/٢٠٢٠

استلام البحث: ٤/١١/٢٠٢٠

المستخلص:

يهدف البحث نحو التعرف على فعالية الإرشاد النفسي في الحد من الوسواس القهري في ظل جائحة فيروس كورونا، من خلال التعرف على الإطار المعرفي لمفهوم وخصائص وأساليب لإرشاد النفسي، والتعرف على تأثير اضطراب الوسواس القهري كأحد الأعصاب والأمراض النفسية الشديدة التي تؤثر على توافق الفرد النفسي والاجتماعي، وتقييد مجاله الحيوي وحصره في نطاق ضيق، بل وشلل الإرادة أحياناً بشكل تام مما يعوق تكيف الفرد مع من حوله، وذلك في ظل جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19) التي تسببت في تزايداً ملحوظاً في نسب انتشار العديد من الاضطرابات النفسية والتي تؤثر بالسلب على حياة الفرد بالإضافة إلى أسرته، ومن هذه الاضطرابات الوسواس القهري، الذي يُعتبر أحد أشكال اضطرابات القلق المزعجة والمعطلة للإنسان في علاقته مع الآخرين، والإنتاج في الحياة العملية. وتتصف هذه الاضطرابات بوجود أفكار متكررة لا يرغبها الشخص، وتأتي رغماً عنه، حتى بعد محاولته إبعادها والتخلص منها، والتي تؤدي إلى إضاعة وقته، وخسارته المعنوية والمادية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الكشف عن أهمية الإرشاد النفسي ودوره وتأثيره في الحد من الوسواس القهري. ومن أهم النتائج التي خلص إليها البحث هي أن الإرشاد النفسي هو المعيار الذي يحدد القيم والسلوك الاجتماعية التي تدفع الإنسان للمحافظة على العمليات النفسية، كما أنه أحد المساعدات الإرشادية التي تستخدم كأداة للتغلب على العقبات التي تقف سبيل تحقيق الحاجات النفسية والسيولوجية لدى الأفراد. كما توصلت النتائج إلى أن اضطراب الوسواس

القهري يعد المرض الرابع الأكثر تشخيصاً في العالم بشكل عام. كما توصلت النتائج أيضاً إلى فعالية تأثير الإرشاد بأشكاله المختلفة في التخفيف والحد من أعراض الوسواس القهري. **الكلمات المفتاحية:** الإرشاد النفسي، الوسواس القهري، فيروس كورونا كوفيد19. **مقدمة:**

إن الإنسان في سبيل تكيفه مع البيئة بظروفها المتغيرة يعيش أنواعاً مختلفة من الصراع النفسي حتى ينتهي به المطاف إلى إخضاع البيئة له أو الخضوع لها، وهذا الأمر يظهر بأبسط مظاهره في الحياة اليومية، إلا إذا استفحل الأمر نتيجة تعرض الفرد لضغوطات متتالية ومستمرة يمكن أن تتحول إلى أنواع من الانحرافات والاضطرابات النفسية (العباس، ٢٠١٦). والصحة النفسية (العقلية) كالصحة الجسدية عرضة للتوكل والمرض، فكثير من الناس عندما تزداد شدة قلقهم إلى حد ما أو مخاوفهم كالخوف من الموت أو المرض تنتابهم هواجس النظافة أو ممارسة طقوس قهرية متكررة، فإنهم يقعون فريسة المرض خاصة عندما تؤثر هذه الأفكار والسلوكيات في ميادين مختلفة من حياة الشخص، كالعمل والدراسة الأكاديمية والعلاقات العائلية والاجتماعية (السقا، ٢٠١٤، ص ٣٨٦).

ولقد شهد العالم هذه الأيام جائحة فيروس كورونا كوفيد ١٩ (COVID-19) الذي سجّل 12 مليون حالة مؤكدة مصابة بالفيروس، و 554 ألف حالة وفاة، وذلك وفق تقرير جامعة جونز هوبكنز حتى تاريخ 10/7/2020. إن كابوس الإصابة بالوباء، ضيق رحابة الحياة علينا، وجعلها صعبة ومعقدة وقاسية، وحرماننا من متعة الاستمتاع، وحبسنا في البيوت، وحرّم علينا الخروج منها إلا فرادى وبضوابط صارمة، ومنعنا من مزاولتنا أعمالنا والسعي لكسب قوت يومنا؛ حيث خلت الشوارع من المارة، وأغلقت الأسواق والمحلات التجارية، وتوقفت الحافلات والسيارات العمومية، وتعطلت الجامعات والمدارس، وأغلقت المساجد، وضربت أطواق على الحدود والمعابر، وأغلقت المطارات وتوقفت الملاحة الجوية والبحرية، وغدت الحيوانات الأليفة مكروهة، والقطط والكلاب مطرودة، ومنع صيد الطيور الوافدة والمهاجرة؛ لأنها تثير الرعب وتخيف، وقد تنتقل الأمراض وتصيب الإنسان. هذه الجائحة تسببت في تزايد ملحوظ في نسب انتشار العديد من الاضطرابات النفسية والتي تؤثر بالسلب على حياة الفرد بالإضافة إلى أسرته، ومن هذه الاضطرابات الاكتئاب واضطرابات القلق، الرهاب، (الفوبيا)، والوسواس القهري. ويُعتبر اضطراب الوسواس القهري أحد أشكال اضطرابات القلق والتي يشترك معها في الأعراض، فدرجة قليلة من القلق تعمل على زيادة اليقظة والانتباه والتحسين في أداء الفرد، ولكن إذا تجاوز القلق حداً معيناً فإن أداء الفرد سوف ينخفض، وبالتالي يعوق إنجازاته، ويصبح اهتمامه فقط في الأفكار الوسواسية وممارسة الطقوس (APA, DSM IV-TR, 1994, p.462).

ويُعد الوسواس القهري اضطراباً نفسياً، يتصف بوجود أفكار متكررة لا يرغبها الشخص، وتأتي رغماً عنه، حتى بعد محاولته إبعادها والتخلص منها، ويقوم الشخص المصاب بهذا المرض بعمل أفعال قهرية لا يستطيع الامتناع عنها؛ نظراً لأن هذه الأفعال

تخفف من قلقه. هذا القلق يخف لفترة محدودة، ثم يعود مرة أخرى مما يستدعي المريض بالوسواس القهري إلى تكرار أفعاله القهرية بصورة مبالغ فيها؛ قد تؤدي إلى إضاعة وقته، وخسارته المعنوية والمادية، إضافة إلى أن بعض الأعمال القهرية تؤدي إلى الضرر البدني بالشخص، مثل: كثرة الغسيل لأماكن معينة في الجسم، وربما بمواد مضرّة كالمطهرات الكيميائية. يؤثر الوسواس القهري على مجمل حياة الفرد وتوافقه النفسي والاجتماعي؛ وقد لوحظ أن بعض المصابين بالوسواس القهري، يعانون معاناة نفسية شديدة، ويحاولون التوافق كثيراً للتغلب على معاناتهم؛ بيد أن طول المعاناة من هذا الاضطراب _ والذي قد يمتد الى سنوات _ وشدة الألم والكدر والضيق الذي يحدث بسبب ذلك، ناهيك عن وطأة المرض نفسه(فضة، وآخرون، ٢٠١٠، ص٤٠٤).

ويُعد اضطراب الوسواس القهري من الاضطرابات المزعجة والمعطلة للإنسان في علاقته مع الآخرين، وتؤثر على الإنتاج في الحياة العملية للفرد بالإضافة إلى التأثيرات النفسية العديدة (أبو هندي، ٢٠٠٣). ومن أكثر الوسواس شيوعاً في البيئة العربية هي وسواس النظافة والاعتسال والتلوث(حنور، ٢٠٠٧). ويقول بيك وآخرون(2002، ص٩٦٢) أن مريض الوسواس القهري يرفض الاستمرار في الجلسات، وينسحب من العلاج بسبب معاناته من القلق الذي يصبح أمراً غير محتمل. وفي الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية DSM IV® إشارة إلى أن الأعراض تكون شديدة بدرجة كافية؛ لتحدث ألماً نفسياً واضحاً، كما أنها تستهلك الوقت، وتشوش على الفرد، وتعطل أداءه الوظيفي وأنشطته، وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين(APA, DSM IV-TR, 1994, p.420). ويختلف معدل انتشار اضطراب الوسواس القهري باختلاف المراحل العمرية المختلفة وكذا باختلاف الجنس حيث يبدأ هذا الاضطراب في سن المراهقة أو بداية البلوغ، وتظهر أعراضه مبكراً لدى الذكور عنها لدى الإناث، وأحياناً يظهر عند الأطفال(صفوت، وسعاد، ٢٠٠٢).

وفي هذا الصدد أكد موسى، ويوسف(٢٠٠٣) على أهمية الإرشاد النفسي في علاج الاضطرابات النفسية باختلاف أنواعها، الأمر الذي يدعم الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي وفعاليتها في علاج الاضطرابات، ويُعد بمثابة إضافة جديدة للتراث السيكلوجي. كما أكد فضة، وآخرون(٢٠١٠) بأن العلاج النفسي يُعد أحد أبرز تلك التدخلات الفعالة؛ إذ يسهم في تحسين قدرة الفرد على التفكير والادراك السليم للمواقف. ويساعد الفرد على الوعي بالذات، والتعبير عن النفس، واكتساب المهارات الحياتية بل وممارستها، ومن خلال ذلك يصل الفرد إلى التغلب على اضطراب الوسواس القهري وإلى فهم نفسه وفهم الآخرين. كما أشار الوحيشي(٢٠١٩) بأن عدم المبادرة في تقديم الإرشاد والعلاج والحلول لا يؤدي إلى اتساع دائرة هذا الاضطراب فحسب، بل قد يسبب المزيد من الاضطراب النفسي. ومن هنا جاء البحث الحالي ليضع مساهمة علمية فاعلة في اختيار الإرشاد النفسي للحد من الوسواس

القهري في ظل جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19)، بهدف إحداث تغيير إيجابي في مدركات وسلوك الفرد السلبية نحو المواقف. مشكلة الورقة البحثية:

تظهر مشكلة البحث في تأثير اضطراب الوسواس القهري كأحد الأعصاب والأمراض النفسية الشديدة على توافق الفرد، وتقبيد مجاله الحيوي وحصره في نطاق ضيق، بل وشلل الإرادة أحياناً بشكل تام مما يعوق تكيف الفرد مع من حوله. ويُعد اضطراب الوسواس القهري أحد الاضطرابات النفسية، وهو أحد التصنيفات الفرعية المندرجة تحت فئة اضطرابات القلق ضمن تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للطب النفسي (APA, DSM IV-TR, 1994). ويشمل هذا اضطراب ظهور أفكار، أو صور، أو دوافع في ذهن الفرد بشكل متكرر رغماً عنه (Greisberg, 2005). ويؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد، ومحاولة إبعاد تلك الأفكار، مما يؤدي إلى تكرار الإنسان لأعمال معينة، وبصورة قهرية Nasayuki & (el.al, 2003).

وقد وجد عكاشة (٢٠٠٣، ص١٣٧) أن نسبة المترددين على عيادة الطب النفسي بمستشفى جامعة عين شمس منهم تقريباً (2.6%) يعانون من اضطراب الوسواس القهري، وتدل الأبحاث الحديثة على أن شيعه بين مجموع الشعب تقريباً (2.5%). وتقول هولاند (٢٠٠٦، ص٢١٣) إن اضطراب الوسواس القهري يُعد المرض الرابع الأكثر تشخيصاً في العالم بشكل عام، وفي الولايات المتحدة بشكل خاص، إن راشداً من بين أربعين من الراشدين تنطبق عليه محكات اضطراب الوسواس القهري التشخيصية في مرحلة من مراحل حياته.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الورقة البحثية في التساؤل التالي: ما مدى فعالية الإرشاد النفسي في الحد من الوسواس القهري في ظل جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19)؟

أهداف الورقة البحثية:

تسعى الورقة البحثية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- التعرف على الإطار المعرفي لمفهوم وخصائص وأساليب الإرشاد النفسي.
- ٢- التعرف على الإطار المعرفي لمفهوم وأسباب الوسواس القهري والنظريات المفسرة إليه.
- ٣- الكشف عن فعالية الإرشاد النفسي في الحد من الوسواس القهري في ظل جائحة فيروس كورونا.

أهمية الورقة البحثية:

تتبع أهمية الورقة البحثية الحالية لفت الأنظار حول أهمية الإرشاد النفسي الذي يراد التعرف على أثره كمتغير مستقل، وكذلك من حيث الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، وهو

خفض أعراض الوسواس القهري، الذي تعاني منه نسبة غير قليلة من الناس، وما لهذا الاضطراب من آثار سلبية على توافق الأفراد وأدائهم.

مصطلحات الورقة البحثية:

١- الإرشاد النفسي Psychological counseling:

عرف كوري (Corey, 2005) الإرشاد النفسي بأنه: مجموعة من الخدمات التخصصية التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي لأشخاص يعانون من سوء توافق نفسي أو شخصي أو اجتماعي.

٢- الوسواس القهري Obsessive-Compulsive:

هناك العديد من الباحثين وعلماء النفس الذين قاموا بتعريف الوسواس القهري تعريفات كثيرة ومتعددة من بينها أن الوسواس القهري عبارة عن أفكار متكررة غير مرغوبة لدى الفرد تقتحم تفكيره رغما عنه، وبشكل خارج عن سيطرته محاولاً تجاهلها والتخلص منها، حيث يقوم الفرد بتكرار أفعال لا يمتلك القدرة في التوقف عنها، إذ يدرك أن هذه الأفعال والأفكار الزائدة عن الحد تعمل على تخفيض درجة القلق والكرب التي تنتابه، إذ تستمر لفترة محددة وتظهر مرة أخرى مما تدفع الفرد للقيام بالأفعال القهرية (Mcguire, 2012).

كما تعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي الخامس والإحصائي (APA, DSM-5, 2013) بأنها أفكار أو اندفاعات أو صور متكررة وثابتة، تُختبر في وقت ما أثناء الاضطراب، باعتبارها مقترحة ومتطفلة وغير مرغوب فيها، وتسبب عند معظم الأفراد قلقاً، ويحاول الشخص تجاهلها أو قمعها، أو تحييدها بفكرة أو فعل قهري.

٣- جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19):

يسمى فيروس كورونا (كوفيد 19) باسم المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة، حيث أعلنت منظمة الصحة العالمية في الحادي عشر من فبراير ٢٠٢٠ أن كوفيد-١٩ هو الاسم الرسمي للمرض، وأشار المدير العام لمنظمة الصحة العالمية تيدروس أدهانوم غيبريسوس إلى أن مقطع "كو" يشير إلى "كورونا" ومقطع "في" يشير إلى "فيروس" ومقطع "د" يعني داء، أما رقم ١٩ فيشير إلى العام، إذ أعلن عن تفشي المرض الجديد بشكل رسمي في الحادي والثلاثين من ديسمبر عام ٢٠١٩. ذكر تيدروس أن الهدف من اختيار الاسم كان تجنب ربط المرض بمنطقة جغرافية معينة (أي الصين) أو نوع من الحيوانات أو مجموعة من البشر، بما يتماشى مع التوصيات الدولية الهادفة إلى تسمية الأمراض بشكل يمنع تحريض الوصم الاجتماعي (ويكيبيديا، ٢٠٢٠).

الإطار النظري للورقة البحثية

المبحث الأول - الإرشاد النفسي Psychological counseling

تمهيد:

يُشير تاريخ الإرشاد النفسي إلى أن مصطلحي التوجيه Guidance والإرشاد Counseling كانا يستخدمان في الماضي في عبارة واحدة، وأن مصطلح التوجيه يرتبط أشد ما يرتبط بالمواقع التربوية والتعليمية، هذا بينما كان ينظر إلى الإرشاد بوصفه أحد خدمات التوجيه، ومع ازدياد التركيز والاهتمام بتقديم خدمات الصحة النفسية المؤثرة للعملاء في مواقع كثيرة متنوعة، زاد الاهتمام بالتطبيقات الإرشادية الخاصة على الأفراد، ذلك لأن الخدمة الإرشادية هي عملية مقابلة بين شخصين - المرشد والمسترشد - لتوضيح أبعاد مشكلة ما فهي تقوم على علاقة تفاعلية، بهدف التغلب على الصعوبات التي يعاني منها المسترشد وتتميز بالعلاقات الشخصية القوية، والمشاركة الوجدانية التي تعمل على دعم نمو المسترشد وتحقيق أهدافه الشخصية (صالح، ٢٠٠٤، ص ١٤).

فعملية التوجيه والإرشاد النفسي كما أشارت الحفناوي (٢٠٠١، ص ٢٦) هما عمليتان مترابطتان ومتكاملتان، يعبران عن معنى مشترك يتضمن المساعدة في إحداث تغيير في سلوك الفرد نحو الأفضل وحثه باستمرار على معرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقة اجتماعية سوية، والعمل على استغلال خبراته ليقى نفسه من الوقوع في الاضطراب النفسي، وعلى الرغم من تعدد تعريفات مفهوم الإرشاد والتوجيه النفسي، إلا أنهما يشتركان في هدف واحد، وهو مساعدة الفرد على استخدام ما عنده من امكانيات وقدرات من أجل تحقيق التوافق النفسي. وذكر زهران (١٩٩٩ أ، ص ١١) أنه علي الرغم من هذا الترابط والاشتراك بين التوجيه والإرشاد إلا أن هناك بعض الفروق بين مصطلح التوجيه ومصطلح الإرشاد، فالتوجيه هو مجموعة الخدمات النفسية التي أهمها عملية الإرشاد النفسي، أي انه يتضمن عملية الإرشاد وهو ميدان يتضمن الأسس العامة، والنظريات الهامة فقط والبرامج، وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد وهو يسبق عملية الإرشاد ويعد لها ويمهد لها، أم الإرشاد فهو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفس وهو عملية الإرشاد نفسها عمليا وتطبيقياً ويمثل الجزء العلمي في ميدان التوجيه.

والإرشاد كما ذكر الشهري (٢٠٠١، ص ١٩) هو العنصر الجوهرى في برنامج التوجيه والإرشاد، ومن أهم الخدمات التي يجب أن يتضمنها البرنامج، من هنا أتى اقتران الإرشاد دائماً بالتوجيه تأكيداً لأهميتها. وهكذا أصبح العمل الإرشادي هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي، ولُب عملية التوجيه والعملية المنظمة المخططة التي يقدمها المرشد للمسترشد بهدف تنمية القدرات والمواهب. وأضاف الليل (١٩٩٨، ص ٣٣) إلى ما سبق، أن الإنسان في حاجة إلى عملية التوجيه والإرشاد في جميع مراحل العمر فالطفل يحتاج إليها أثناء مروره بالمرحلة النمائية المختلفة وعادة ما يقدم الآباء والأمهات بالمهمة التوجيهية الإرشادية، كذلك يحتاج الطالب إلى خدمات التوجيه والإرشاد في أثناء دراسته، وهنا يقوم

المعلمون والمرشدون والموجهون بهذه المهمة، والفرد في مرحلة أخرى يحتاج إلى العمل الإرشادي وخدماته سواء في المهنة أو في أثناء الزواج أو في سن التقاعد أو عندما تواجهه مشكلات تجعل من توافقه أمراً صعباً.. وهنا يقوم المرشدون والمعالجون النفسيون بهذه المهمة الإرشادية. فعملية التوجيه والإرشاد عملية مستمرة مادام الشخص على قيد الحياة ويواجه بعض المشكلات والمعوقات المختلفة.

١- مفهوم الإرشاد النفسي

١/١- الإرشاد النفسي لغوياً:

وردت معاني كثيرة ومتنوعة في القرآن الكريم لمصطلح إرشاد وبعض المصطلحات المرتبطة به ومن هذه المعاني: الرشد، ورُشداً، والرَّشاد، ومُرشداً. فكلمة (الرشد)، استخدمت بمعنى الشيء الواضح الجلي الذي له دلائل واضحة وكاملة، كما في قوله تعالى: {لَا إِكْرَارَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ} [البقرة: ٢٥٦]. أما كلمة (ورُشداً)، استخدمت بمعنى وصول الفتى البلوغ وقدرته على إدارة أحواله ومعيشتها، كما في قوله تعالى: {وَأَنْتَلُوا إِلَيْتَامَى حَتَّى إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا وَمَنْ كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ وَمَنْ كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهَدُوا عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا} [النساء: ٦].

واستخدمت كلمة رُشداً أيضاً بمعنى العلم الذي يسترشد به في الأمور النافعة والأعمال الصالحة، كما في قوله تعالى: {قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَيْكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا} [الكهف: ٦٦]. وكلمة رُشداً في الحالة الأولى والثانية مكملتان لبعضهما، لأن العلم لا يتحقق إلا إذا وصل الفتى مرحلة البلوغ حتى يكتسب المعرفة والخبرة واللازمة. وكلمة (الرَّشاد)، استخدمت بمعنى طريق الحق والصدق كما في قوله تعالى: {وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ} [غافر: ٣٨]. أما كلمة (مُرشداً)، استخدمت بمعنى الواعظ الذي يهدي غيره إلى الصواب والحق كما في قوله تعالى: {وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَرَاوُرَ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقَرُّصُهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضِلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِدًا} [الكهف: ١٧]. وجاءت كلمة إرشاد في اللغة العربية من الفعل أرشد، يرشد، إرشاد، ورشد، يرشد، رشداً والشد هو الصلاح والفعل راشد، ويقال أرشده: أي أهده ودله. ورشده أي أرشده وهده، واسترشد فلاناً أي طلب منه أن يرشده. والترشيد هو حسن القيام على الشيء، وتوجيهه ففي خير سبيل والراشد هو المستقيم على طريق لا يحيد عنه (المعجم الوجيز، ١٩٩٧، ص ص ٢٦٤-٢٦٥).

وتختلف كلمة إرشاد counseling عن كلمة إرشاد counselling (double I) في قاموس الإنجليزية، فالثانية يستخدمها العاملون بمكتب المحاماة والسفارات والمسؤولون عن مراكز العمل المختلفة، أما الأولى فتستخدم في مجال الإرشاد النفسي ويقصد بها مجموعة المعلومات وتفسير الاختبارات، وهي العلاقة التي

يحاول فيها شخص متخصص يحمل درجات علمية تخصصية تقديم مساعدة لشخص آخر في مواقف الحياة المختلفة: الدراسية والمهنية والشخصية والاجتماعية. ورغم أهمية التفرقة في استخدام المصطلح الإنجليزي إلا أن البعض مازال يستخدم المصطلحين بمعنى واحد، كما بعض المراجع الأجنبية خاصة البريطانية لا تهتم بهذه التفرقة (سعفان، ٢٠٠٥، ص ١٠).

٢/١- الإرشاد النفسي اصطلاحاً:

لقد تعددت وتنوعت مفاهيم الإرشاد النفسي وفقاً لوجهة النظر التي تستند إليها، وإن كانت تشترك جميعها في الأهداف الإرشادية وأنشطتها، وينشأ التباين نتيجة النظرية التي تكمن وراء عملية الإرشاد، والمنهج المتبع فيها سواء كان نهائياً أو وقائياً أو علاجياً. وفيما يلي أهم التعريفات التي تناولت الإرشاد النفسي، وسوف يُراعى الباحثون التسلسل الزمني في عرضة لتلك التعريفات: فقد عرّف الشناوي (١٩٩٦، ص ١٣) الإرشاد النفسي بأنه: عملية ذات طابع تعليمي بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى انسب القرارات في الحاضر والمستقبل. وعرّف زهران (١٩٩٩، ص ٢٢) الإرشاد النفسي بأنه: عملية إرشاد للفرد والجماعة لتحقيق أفضل مستوى من التوافق والصحة النفسية باستخدام طرق الإرشاد والعلاج النفسي مع الأفراد والجماعات.

و يُعرّف كفاي (١٩٩٩، ص ١١) الإرشاد النفسي بأنه: أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد أو الجماعات، بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم، والإرشاد النفسي يتركز على الفرد ذاته أو على الجماعة ذاتها، بهدف إحداث التغيير في النظرة وفي التفكير وفي المشاعر والاتجاهات نحو المشكلة ونحو الموضوعات الأخرى التي ترتبط بها، ونحو العالم المحيط بالفرد أو بالجماعة.

٣/١- الإرشاد النفسي الديني:

فالإرشاد النفسي الديني هو أحد الأساليب التي تستخدم كأداة للتغلب على العقبات التي تقف في سبيل التوافق النفسي، وتحقيق الحاجات النفسية والسيولوجية لدى الأفراد بصفة عامة، وذلك عن طريق الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة كأحد المساهمات في تصحيح الأفكار والتصورات الخاطئة، وقد أشير أيضاً بأنه هو أسلوب توجيه واستبصار يعتمد على معرفة الفرد لنفسه ولربه ولدينه، وللقيم والمبادئ الروحية والخلقية، وهذه المعارف الدينية هي التي تحقق سمو الإنسان في الحياة، بعد التكامل مع الحاجات الدينية التي لا تخرج عن السياق التعبدية في الحاضر والمستقبل (آدم، ٢٠١٨). ويرى زهران (١٩٩٩، ص ١) بأنه أسلوب توجيه وإرشاد وتربية وتعليم، يقوم على معرفة الفرد لنفسه ولدينه ولربه والقيم الروحية والأخلاقية. وذهب مرسى (٢٠٠١) بأنه عمليات تعلم وتعليم نفسي اجتماعي، تتم في مواجهة بين شخص متخصص في علم النفس الإرشادي (مرشد)، وشخص آخر يقع عليه التوجيه والإرشاد (المسترشد)، أيضاً عرّفه (خضر، ٢٠٠٠، ص ٢٩).

بأنه: محاولة مساعدة الفرد لاستخدام المعطيات الدينية للوصول إلى حالة من التوافق النفسي تسمح له بالقدرة على ضبط انفعالاته إلى الحد الذي يساعده على النجاح في الحياة.

٢- أساليب الإرشاد النفسي:

١/٢ الإرشاد النفسي الجماعي:

يُعرّف "ستيورات" Stewart الإرشاد الجماعي: بأنه تفاعل المرشد مع الجماعة، من خلال فنيات الإرشاد كالمحاضرة، أو المناقشة بهدف، توصيل معلومات معينة لأفراد الجماعة الإرشادية ومناقشتهم فيها وإثارة الجماعة حول موضوع بعينه. ويُعرّف زهران (١٩٩٩ أ، ص ٣٢١) الإرشاد الجماعي بأنه: إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في الفصل.

كما عرّف آل رشود (٢٠٠٦، ص ٨١) الإرشاد الجماعي بأنه: طريقة نفسية علاجية يؤكد فيها المرشد على أن يستخدم طرق التعامل بين أفراد المجموعة والهدف من هذا هو المساعدة لهؤلاء على أن يتخطوا الصعوبات النفسية التي تواجههم. وترى سلامة (١٩٩٠، ص ١٥٦) أن الإرشاد الجماعي، يسمح للطلاب أن يلاحظوا الآخرين ممن هم في نفس عمرهم ويعجبوا بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات، كذلك يستفيد الطلاب من جو الإرشاد الجماعي والتأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل لهم مناقشتهم لمشكلاتهم بصراحة بحيث يتبين أبعادها مما يزيد لديهم الثقة في القيام بالسلوك المقبول والاتجاه نحو زيادة قبول الذات.

٢/٢ الإرشاد النفسي الفردي:

يعرف الإرشاد النفسي الفردي من الناحية العملية بأنه علاقة مهنية بين الأخصائي النفسي (أو الأخصائيين النفسيين) والمسترشد حيث يقوم الأخصائي النفسي بمساعدة المسترشد على معالجة بعض الصعوبات أو المشكلات النفسية وأبعادها الشخصية والاجتماعية والأسرية والأكاديمية والثقافية (رشاد، ١٩٩٩، ص ٢٣). ويُعرّف زهران (١٩٩٩ أ، ص ٣٢٠) بأنه: إرشاد عميل واحد وجهاً لوجه في كل مرة تعتمد فاعليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل أي أنه علاقة مخططة بين الطرفين وتتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو. ويُعرّف آل رشود (٢٠٠٦، ص ٨٤) بأنه: عملية إرشاد مسترشد واحد وجهاً لوجه في كل جلسة وتعتمد فاعليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد أي أن علاقة مخططة بين الطرفين.

٣- محاور الإرشاد النفسي:

يقوم الإرشاد النفسي على محاور ثلاثة وهي:

ونشير إلى كل محور على حدة كما يلي (سعفان، ٢٠٠١، ص ص ١٤-١٩):

١/٣- المرشد النفسي: المرشد النفسي شخص مؤهل علمياً لممارسة مهنة الإرشاد النفسي وهو المسئول عن تقديم الخدمات الإرشادية.

٢/٣- المسترشد: المسترشد هو الشخص الذي لديه مشكلة ويطلب خدمات الإرشاد النفسي لحلها، والذي نتعامل معه هو شخص أقرب إلى السواء لأن مشكلته لم تصل إلى درجة

الصعوبة والتعقيد كما هو الحال في العلاج النفسي ولذلك نستخدم مصطلح مسترشد في الإرشاد في مقابل استخدام مصطلح مريض في العلاج النفسي أو العلاج الطبي.

٣/٣- العملية الإرشادية: يشير مصطلح العملية الإرشادية إلى الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد النفسي من المرشد النفسي إلى المسترشد، والعملية الإرشادية هي الجانب التطبيقي للإرشاد النفسي وبدونها يصبح الإرشاد النفسي مجرد آراء أو اتجاهات أو نصائح أو توجيهات.

٤- خصائص الإرشاد النفسي:

يمكن وضع تصور لخصائص الإرشاد النفسي كالآتي (سيفان، ٢٠٠١، ص ص ٤٤-٤٦):

١/٤- الإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية Applied psychology وهو من المهن المساعدة التي تقدم خدمات للأشخاص وهو يشبه في الجانب منها أخرى مساعدة مثل: الخدمة الاجتماعية والعلاج النفسي.

٢/٤- المرشد النفسي مهني متخصص ومتدرب، ولذلك يتم اختياره بدقة ويتم تدريبه على العملية الإرشادية، ويعمل في ضوء ميثاق للأخلاق خاص بالمهنة.

٣/٤- الإرشاد النفسي عملية، بمعنى أنه ليس موفقاً عارضاً أو يتم بطريقة عشوائية ولكنه عملية مخططة تتم في شكل منظومة منطقية.

٤/٤- يتم تقديم الخدمات وجها لوجه بين مرشد نفسي ومسترشد (قد يكون أكثر من مسترشد في حالة الإرشاد الجماعي)، وقد يتم تقديم الخدمات الإرشادية من خلال وسيط بين المرشد النفسي والمسترشد مثل الوالدين والمعلم.

٥/٤- الإرشاد النفسي ذو طبيعة نمائية حيث يعمل على رعاية مظاهر النمو المختلفة (الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية) ثم يعمل على تسهيل عملية النمو بإزالة معوقات النمو وتنمية الإمكانات والقدرات وإشباع الحاجات.

٦/٤- الإرشاد النفسي ذو طبيعة وقائية الإمكانات حيث يعمل على منع حدوث المشكلة أو الاضطراب وذلك بإزالة الأسباب أو الكشف المبكر عن الأعراض أو التقليل من الآثار المترتبة من المشكلة، وتتمثل الإجراءات الوقائية بتوفير كل ما يلزم لتحقيق الذات وزيادة الوعي والفهم وإشباع الحاجات ومعرفة الحقوق والواجبات، وتحقيق التوازن بين مصالح الشخص المجتمع ويتم ذلك في كل قطاعات ومؤسسات المجتمع مثل المدرسة والأسرة والمصنع ووسائل الإعلام.. الخ.

٧/٤- الإرشاد النفسي ذو طبيعة تعليمية، بمعنى أنه يساعد المسترشد على تعلم كيفية تحديد مشكلته وعرضها ومعرفة أسبابها وآثارها، ثم تعلم طرق تفكير إيجابية جديدة واكتساب أنماط سلوكية جديدة.

٨/٤- الإرشاد النفسي ذو طبيعة علاجية بمعنى أنه يعالج المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية والمشكلات المرتبطة بالتعلم... الخ.

٥- البرنامج الإرشادي Counseling Program

١/٥ - مفهوم البرنامج الإرشادي:

تصدى كثير من الباحثين لتعريف البرنامج الإرشادي تعريفاً إجرائياً، وفيما يلي أهم التعريفات التي تناولت البرنامج الإرشادي، وسوف يُراعى التسلسل الزمني في عرض تلك التعريفات:

فقد عرفت رفاعي (١٩٩٧، ص١٦) البرنامج الإرشادي بأنه: برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية وتربوية، يستند إلى مبادئ ونظريات وفنيات، وهو يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة الاجتماعية والتعليمية والخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً أو جماعياً، بقصد تنمية المهارات الاجتماعية وإكسابهم قدراً من الاستقلال الشخصي والاجتماعي في المواقف الحياتية اليومية، والاعتماد على النفس، وتحقيق الذات والاندماج في محيط الأسرة والمجتمع، بحيث يخرجهم عن حيز الاعتماد على الآخرين إلى مجال الاندماج والاعتماد على النفس جزئياً ثم كلياً. ويُعرّف علي (١٩٩٧، ص١٣) البرنامج الإرشادي بأنه: تلك الخبرات المنظمة والمبنية Structured بهدف مساعدة الأشخاص على الوعي بأنفسهم، وعلى تعرف مشكلاتهم وحاجاتهم، وعلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات وعلى اتخاذ القرار.

وتعرّف فوزي (٢٠٠١، ص٢) البرنامج الإرشادي بأنه: خطة عمل تصمم وتنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة من أجل تحقيق الإرشاد النفسي الإنمائية والوقائية والعلاجية، ويُعرّف سعفان (٢٠٠٥، ص٢٠٢) البرنامج الإرشادي بأنه: مزيج من الأهداف الخاصة والاستراتيجية الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف والتصميم البحثي الملانم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه، ويُعرّف سعد بن آل رشود (٢٠٠٦، ص١١) البرنامج الإرشادي بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات النفسية المستمدة من بعض نظريات الإرشاد النفسي، تقوم على إحداث نوع من الإدراكات المعرفية والواجبات السلوكية لإيجاد حالة شعورية داخلية عند الطلاب العدوانيين، وتساعدهم في الاستبصار بمشكلاتهم والشعور بالمسؤولية تجاه تلك المشكلة والاهتمام باتخاذ الحلول المناسبة لها داخل الجلسات الإرشادية العلاجية.

٢/٥ - مبادئ تخطيط برامج الإرشاد النفسي:

توجد عدة مبادئ يجب الالتزام بها عند تخطيط البرامج الإرشادية وهي على النحو التالي (سعفان، ٢٠٠٥، ص٢١٠):

أ- الواقعية: بمعنى أن يتم التخطيط للبرنامج في ضوء خصائص المسترشد وطبيعة المشكلة وظروف بيئة المسترشد ومناسبة الاستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة، واختيار الأنشطة المناسبة..... الخ.

ب- المرونة: بمعنى ألا يكون التخطيط جامداً بحيث يعجز عن مواجهة التغيرات التي تحدث داخل الجلسة الإرشادية، وبالتالي يجب أن يسمح التخطيط بإدخال تعديلات في الأنشطة

والفنيات الإرشادية المستخدمة، وطريقة إدارة الجلسة وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه .. الخ.

ج- الشمول: بمعنى أن يشمل التخطيط كل جوانب العمل المطلوبة لتحقيق الأهداف الإرشادية.

د- المشاركة: ويقصد بالمشاركة هنا مشاركة القائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه في تنفيذ ما يطلب منهم، ومن خلال المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم أدركوا أهميته.

هـ- التوقيت السليم لتنفيذ إجراءات البرنامج وتحقيق الأهداف: يتضمن التخطيط الناجح وتحديد الأزمنة للبرنامج العلاجي، وفي مجال الإرشاد النفسي يتم تحقيق الأهداف الإرشادية بطريقتين:

الطريقة الأولى: تقوم على التوقيت الأفقي حيث يتم تحقيق أكثر من هدف في جلسة واحدة.
الطريقة الثانية: تقوم على التوقيت الرأسي حيث يتم تحقيق الأهداف بشكل تراكمي يقوم على تحقيق الأهداف المعرفية ثم الأهداف السلوكية أو الأهداف البسيطة ثم الأهداف الأكثر صعوبة وهكذا.

المبحث الثاني- الوسواس القهري Obsessive-Compulsive:

٦- مفهوم الوسواس القهري

١/٦- الوسواس القهري لغوياً:

تجمع معظم التعريفات اللغوية للوسواس على أن الوسوسة: هي تردد الشيء في النفس من غير اطمئنان واستقرار (العتيق، ١٣٤١هـ). ويغرف المعجم الوسيط الوسوسة بأنها حديث النفس بما لا نفع فيه ولا خير، والقهر هو الإتيان بالفعل بغير رضي، فيقال أخذهم قهراً يعني من غير رضاهم (المعجم الوسيط، ١٩٩٠).

٢/٦- الوسواس القهري اصطلاحاً:

الوسواس obsessions هي أفكار متسلطة، والقهر compulsion هو سلوك جبري يظهر بقوة لدى المريض، ويلزمه ويستحوذ عليه، ويفرض نفسه عليه، ولا يستطيع مقاومته؛ رغم وعيه وتبصّره بغرابته وسخفه وعدم فائدته، ويشعر بالقلق والتوتر إذا قاوم ما توسوس به نفسه، ويشعر بالحاح داخلي للقيام به (زهران، ١٩٩٩ ب، ص ٤٢٣). وقد قدما إبراهيم، وعسكر (٢٠١٢)، ودليل (٢٠١٥، ٤٢) تعريفاً للوسواس بأنه: ظاهرة وجود خبرات نفسية غريبة في الشعور كأفكار أو أفعال أو مخاوف أو اندفاعات ثابتة ومتكررة، تميل إلى تكرار حدوثها بشكل إجباري أو قهري، وتتميز هذه الخبرات النفسية الغريبة بأنها إجبارية وقهرية وجود إحساس لدى المصاب بسيطرة الوسواس وقوتها القهرية، مثل فكرة القذارة و الدفاع عنها بقهر الاغتسال المتكرر، أو فكرة أن الباب ليس مغلقاً على الرغم من إغلاقه وتكرار إغلاق الباب، أو الانزعاج المتكرر حول صعوبات الحياة مثل الدخول المادي، والعمل، ومشكلات المدرسة.

الوسواس هي أفكار مسيطرة على ذهن الفرد تراوده وتلازمه دون أن يستطع طردها أو التخلص منها بالرغم من شعوره اداركه لغرابتها وعدم واقعيته، تسبب الكثير من التوتر

والاكتئاب، وتشمل الوسواس القهري الخوف الشديد من المرض والشكوك المتكررة، وأفكاراً عن العنف أو إيذاء الآخرين، والحاجة لأن تكون الأشياء موضوعة في نظام معين تظل تلاحقه وتقطع عليه تفكيره، أما الطقوس القهرية فهي فعل عضلي أو حركي، وهي رغبة مسيطرة على الفرد للقيام بأفعال من شأنها التخلص من الفكرة الوسواسية، وتتم كاستجابة وطبقاً لقوانين معينة بشكل نمطي، مثل غسيل اليد مراراً وتكراراً أو الوضوء مرات عديدة، أو مراجعة طقوس الطهارة والنجاسة في بعض الحالات التي تمكث في الحمام بالساعات، أو الذهاب المتكرر للأطباء لطلب الطمأنينة (الوحيشي، ٢٠١٩، ص ٢٩-٣٠).

٧- أسباب الوسواس القهري:

يشير ديفيد ه.ج. بارنو (٢٠٠٢) إلى أن اضطراب الوسواس القهري يرجع إلى التوقعات غير العادية للنتائج السلبية، حيث أن مرضى الوسواس القهري لديهم توقعات عالية غير عادية للنتائج السلبية للعديد من الأفعال والتصرفات وأن محتوى الوسواس يتضمن نمطياً مبالغاً في الاهتمام والقلق الموجود لدى الأفراد العاديين بالصحة، والموت ورفاهية الآخرين، والجنس، والدين، وما شابه ذلك. وقد ترجع الوسواس إلى الأفكار الاقتحامية أو التطفلية التي تقتحم عقل المريض عنوة، ويعرف كامبيل Campbell 1996 الاقتحام بأنه تداع أو تفكير لا يرتبط بالسياق، مثل التفكير الوسواسي الذي يدفع نفسه أو يقمها في الشعور أو الوعي بطريقة متكررة ومداومة (عبد الخالق، وآخرون، ٢٠٠٢).

وفي هذا الصدد أرجع الوحيشي (٢٠١٩، ٤٧-٥٤) أسباب الوسواس القهري إلى التالي:

١/٧- الأسباب الفسيولوجية: حيث إن بعض الأبحاث تفترض أنه يرجع إلى الاختلال الكيميائي الحيوي الذي يحدث في المخ، والذي ينتج من الزيادة في معدل نشاط فصوص المخ الأمامية، ومعدل نشاط النواة القاعدية.

٢/٧- الأسباب الوراثية: حيث كما تؤكد دراسة أخرى أن نسبة 11% من أقارب الدرجة الأولى لمرضى الوسواس القهري مصابون بالاضطراب نفسه مقارنة بنسبة 1% إلى 1% بين أفراد المجتمع العاديين، وأن ثلث الأطفال والمراهقين المصابين باضطراب الوسواس القهري يعانون أبائهم من الاضطراب ذاته.

٣/٧- أسباب مرتبطة بالبيئة الاجتماعية والثقافية: حيث يرى بعض الباحثين أن العوامل الاجتماعية والثقافية تؤدي دوراً في ظهور وتنمية الأعراض القهرية، ويؤكد أن انشغال الفكر وتحمل المسؤوليات في فترة الطفولة يجعل الفرد عرضة للوسواس القهري.

٨- النظريات المفسرة لاضطراب الوسواس القهري:

وأهم النظريات التي اهتمت بتفسير اضطراب الوسواس القهري هي:

١/٨- نظرية التحليل النفسي:

تُعَدُّ المدرسة التحليلية هي المدرسة التي أعطت التفسيرات النفسية للأمراض النفسية والعقلية. وقد كان "سيجموند فرويد" هو من فصل الوسواس القهري وجعله مرضاً نفسياً قائماً بذاته عام 1896 م، فقد كان قبل ذلك يعدّه عرضاً من الأعراض لحالة نفسية تسمى "الوهن النفسي" وحتى نهاية الستينيات كانت نظرية فرويد تُعَدُّ أعراض الوسواس القهري نتيجة لصراعات داخلية ما حدثت في المرحلة الشرجية والمرحلة السادية، نتيجة لهذا تقبله مشاعر الجنس والعدوان، ولهذا فإن أعراض الوسواس الطقوسية تستخدم كوسيلة لخفض القلق وضبطه بهدف منع الاندفاعات المخزنة في اللاشعور من الظهور إلى الشعور، أي أنه تفسير اضطراب الوسواس القهري باعتباره ناتجاً عن الرغبات المكبوتة والخبرات الجنسية المخزنة في اللاشعور، على أنه رموز لا شعورية متصارعة بين الفرد والمجتمع، كان العلاج المقترح هو التحليل النفسي الذي يتعامل مع اضطراب الوسواس القهري، ولهذا يبدأ العلاج من خلال وصول اضطراب الوسواس القهري إلى هذه المناطق اللاشعورية عن طريق تشجيع الفرد على الحديث حول مشكلاته خلال الجلسات العلاجية (مصطفى، ٢٠٠٤).

٢/٨- النظرية السلوكية:

وهي من أشهر المدارس الأمريكية جميعاً، ومؤسسها الأول هو "واطسون" ومع اختلاف اتجاهات باحثي المدرسة السلوكية إلا أنهم يتفقون على أن العصاب سلوك متعلّم، أي مكتسب بالفطرة من البيئة، فالمدرسة السلوكية تصف السلوك وتفسره في تبادل السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة. وبالتالي فهم أكثر من غيرهم إيماناً بدور التنشئة الوالدية والمجتمع في اكتساب ذلك السلوك، وصياغة الشخصية كما يتفق سكرنر SICNER ودولارد ميللر Dolard Miller بأن الإنسان يتصرف من خلال قوانين واستجابة للقوى الخارجية أو استعدادات وهي تمثل المادة الخام للشخصية وتشكل حسب المثيرات التي يتعرض لها الفرد في البيئة، فجميع أن أنواع السلوك مكتسبة حسب قواعد التعلم (في الوحشي، ٢٠١٩، ٣٨).

٣/٨- النظرية المعرفية:

في السنوات الحديثة وضع المعرفيون تفسيرات وعلاجات عديدة لاضطراب الوسواس القهري، وقد بدأت التفسيرات المعرفية لاضطراب الوسواس القهري بافتراض مقدمة منطقية، بأن كل فرد لديه أفكار لا منطقية غير مرغوبة وغير مقبولة واقتحامية ومتكرر، مثل أفكار بأذى نفسه أو الآخرين، أو الانغماس في الأفعال الجنسية غير المقبولة أو التلوث بالميكروبات والجراثيم، فبينما يرى معظم الأفراد أن هذه الأفكار غير طبيعية أو أفكار ليس لها معنى، فيكتمونها أو يتجاهلونها بسهولة، نجد الأفراد الذين يظهرون اضطراب الوسواس القهري، يعتقدون أنهم هم المسؤولون عن مثل هذه الأفكار المرعبة والسيئة ويستحقون اللوم والتوبيخ، بالتالي يزداد لديهم القلق في أن تؤدي مثل هذه الأفكار إلى أفعال أو نتائج ضارة وسيئة، ويرون هذه الأفكار اقتحامية بغیضة ومثيرة للاشمئزاز وضاغطة بشدة ومن ثم يحاولون التخلص منها دون جدوى، أو تجنبها بالتسوية أو التحديد للتفكير أو التصرف بطرق تؤدي إلى تبرير الأفكار غير المقبولة، ويجعلها تنال الرضا من الفرد فهم قد يستخدمون هذه التقنية لينالوا الطمأنينة والتأكيد من الآخرين (Sadock & Ruiz, 2015).

٤/٨ - نظرية - التعلم الاجتماعي:

اتجاه التعلم الاجتماعي "باندورا" نشأ (وبجهود جوليان روتر) من نظرية التعلم ونظرية الشخصية، حيث نجد الاهتمام عند تفسير السلوك بالدافعية والمعرفة والتعزيز والموقف النفسي الذي تحدث فيه هذه المتغيرات. وبالتالي يؤكد الاتجاه على أهمية التفاعل الاجتماعي خلال الموقف، لأن السلوك يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ونماذج للتقليد، ويكتسب الفرد مغزى لهذه البيئة من خلال كل الخبرات السابقة والتي يؤثر بعضها في بعض، ومن خلال الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها، كما أن السلوك يحدث في زمان ومكان معينين (سعفان، ٢٠٠٣).

٩ - أعراض اضطراب الوسواس القهري:

تنوعت أعراض اضطراب الوسواس القهري وفقاً ما يلي (الوحيشي، ٢٠١٩، ٥٩ - ٦٧):

١/٩ - الاندفاعات:

ويشعر المريض بالحاح مسيطر، أو رغبة جامحة، أو باندفاع ليقوم بأعمال لا يرضى بها ويحاول مقاومتها ولكن دون جدوى، وبالتالي تسيطر عليه هذه الرغبة الملحة بقوة، وقد تكون في شكل عدوانية أو انتحارية مثل إيذاء المارة في الشارع، أو إلقاء نفسه من الأدوار العالية، وأحياناً اندفاعات مضحكة كالغناء في الأماكن المقدسة أو في الأماكن العامة.

٢/٩ - اجترار الأفكار:

تنتاب المريض أفكار وأسئلة ليس لها إجابة، ولكن لا يستطيع التخلص منها رغم اقتناعه بعدم صحتها، وتتعلق الأسئلة كثيراً بالنواحي الدينية أو مصاعب الحياة اليومية، وأحياناً تأخذ هذه الأفكار والصور أسئلة لانتهائية وغير ممكن الإجابة عنها.

٣/٩ - الأفكار والصور الوسواسية:

وهي سيطرة فكرة خاصة أو صورة لمنظر محدد، ويكون معظمها تشككياً أو فلسفياً أو اتهامياً أو عدوانياً أو جنسياً، يتسلط ويحرض المريض على القيام بسلوك قهري، وإثبات صورة معينة لمنظر حميد أو كره يشغل الفرد ويفلقه، أو نغمة موسيقية أو عمليات حسابية.

٤/٩ الطقوس الحركية:

تعد الطقوس الحركية من أكثر الأعراض القهرية شيوعاً، وتظهر على هيئة النزعة الجامحة المسيطرة للقيام بحركات معقدة ومعينة للتخلص من إلحاح الفكرة الخاصة بذلك، كتكرار الوضوء أو الصلاة، أو غسل اليدين، أو الاستحمام.

٥/٩ المخاوف القهرية:

المخاوف ترتبط دائماً بالأفكار أو الصور أو الاندفاعات أو الطقوس الحركية الملحة، فتكون المخاوف وسيلة للهروب من الموقف القهري الذي تسببه الأعراض، وهناك ارتباط بين الرهاب - المخاوف اللامعقولة (الفوبيا) مثل الخوف الشديد من المرض أو التلوث، أو ركوب السيارة، أو الأماكن الضيقة، أو ركوب الطائرة، أو الخروج من المنزل.

٦/٩ هوس السرقة

يرتكب السرقة الشخص الذي يشعر دائماً بالخطر والحيرة والاضطراب الحاد، وأنه تحت تأثير هذه المشاعر يميل إلى إيقاع الأذى بالآخرين، فيقع المصاب به فريسة لفكرة ملازمة وخاصة تسيطر عليه، وتجعله يقدم على القيام بالسرقة كلما أتاحت له الفرصة من غير أن يدري سبباً لذلك.

٧/٩ العادات القاهرة:

يقوم بعض المصابين باضطراب الوسواس القهري بممارسة عادات وطقوس قاهرة؛ لأنهم يشعرون وبشكل غير قابل للتوضيح أن عليهم القيام بذلك، في حين أن البعض الآخر يقومون بتلك العادات القاهرة لأن ذلك يخفف من حدة القلق المصاحب لأفكار معينة متداخلة على الذهن، يمكن للمصاب أن يشعر أن هذه التصرفات ستقوم بشكل ما بمنع حدث مخيف من الوقوع، أو أنها ستدفعهم للتفكير بأمر آخر غير ذلك الحدث.

١٠- معدل انتشار الوسواس القهري:

تعددت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت معدل انتشار اضطراب الوسواس القهري إذ قدرت نسبة الانتشار للوسواس القهري ٠,٠٥% بين عامة الناس، ولكن يعتقد أنه أكثر شيوعاً من هذه النسبة، وأن طبيعة التكتّم لدى هؤلاء المرضى هي سبب نقص معدل الانتشار وهم يمثلون ١% من مرضى العيادات النفسية، ويرجع نقص معدل الانتشار أيضاً إلى خوفهم من الإقلاع عن القيام ببعض الطقوس التي من شأنها أن تخفف من حدة الكدر والتوتر اللذين يعانون منهما نتيجة لأفكارهم الوسواسية، أو الطقوس التي تمنع حدوث كارثة أو كرب معين يتوقعون حدوثه إن لم يقوموا بها ولهذا يفضلون الابتعاد عن العيادات النفسية والبقاء على ما هم عليه (البشر، وفرج، ٢٠٠٢، ص ٢٠٨).

وأصبح اضطراب الوسواس القهري أكثر انتشاراً مما كان يقدر عليه سابقاً، حيث يقدر أن واحداً من كل ٢٠٠ طفل، وأثنين من كل ١٠٠ راشد يظهر عليهم أعراض للوسواس القهري، ويضيف "كابيلن وسادوك" أن معدل الانتشار بين المراهقين ٣,٧٥% وأن الذكور أكثر عرضة للإصابة بالاضطراب عن الإناث، حيث إن المتوسط العمري للإناث ١٩ عام، المتوسط العمري للذكور ٢٢ عام، وحوالي ٦٦% من مرضى الوسواس القهري بدأت أعراضهم قبل سن ٢٥ عاماً، وأقل من ١٥% لا تبدأ أعراضهم بعد سن ٣٥ عاماً (في فضاء وآخرون، ٢٠١٠، ص ١٢).

وأكدت تقارير وزارة الصحة البريطانية (2007) بأن اضطراب الوسواس القهري، ينتشر بمعدل 2% من إجمالي السكان، وتظهر أعراضه مبكرة، وغالباً ما تكون في نهاية الطفولة المتأخرة أو بداية المراهقة، كما تشير تقارير دليل مركز التعاون الدولي للصحة النفسية (2006) أن هذا الاضطراب لا يعرف حدوداً عرقية أو اقتصادية أو جغرافية، وقد يرجع ظهوره بنسب متساوية في جميع الأعمار إلى أن معظم الراشدين الذين يعانون هذا الاضطراب تبدأ معاناتهم منذ مرحلة الطفولة، وأيضاً تتشابه الأعراض المرضية لدى الأطفال والمراهقين والراشدين (عبدالهادي، ٢٠١٢، ١٣٦).

١١- سمات الشخصية الوسواسية:

يظهر على الشخص المصاب بعصاب الوسواس المتسلطة أو الأفعال القهرية مظاهر بارزة في بعض سمات الشخصية، نجدها يغلب عليها الشك والحذر والتوجس وضعف القدرة في اتخاذ القرارات والتأرجح والتردد، وفي الغالب يكون الوسواسي كثير العناية بالتفاصيل، ولا يقبل بسهولة الانحراف عن مخطط معروف أو مقبول، لصلة ذلك لشعوره بعدم الطمأنينة. كما يشعر بعدم الكفاءة في علاقاته مع الآخرين، ويسعى وراء صداقات الآخرين، ولكنه كثيراً ما يزعمهم بعناده وبقواعده الكثيرة الصارمة، وقد نرى الانحراف فيه أحياناً على شكل مثالية عالية، تبدو واضحة في كثرة ملاحظاته وانتقاداته المتطرفة على الآخرين، ولكنه مقصر في بعض واجباته تجاه أهله وأولاده، وقد يجهد نفسه في العمل دون جراء، ويميل للحرمان النفسي من مباحات الحياة دون مبرر، وفي هذا الصدد يقول أوبلي "إن الوسواسيين قوم فضلاء ولكنهم غير سعداء" وهذا يوضح أن الخلق الرفيع ليس دائماً دليلاً على صحة الفرد النفسية (لاغا، 2009).

١٢- الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتناول الإرشاد والعلاج النفسي لاضطراب الوسواس القهري:

يتناول الباحث بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتناول الإرشاد والعلاج النفسي لاضطراب الوسواس القهري، إذ تعددت الدراسات التي أكدت فعالية الإرشاد وعلاقته وتأثيره في التخفيف والحد من الوسواس القهري، فقد توصلت نتائج دراسة عمر (٢٠٠١) إلى فعالية برنامج إرشادي في علاج اضطرابات الوسواس القهري لدى عينة من الراشدين، وتوصلت دراسة سغان (٢٠٠٢) إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على إعادة ووقف الأفكار والتعرض ومنع الاستجابة في خفض الوسواس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، وتوصلت دراسة تولن وآخرون Tollin & al. et. (٢٠٠٣) إلى فاعلية برنامج إرشادي جماعي في العلاج المعرفي السلوكي لعلاج اضطراب الوسواس القهري لدى طلاب الجامعة.

وتوصلت نتائج دراسة حنور (٢٠٠٧) إلى فعالية برنامج قائم على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في التخفيف من اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، وتوصلت نتائج دراسة الجروشي (٢٠٠٧) إلى فاعلية الدعاء كبرنامج إرشادي نفسي ديني في خفض قلق السمة لدى طالبات كلية الآداب، وتوصلت نتائج دراسة مقدادي (٢٠٠٨) إلى فاعلية برنامج إرشاد جماعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت. وتوصلت نتائج دراسة موسى (٢٠٠٨) إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف حدة بعض أعراض الوسواس القهري وعلى بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، وتوصلت دراسة فضة، وآخرون (٢٠١٠) إلى فاعلية العلاج النفسي الديني في تخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة، وتوصلت نتائج دراسة السقا (٢٠١٤) إلى فاعلية العلاج الاستعرافي - السلوكي في

خفض حدة أعراض اضطراب الوسواس القهري من خلال برنامج موجه لأفراد العينة الذين يعانون سلوكيات قهرية أو أفكاراً وسواسية سوء كانت منفصلة أم معاً كما توصلت نتائج دراسة عبدالله (٢٠١٤) فعالية برنامج إرشادي جمعي في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية، وتوصلت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٦) إلى فاعلية برنامج إرشادي ديني في تخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طلاب الصف الأول ثانوي في مدينة الباح، كما أظهرت دراسة فاريل وآخرون (Farrell & al. et. 2016) فاعلية الإرشاد المختصر في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري، من خلال تطبيق برنامج يستند إلى إستراتيجية التعرض ومنع الاستجابة. وتوصلت دراسة درويش (٢٠١٨) فعالية برنامج إرشادي نفسي لتخفيف أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وتوصلت نتائج دراسة الوحيشي (٢٠١٩) إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية.

١٣- الخلاصة والنتائج:

في إطار عرض الإطار النظرية والأدبيات والدراسات السابقة يتبين التنوع في الأساليب الإرشادية والتقنيات المستخدمة في برامج الإرشاد لخفض اضطراب الوسواس القهري؛ إلا أن هناك اتفاقاً على بعض التقنيات لأهمية دورها في خفض هذا الاضطراب كتدريب الأفراد ذوي الاضطراب المرتفع بالوسواس القهري على تقنيات وقف الأفكار والتعرض ومنع الاستجابة، وتعديل البنية المعرفية. ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الورقة البحثية هي أن الوسواس القهري مصدراً أساسياً لكل من المخاوف والاكتئاب النفسي، وقد يؤدي في الحالات الشديدة إلى شلل بشكل تام، ومن الممكن أن يعوق توافق الفرد مع من حوله، ويجعله لا يعيش حياته بشكل طبيعي ويقيده في مجاله الحيوي، ويحصره في نطاق ضيق. كما أن الوسواس القهري يرتبط ويصاحب العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية. كما توصلت النتائج إلى أن الإرشاد النفسي هو المعيار الذي يحدد القيم والسلوك الاجتماعية التي تدفع الإنسان للمحافظة على العمليات النفسية، كما أنه أحد المساعدات الإرشادية التي تستخدم كأداة للتغلب على العقبات التي تقف سبيل تحقيق الحاجات النفسية والسيولوجية لدى الأفراد. كما توصلت النتائج أن اضطراب الوسواس القهري يعد المرض الرابع الأكثر تشخيصاً في العالم بشكل عام. كما توصلت النتائج أيضاً إلى فاعلية تأثير الإرشاد النفسي بأشكاله المختلفة في التخفيف والحد من أعراض الوسواس القهري.

١٤ - التوصيات:

- بناء على ما توصلت إليه الورقة البحثية من نتائج يوصي الباحث بالتالي:
- ١/١٤ - استخدام البرنامج الإرشادي النفسي، كأداة يمكن بواسطتها خفض أعراض الوسواس القهري، ومن خلال إقامة المراكز الإرشادية، وبإشراف متدربين متخصصين في الإرشاد والعلاج النفسي.
- ٢/١٤ - ضرورة استخدام وظيفة الإرشاد النفسي داخل المؤسسات التعليمية في جميع المراحل الدراسية والعمل على توفير أعداد برامج إرشادية نفسية، تساعد على الاكتشاف المبكر للاضطرابات النفسية والسلوكية وعلاجها، وتقديم البرنامج العلاجي المناسب للوصول بهم إلى التوافق النفسي والاجتماعي.
- ٣/١٤ - الاهتمام بإجراء التطوير المهني، وكذلك المؤتمرات والندوات والورش، ودورات التدريب للأخصائيين النفسيين، بهدف التعرف على الأسباب والأعراض والآثار الناجمة عن للاضطرابات النفسية، ومن بينها بالطبع اضطراب الوسواس القهري.
- ٤/١٤ - إعداد تصور مقترح لدليل إرشادي يتضمن تطبيقات عملية اجرائية للتنوعية والإرشاد للحد من اضطراب الوسواس القهري في ظل جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 (COVID-19).

المراجع

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد الستار؛ عسكر، عبدالله. (٢٠١٢م). علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو هندي، وائل. (٢٠٠٣م). الوسواس القهري من منظور عربي إسلامي. القاهرة: مكتبة عالم المعرفة.

أحمد، رمضان محمود. (٢٠١٨م). مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي لتخفيف أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٧(١٩)، ٣٥٩-٤٠٣.

آدم، أبكر عبد البنات. (٢٠١٨م). الإرشاد النفسي الديني وأثره في تغيير القيم والسلوك الاجتماعي (دراسة وصفية تحليلية)، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بحري، السودان، ٤٧، ٩.

أل رشود، سعد بن محمد. (٢٠٠٦م). فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

بيك، آرون؛ ووليامز، مارك؛ وسكوت، جان. (٢٠٠٢م). العلاج المعرفي والممارسة الإكلينيكية (موسوعة علم النفس العيادي). ترجمة حسن عبد المعطى، القاهرة: دار زهراء الشرق.

جابر، عبد الحميد جابر؛ كفاي علاء الدين. (١٩٩٨م). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجروشي، أسماء. (٢٠٠٧م). مدى فاعلية الدعاء كبرنامج إرشادي نفسي ديني في خفض قلق السمة لدى طالبات كلية الآداب. رسالة ماجستير منشورة، جامعة السابع من أكتوبر، مصراتة، ليبيا.

الحفناوي، جيهان محمد أحمد. (٢٠٠١م). أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي لدى المسنين المقيمين في دور المسنين. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

حنور، قطب عبده خليل. (٢٠٠٧م). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتخفيف حدة اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب الجامع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.

خضر، عادل. (٢٠٠٠م). الدلالات الإكلينيكية المميزة لاستجابات مريض بعصاب الوسواس القهري لاختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٥٥.

- دفيد، ه؛ بارلو. ج. (٢٠٠٢م). مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية، دليل عالمي تفصيلي. ترجمة: صفوت فرج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- دليل، إيمان. (٢٠١٥م). الأفكار للاعقلانية وعلاقتها بأعراض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة الجامعة (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- رفاعي، عائدة قاسم. (١٩٩٧م). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين بعض جوانب الصحة النفسية لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٩م أ). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٩م ب). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٤. القاهرة: عالم الكتب.
- س. هولاند. (٢٠٠٦م). اضطراب الوسواس القهري (دليل عملي تفصيلي لممارسة العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية). ترجمة جمعة سيد يوسف ومحمد نجيب الصبوة، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعفان، محمد أحمد. (٢٠٠١م). الإرشاد النفسي للأطفال. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سعفان، محمد أحمد. (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوسواس والأفكار القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٧، ٣٩٣-٤٤٩.
- سعفان، محمد أحمد. (٢٠٠٣م). اضطراب الوسواس والأفعال القهرية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سعفان، محمد أحمد. (٢٠٠٥م). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- السقا، صباح. (٢٠١٤م). فاعلية العلاج الاستعرافي السلوكي للوسواس القهري. مجلة جامعة دمشق، ٣٠ (١)، ٣٦٧-٣٩٣.
- سلامة، ممدوحة. (١٩٩٠م). الإرشاد النفسي: منظور نمائي. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٦م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.
- الشهري، عبد الله بن علي. (٢٠٠١م). مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بالسعودية.
- صالح، أماني عبد التواب. (٢٠٠٤م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

- عبد الخالق، احمد؛ رضوان، سامر. (٢٠٠٢م). مدى صالحية المقياس الرببي للوسواس القهري على عينات سورية. دراسات نفسية، ١٢ (١).
- عبد الله، عبد الرحمن محمد. (٢٠١٤م). أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.
- عبد الهادي، تهناني. (٢٠١٢م). اضطراب الوسواس القهري وعلاجه المعرفي السلوكي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣م). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- على، عمرو رفعت. (١٩٩٧م). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- الغامدي، بندر علي أحمد. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج إرشادي ديني في تخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طلاب الصف الأول ثانوي في مدينة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- فرج، صفوت؛ وسعاد البشر. (٢٠٠٢م). المقارنة بين كل من العلاج السلوكي بأسلوب التعرض ومنع الاستجابة وبين العلاج الدوائي لمرضى الوسواس القهري. مجلة دراسات نفسية، ١٢ (٢)، ٢٠٧-٢٢٧.
- فضة، حمدان محمود؛ الفقي، أمال إبراهيم عبدالعزيز، أحمد، سليمان رجب سيد. (٢٠١٠م). فاعلية العلاج النفسي الديني في تخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة. ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات في الفترة من ٤ - ٦ يناير، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، ٤٠٤ - ٤٦٠.
- فوزي، إيمان (٢٠٠١م). في الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٩م). الإرشاد الأسري للطفل المعوق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- لأغا، بشار جبارة. (٢٠٠٩م). دراسة سمات شخصية مرضى الوسواس القهري في البيئة الفلسطينية باستخدام برنامج تدريبي علاجي. رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، جامعة غزة، فلسطين.
- الليل، محمد جعفر. (١٩٩٨م). المساعدة الإرشادية النفسية. جدة: الدار السعودية.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٩٠م). المعجم الوسيط. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- مرسي، كمال إبراهيم. (٢٠٠١م). السعادة وتنمية الصحة النفسية (مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس). الكويت: دار النشر للجامعات.

مقداي، يوسف موسى فرحان. (٢٠٠٨م). فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠(٢)، ٣٢٤-٢٦١.

موسى، رشاد على. (٢٠٠٨م). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف حدة بعض أعراض الوسواس القهري وعلى بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية. موسى، رشاد علي؛ ويوسف محمد. (٢٠٠٣م). العلاج الديني للأمراض النفسية، القاهرة: الفاروق الحديثة.

الوحيشي، فاطمة يوسف صالح. (٢٠١٩م). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عينة من طالبات الجامعة الليبية الدولية للعلوم الطبية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بنغازي. ليبيا. ويكيبيديا. (٢٠٢٠). مرض فيروس كورونا ٢٠١٩، موقع من الأنترنت، تاريخ الاستدعاء في تاريخ ٥/٧/٢٠٢٠م، الرابط: <https://cutt.us/0qFDi>.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4th ed.) DSM-TV. Washington: DC: Author.

Greisberg, S. (2005). *Neuropsychological Functioning of Children with Obsessive Compulsive Disorder*. DA1-B 66/03, p.1719, Sep.

Nasayuki, O., Masahiro, k, & Yoshio, M. (2003). *Features of Obsessive-Compulsive Disorder in Patients Primarily Diagnosed with Schizophrenia*. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 57 (1), 67-74.

Corey, G.(2005). *Integrating Spirituality in Counseling Practice*, web ite [:http://www.counalign='middle' src='images/smiles/php.ini' border='0' /eling.org. 4/11/2011](http://www.counalign='middle' src='images/smiles/php.ini' border='0' /eling.org. 4/11/2011).

Bejamin James Sadock m.b Virginia Alcott Sadock m.b Pedro Ruiz m.b.(2015). *Synopsis of Psychiatry Behavioral Sciences /Clinical Psychiatry*.

McGuire, J. (2012). *The role of dysregulation in pediatric obsessive compulsive disorder: An examination of symptom severity, impairment and treatment outcome*. Master Thesis, University of South Florida, Florida.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Farrell, L., Oar, E., Waters, A., McConnell, H., Tiralongo, E., Garbharran, V., & Ollendick, T. (2016). Brief intensive CBT for pediatric OCD with E-therapy maintenance. *Journal of Anxiety Disorders*, 42(1), 85-94.

أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين

The Patterns of thinking center and its relationship to Academic Resilience among the Employees from Higher Studies Students

إعداد

منى جمال الدين ربيع محمود

المدرس المساعد بقسم الصحة النفسية

أ.د/فوقية حسن رضوان د.سيمون عبد الحميد متولى

مدرس الصحة النفسية

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

Doi: 10.21608/jasep.2021.136078

قبول النشر: ٢٠٢٠ / ١٢ / ٦

استلام البحث: ٢٠٢٠ / ١١ / ٤

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير (الباحث - والمخلص - والمتحمس) وفق نظرية الإنيكرام والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، والكشف عن نمط الشخصية السائد لأنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، وكذلك الكشف عن أهم أنماط مركز التفكير المنبئة دون غيرها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، وتكونت عينة البحث من (٤٧٠) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا العاملين والمسجلين في كليات جامعة الزقازيق، الذين تراوحت أعمارهم بين (٢٥-٤٠) عاماً، بواقع (١٩٢ ذكور، و٢٧٨ إناث)، واستخدمت الباحثة مقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام تأليف Riso & Hudson (ترجمة، وإعداد: الباحثة)، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: الباحثة)، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية الباحث والصمود الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين نمط الشخصية المخلص، والصمود الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين نمط الشخصية المتحمس، والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، وأن نمط الشخصية المتحمس هو النمط السائد من أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام لدى

طلاب الدراسات العليا العاملين، كما تنبأ أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.
الكلمات المفتاحية: مركز التفكير - نظرية الإنيكرام - الصمود الأكاديمي - طلاب الدراسات العليا العاملين

Abstract:

The current research aims to revealing of the relationship between the patterns of thinking center and academic resilience among the employees from higher studies students, revealing of the basic personality type for patterns of thinking center according to the Enneagram theory among the employees from higher studies students, and revealing of some the patterns of thinking center predictors without other academic resilience among the employees from higher studies students. the research sample consisted of (470) students from the employees from higher studies students enrolled at Zagazig University, ages (25-40), by (192 males, 278 females), the search tools consisted of the patterns of thinking center scale according to the Enneagram theory (Riso & Hidson , 1995) , academic resilience scale (prepared by: the researcher) and the research results showed: there is no relationship between researcher type and academic resilience , and a negative relationship between loyalist type and academic resilience , and positive relationship between enthusiastic type and academic resilience among the employees from higher studies students, that enthusiastic type is the basic personality type for patterns of thinking center according to the Enneagram theory, moreover the patterns of thinking center can predict with academic resilience among the employees from higher studies students.

Keywords: Thinking Center - the Enneagram theory -Academic Resilience -The Employees from Higher Studies Students

مقدمة:

أن التعامل مع تصنيفات واضحة ومحددة لأنماط الشخصية يوفر الكثير من الوقت والجهد بخلاف تناولها وفق متصلات لانهاية الأبعاد والعوامل والسمات والصفات المتشعبة ، ومن أهم التصنيفات الحديثة التى طُرحت في ميادين علم أنماط الشخصية أنموذج يدعى

نظرية الإنيكرام يتكون من تسعة أنماط للشخصية ، تتوزع على ثلاثة مراكز ، وهم مركز المشاعر الذي يتكون من أنماط (المساعد- والمنجز- والمتفرد) ، ومركز التفكير الذي يتكون من أنماط (الباحث - والمخلص - والمتحمس) ، ومركز الغريزة الذي يتكون من أنماط (المتحدي -وصانع السلام - والمصلح) ، والمراكز الثلاثة التي تتكون منها الشخصية الإنسانية متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية وليست إستاتيكية ، وتتمايز هذه الأنماط فيما بينها من حيث الخصائص والسمات المشتركة والمتشابهة ضمن النمط الواحد وتختلف عن سائر الأنماط الأخرى (Riso,2003,1).

وأكد شو (Shou (2002, 24) أن التعامل مع نظرية الإنيكرام بصفة كلية من خلال تناول الأنماط التسعة للشخصية أو بصفة مركزية تختص بمركز واحد من مراكز الإنيكرام لا يؤثر في النتائج التي يحصل عليها الباحث فيما لو أخذ المراكز الثلاثة مجتمعة بعلاقتها الديناميكية ، وفي ذلك نجد بعض البحوث السابقة تناولت الشخصية عبر الكل المتكامل للأنماط التسعة والمراكز الثلاثة (مركز المشاعر- ومركز التفكير- ومركز الغريزة) التي تتوزع عليها هذه الأنماط التسعة في نظرية الإنيكرام كمدخل لفهم وتحليل السببية التي تكمن وراء مختلف أشكال السلوك الإنساني مثل بحث مصطفى الياسرى (٢٠٠٤) ، وبحث أحمد السلطاني (٢٠٠٧) ، وبحث أخرى تناولت الإنيكرام عبر مركز واحد من المراكز الثلاثة مثل بحث سعاد ريوان (٢٠٠٨) الذي تناول مركز المشاعر فقط ، وبحث إنعام الركابي (٢٠١٦) الذي تناول مركز التفكير فقط من المراكز الثلاثة لنظرية الإنيكرام.

وترتبط أنماط الشخصية بالمظاهر السلوكية التي تصدر عن الفرد من أسلوب حياته ، ونمط معيشته ، وعلاقاته بالآخرين ، والبيئة المحيطة به وكل الأنشطة الأخرى التي قد تصدر عنه ، كاختياره لمهنة معينة أو تخصص دراسي معين من دون غيره ، ويتصف نمط الشخصية لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالقدرة على المواجهة والمرونة التي تجعلهم يتصدون للمحن والشدائد التي يتعرضون لها ، ويتطلعون إلى الأمام دون الوقوع تحت التأثير السلبي لهذه المحن ، والقدرة على الصمود النفسي الذي يمثل تفاعلاً بين عوامل المخاطرة والمصادر الوقائية لدى الفرد (Krieford,2003, 112).

ومن أهم مجالات الصمود النفسي التي يحقق الفرد فيها نجاحاً ملحوظاً رغم العقبات التي تواجهه وتعوقة عن تحقيق النجاح ، ما يُعرف بالصمود الأكاديمي Academic Resilience الذي يشير إلى عدم الاستسلام في المواقف التي تتسم بالتحدي ، والقدرة على التعامل بفاعلية مع عدد كبير من المخاطر في المجالات الأكاديمية ، والمثابرة على المحن والشدائد ، والأحداث الضاغطة وعوامل الخطورة التي تعوقه عن مواصلة تحصيله الدراسي ، التي تؤدي إلى رجوع الفرد مرة أخرى إلى حالة من التوازن النفسي التي كان عليها قبل مروره بالمحنة ، وإعادة التكامل خلال حياته ، والتكيف الخارجى مع البيئة ،

والإحساس الداخلى بالاستقرار النفسى ، وهو بذلك يكون دالة على التوافق النفسى الأكاديمي الذي يشير إلى تماسك البنية الداخلية للفرد والقدرة المعرفية المرتفعة (Edward & Warelow, 2010, 101)

ويرتبط الصمود الأكاديمي بأنماط التفكير، فالأشخاص ذوي المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمي يستخدمون أنماط التفكير الإيجابية للابتعاد عن الخبرات البغيضة والعودة إلى حالة من التوافق النفسى مما يجعلهم قادرين على التعامل مع الخبرات السلبية بصورة إيجابية، مما يدعم شعورهم بتقدير الذات الإيجابي، وبذلك يكون الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا عاملين محصلة لعملية التوافق الناجح بين متطلبات العمل والدراسة (Martin & March, 2006, 270).

وبناءً على ذلك رأت الباحثة الاهتمام ببحث العلاقة بين أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام، والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

مشكلة البحث:

يتطلب من طلاب الدراسات العليا العاملين الصمود الأكاديمي لتفادى الكثير من المشكلات والضغوطات الأكاديمية التى تؤدى بهم إلى عدم استكمال عملية التعليم والتعلم، وعدم تحقيق النجاح الأكاديمي ، ويلعب نمط الشخصية وخاصة أنماط مركز التفكير دوراً كبيراً فى ظهور جوانب التنمية الإيجابية فى الشخصية ومنها الصمود الأكاديمي ، بالإضافة إلى أن نمط الشخصية والصمود الأكاديمي يساعد طلاب الدراسات العليا العاملين على مساهمة التقدم العلمى السريع والرقى العلمى، وتحقيق متطلباتهم الشخصية والمهنية.

وبالتالى تتضح مشكلة البحث الحالي فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما علاقة أنماط مركز التفكير (الباحث، والمخلص، والمتحمس) وفق نظرية الإنيكرام بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين؟
ويتفرع من هذا التساؤل ثلاث تساؤلات فرعية هى:

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس) ، والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين؟
- ٢- هل يوجد نمط سائد من أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس) وفق نظرية الإنيكرام لدى طلاب الدراسات العليا العاملين؟
- ٣- هل تُنبئ بعض أنماط مركز التفكير دون غيرها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين؟

أهداف البحث:

- ١- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط مركز التفكير والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.
- ٢- الكشف عن النمط السائد لأنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

٣- الكشف عن أهم أنماط مركز التفكير المنبئة دون غيرها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.
أهمية البحث:

١- أهمية المتغيرات التي يتناولها البحث وهي (أنماط مركز التفكير ، والصمود الأكاديمي) تلك المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية والميدان التربوي، حيث تمثل أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام أحد القوي المؤثرة في سلوك الفرد وتحديد اتجاهاته، ويمثل الصمود الأكاديمي المكون الأساسي للتعلم الاجتماعي والانفعالي كجانب حاسم في التعليم، والمثابرة على الضغوطات الأكاديمية.

٢- المساهمة في إثراء التراث النظري لمفهومي أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام ، والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

٣- توفير مقاييسين أحدهما لأنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام والآخر للصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين يتمتعان بخصائص سيكومترية عالية، ويصلحان للتطبيق على البيئة العربية والمصرية.

٤- الاستفادة من نتائج هذا البحث في توفير الظروف الملائمة لتنمية السلوكيات الإيجابية المرتبطة بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين مما يجعلهم مؤهلين لمواجهة العديد من المحن والصعوبات التي تقابلهم في مراحل حياتهم التعليمية.

مصطلحات البحث :

١- مركز التفكير في نظرية الإنيكرام The Thinking Center in The Enneagram Theory

عرف ريسو (11 , 2003) Riso, مركز التفكير في نظرية الإنيكرام بأنه: مركز من المراكز الثلاثة لنظرية الإنيكرام يتكون من ثلاثة أنماط للشخصية (الباحث، والمخلص، والمتحمس)، وتشترك هذه الأنماط الثلاثة في التعامل الذهني والمعرفي مع الأحداث في المواقف الحياتية، وعرفه فريدمان (Fredman 1996, 58) أحد المراكز الثلاثة التي يتكون منها المخطط التساعي لأنماط الشخصية ، والذي يطلق عليه مركز الأنماط الفعلية العقلية ، ويتعامل الفرد ضمن المركز مع الآخرين والمحيط الخارجي من خلال أفعالهم ، أي تصطبغ استجاباته وسلوكه بالصبغة الفعلية المعرفية والقدرة على العمل والتخطيط والتصور الذهني ، ويتضمن مركز التفكير ثلاثة أنماط للشخصية هم الباحث ، والمخلص ، والمتحمس.

٢- الصمود الأكاديمي Academic Resilience

تعرف الباحثة الصمود الأكاديمي بأنه: الكفاءة الشخصية لدى الطالب في التعامل مع الظروف الضاغطة في الجامعة، والمثابرة على المحن والشدائد الأكاديمية، وتحديد الهدف من الدراسة والتخطيط المسبق لها لتحقيق مستويات مرتفعة من دافعية التحصيل والأداء، والتوافق الأكاديمي والاجتماعي كما يعرفه كمال حسن (٢٠١٧، ١٢٣) بأنه: مكون شخصي

- تتكامل فيه بعض الجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية والسلوكية - يعكس تكيف أساليب إيجابية في مواجهة وتذليل العقبات الأكاديمية التي تمثل تهديداً لنمو الطالب تعليمياً.

الإطار النظري:

أولاً: أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام:

١- نظرية الإنيكرام:

نظرية الإنيكرام تختص بأفكار مؤسسة الإنيكرام لتغطي كل الميادين الفلسفية والعملية وكلمة الإنيكرام مشتقة من الكلمتين اللتين (Ennea) وتعني تسعة و (Gramos) وتعني مخطط أو رسم بياني، ويجتمع الكلمتين (Enneagram) لتصبح بمعنى (المخطط التساعي) إذ أن نظرية الإنيكرام طرحت بشكل مخطط يحوي تسع نقاط محددة، وهي عبارة عن أنماط للشخصية ولكل من هذه الأنماط مشاعر واتجاهات وقيم روحية مختلفة عن النمط الآخر، ويحدد كل نمط من خلال الدوافع النفسية والأفكار التي تظهر في السلوك اليومي للفرد، ويؤكد منظرو الإنيكرام بتقسيم الشخصية إلى ثلاثة مراكز رئيسية، يحتوى كل مركز من هذه المراكز على ثلاثة أنماط من الشخصية، ويسلك الفرد بصورة رئيسية عن طريق واحد من هذه الأنماط التسعة وتغطي السمات النفسية المكونة لهذا النمط على شخصية هذا الفرد في معظم الأوقات، وهي:

أ- مركز المشاعر: ويحوى الأنماط (المساعد- والمنجز- والمتفرد).

ب- مركز التفكير: ويحوى الأنماط (الباحث- والمخلص- والمتحمس).

ج- مركز الغريزة: ويحوى الأنماط (المتحدى- وصانع السلام- والمصلح).

٢- أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام عند ريسو:

يعد ريسو Riso أفضل وأشهر منظري نظرية الإنيكرام ، ويرى أن نظرية الإنيكرام تطرح نظاماً خلويًا، يقوم على مصفوفة خلوية (3×3) من أنماط تسعة للشخصية ، وتتوزع هذه الأنماط التسعة على ثلاثة مراكز تتكون منها الشخصية الإنسانية هم مركز المشاعر: ويحوي الأنماط (المساعد - والمنجز - والمتفرد)، ومركز التفكير: ويحوي الأنماط (الباحث - والمخلص - والمتحمس)، ومركز الغريزة: ويحوي الأنماط (المتحدى - وصانع السلام - والمصلح) (Riso, 1998, 10)

- يذكر ريسو أن هناك جملة من الاعتبارات يجب الأخذ بها عند تناول الأنماط في نظرية الإنيكرام :

أ- إن وصف أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام عالمي، ولا يختص بجنس أو نوع معين.

ب- إن الأشخاص لا يتغير نمط الشخصية لديهم من نمط إلى آخر، وإنما التغير الذي يحصل يبقى ضمن النمط نفسه وفي مجالات ثلاثة للنمط الواحد وهي (الجانب الصحي- والجانب المعدل-والجانب غير الصحي).

ج- ليست الخصائص والصفات الخاصة بالنمط كلها تبقى ظاهرة وفاعلة طوال الوقت وإنما تلك الخصائص والصفات السلوكية النمطية تتباين بالظهور، واعتماداً على الجانب الصحي والمعدل وغير الصحي للنمط ذاته، وبحسب الموقف البيئي الفاعل.

د- لا يوجد نمط أحسن من نمط، وإنما لكل نمط تقييم معين وتقبل وسيادة استناداً إلى المتطلبات البيئية والحضارية وطبيعة الموقف الفاعل والمؤثر في تلك البيئة، فهناك نمط من الشخصية مفضل أكثر من غيره في مجتمعات معينة دون غيرها.

هـ- هناك فروق في أنماط الشخصية بين الأفراد في المجتمعات المختلفة إذ يسود نمط ما في مجتمع معين دون آخر، فهو يعود أساساً إلى عوامل كثيرة تتعلق بالوراثة والتنشئة الأسرية والاجتماعية، فضلاً عن عملية المكافأة الاجتماعية التي تعزز تواجد وبروز هذا النمط من الشخصية دون غيره من الأنماط الأخرى، وليس لأفضلية ذلك النمط أو قيمته التفوقية (Riso, 2003, 15).

و- ويؤكد ريسو على عدم استقلالية كل مركز عن المركزين الآخرين بصورة تامة، إذ أن المراكز الثلاثة للشخصية متفاعلة بصورة دينامية، ويسود لدى الفرد نمط من الشخصية يُعد نمطاً رئيسياً، ويتكون هذا النمط ومنذ الطفولة انعكاساً للاستعدادات الجينية التي يرثها الفرد، فضلاً عن تأثير التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة المبكرة (Riso & Hudson, 2003, 14).

ز- ويرى ريسو أن الفرد لا يتغير شخصيته من نمط لآخر، وإنما يحصل التغير ضمن النمط ذاته في المجالات الثلاثة (إفراط - ضعف أو نقص - ابتعاد). ويعبر كل نمط من الأنماط الثلاثة عن حالة من الحالات الثلاثة في المجالات السابقة.

- أنماط مركز التفكير في نظرية الإنكسار:

أ- **نمط الشخصية الباحث:** إن الأشخاص في هذا النمط يستبدلون الفعل بالتفكير، وقدرتهم على الفعل تبقى ضعيفة، ويواجهون صعوبة في إيجاد نهاية للمعارف والعلوم والمعلومات وفيما يرغبون في فهمه (ففي كثير من الأحيان لا يفعلون بما لديهم من معرفة ومعلومات متحققة)، وبدلاً من ذلك فإنهم يبقون في دوامة من اللانهاية، ومتجهين أكثر نحو تبني الأفكار المعقدة والمجردة.

ب- **نمط الشخصية المخلص:** في هذا النمط من الشخصية، يبتعد الأفراد عن الفعل أو في قدرتهم على الفعل بصورة مستقلة عن الآخرين، إذ الاعتمادية تكون الصفة الغالبة في سلوكهم، الأمر الذي يوفر لهم الشعور بالأمان في ظل توجيهات الآخرين لهم.

ج- **نمط الشخصية المتحمس:** وهو النمط الذي يتصف أفرادهم بأنهم مفرطون بالأفعال، ومفرطون في استعمال قدراتهم وطاقاتهم والسعي الحثيث للانشغال الدائم تجنباً لمواجهة الشعور بالقلق، وكذلك يبدو عليهم الاستسلام لاندفاعاتهم إلى الحد الذي يصبحون فيه مفرطي النشاط، وفي نهاية الأمر خارج حدود السيطرة (Riso, 2002, 1-5).

مفهوم نمط الشخصية الثانوي (الجناح) عند ريسو:

تطرح نظرية الإنيكرام افتراضاً مؤداه أنه لا يوجد نمط شخصية خالص، وأن أي نمط هو عبارة عن خليط يتكون من نمط الشخصية الرئيس وأحد النمطين المجاورين له في المخطط الدينامي للإنيكرام الذي يطلق عليه بالنمط الثانوي أو الجناح، ويذكر ريسو Riso أن نمط الشخصية الرئيس الذي يتمتع به الفرد تسود خصائصه النمطية معظم المظاهر السلوكية له، بينما النمط الثانوي أو ما يسميه "الجناح" فهو يضيف ويكمل خصائص الشخصية في بعض الأحيان وقد تعود إليه أحياناً الصفات المتناقضة نمطياً التي قد تصدر عن الفرد، ويقدم ريسو مثالا على ذلك بأن نمط الباحث الذي يتصف سلوكه بالابتعاد عن نشاطات المجتمع والآخرين قد يكون الجناح لديه نمط المخلص (كونه يجاوره في مخطط الإنيكرام) الأمر الذي يؤدي به إلى أن يأخذ من بعض خصائص النمط المخلص وهي الدخول في تحالفات مع الآخرين والانتلاف معهم، وكذلك فإن النمط الباحث قد يأخذ من صفات النمط المتفرد (بصفته الجناح) مما يجعله يميل نحو التحسس والانطوائية والانهمك الذاتي والفردية، بينما النمط المخلص مع الجناح (نمط الباحث) قد يتجه نحو الأنشطة العقلية، وكذلك فإن تأثير النمط المتحمس بصفته (جناح) للنمط المخلص قد يدفع الأخير بالتوجه نحو الأنشطة الاجتماعية المتعددة وعدم التحفظ مغادراً بذلك (أي المخلص) عامل الحذر والترقب والميل للارتياح التي تتصف بها شخصيته (Riso, 2003, 14).

- أسباب تبني نظرية الإنيكرام كأساس للبحث الحالي وخاصة منظور ريسو Riso

- أ- تعد من النظريات الحديثة في علم نفس الشخصية، والتي تحدد أنماط الشخصية من خلال تجمع العوامل الذاتية، والعوامل الثقافية والبيئية والحضارية معاً.
- ب- نظرية شاملة لجميع أنماط الشخصية حيث صنف الأنماط إلى تسع أنماط للشخصية متفاعلة فيما بينهم
- ج- نظرية متكاملة من حيث المفاهيم، والتراث النظري، وتوافر أدوات قياس عديدة طرحت في ضوءها يتيح الفرصة للتقويم والفحص.
- د- تتميز بالموضوعية والوضوح حيث لم تنتقد من أنصار النظريات الأخرى.
- هـ- قامت على أساسها الكثير من الدراسات والبحوث، وخاصة البحوث التي اختصت بتقنين مقياس ريسو - هيدسن لأنماط الشخصية.
- و- ارتبطت نظرية الإنيكرام بالوقت الحاضر الذي يسوده التنافس، والتعقيد، والضعوط النفسية، التي تؤدي إلى تنوع أنماط الشخصية.

ثانياً: الصمود الأكاديمي Academic Resilience

يُعد الصمود الأكاديمي خاصية يتميز بها الأشخاص الذين لديهم القدرة على التوافق في المواقف الصعبة، والظروف الطارئة التي تجلب التعاسة للفرد، فالصمود بذلك دالة التوافق النفسي والأكاديمي الذي يدل على تماسك البنية الداخلية للفرد على المستوى الجسدي،

والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي والأكاديمي (أشرف عطية، ٢٠١١، ٥٧٧)، كما يشير إلى القدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ومشاقها ومصائبها من خلال الاعتماد على المصادر الداخلية والخارجية للفرد بحيث يحافظ على مستوى جيد من التوافق والتكيف والصحة النفسية (إيمان سرميني، ٢٠١٥، ٧)، ويتكون الصمود الأكاديمي من القدرة على تحقيق نتائج إيجابية في المواقف مرتفعة المخاطر، والقدرة على العمل بكفاءة في مواقف الضغط النفسي الحاد أو المزمن، والقدرة على التعافي والشفاء من الصدمات الأكاديمية (Traffino, 2010, 146)

١- مكونات الصمود الأكاديمي:

- أ- الرؤية الشخصية وتتضمن (الغرض، والمعنى، والمبادئ، والأهداف).
- ب- المزاج الإيجابي: فالمستويات المرتفعة من الانفعالات الإيجابية تساعد الفرد في الارتداد مرة أخرى عن الخبرات الصادمة.
- ج- اعتبار الذات والاحساس بها من خلال النظرة الإيجابية للذات والاحساس بالمقدرة على الفعل والشجاعة.
- د- القدرة على تقبل المشاعر السلبية والتعامل معها.
- هـ- المساندة الاجتماعية: وتتضمن تمييز الفرد عن الآخرين وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية.
- و- القدرة على حل المشكلات: وتتضمن الاستجابة السريعة عند المواجهة للخطر، البحث عن المعلومات، والقيام بمخاطرة حاسمة.
- ز- ميكانيزمات الدفاع عن الأنأ: وتتضمن القدرة على فصل الانفعال، وإعادة البنية المعرفية.
- ح- النزعة نحو غاية ما: وتعنى المثابرة حتى يتم انجاز الهدف رغم ما يواجه الفرد من صعوبات. (زينب مصطفى، ٢٠١٦، ١٣٩٩).

٢- مهارات الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين :

- أ- بناء الثقة: تتمثل في قدرة طلاب الدراسات العليا العاملين على أداء المهام الجامعية، وبالتالي زيادة الثقة الأكاديمية لديهم ، ويصبحوا أكثر ميلاً إلى محاولة حل المواد الصعبة ويستمرروا في المحاولة إلى أن يتمكنوا منها.
- ب- تحديد الارتباطات: من الضروري تحديد الارتباطات على الأقل مع أحد الموارد المتاحة في الجامعة، ويصبح طلاب الدراسات العليا العاملين أكثر ميلاً إلى النجاح عندما يكون لديهم نظاماً للدعم والمساندة، والتذكر أن موارد الجامعة قد وضعت خصيصاً لمساعدتهم.
- ج- تحديد الأهداف الأكاديمية: من أهم مهارات الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، القدرة على وضع خطة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وفهم أهمية التعليم التي توطد أسس النجاح في الحياة.

د- **التحكم في الضغوط الدراسية:** طلاب الدراسات العليا الصامدون أكاديمياً لديهم من المهارات الذاتية مثل التفكير المنطقي، ومهارة إدارة الوقت، ومهارة حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية مثل التعلم بالأقران وطلب المساعدة التي تساعدهم على إدارة الضغوط الدراسية.

هـ- **فهم الدافعية:** طلاب الدراسات العليا الصامدين أكاديمياً لديهم الإرادة والتحدى لإنجاز المتطلبات الدراسية، والقدرة على اتخاذ القرار عند أداء المهمة الدراسية التي تساعدهم على الإحساس بالدافعية في أداء العمل (هناء ذكي، وأمنية حلمي، ٢٠١٩، ٤١١).

٣- عوامل وقائية لتعزيز الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين:

صنف كل من بيريز، وآخرون (Perez, et al., 2009,6)، العوامل الوقائية إلى ثلاث مجموعات هي: العوامل الفردية - والعوامل الأسرية- والعوامل البيئية، وأضاف سناب وميلر (Snape & Miller 2008,220)، وواسنجا، وكريستمان المدرسة كبيئة أخرى يمكن أن تعزز الصمود الأكاديمي :

أ- **العوامل الوقائية الفردية وتشمل:** نسبة الذكاء (القدرة الذهنية)، وموضع الضبط الداخلي، ومفهوم الذات الإيجابي المرتفع، ومهارة حل المشكلات، والقدرة على جذب الانتباه الإيجابي، والرؤية المتفائلة لخبراته في الحياة، والاستقلال الذاتي، والكفاءة الاجتماعية، والتوقعات الإيجابية العالية، والشعور بالدافعية الذاتية، والإحساس بالمسئولية موجه نحو التحصيل والنجاح، وقابل للتكيف الإيجابي، والفعالية الذاتية.

ب- **العوامل الوقائية الأسرية وتشمل:** وجود مقدمي الرعاية من الكبار، والعلاقات الأسرية القوية، ووجود علاقات حميمة مع الأقارب والأخوة، والوالدية الفعالة، والدفع العاطفي، والانضباط المتوازن، والمساندة الوالدية، ونصائح الكبار، وقلة عدد أفراد الأسرة، ووجود الوالدين في المنزل في سنوات المراهقة.

ج- **العوامل الوقائية البيئية وتشمل:** مستويات مرتفعة من التماسك، والإحساس بالانتماء للمجتمع، وتلبية الحاجات الأساسية، وتوافر الفرص لاتخاذ القرار، ومشاركة ذات معنى في المجتمع، ونظم الدعم الخارجي، والتغذية المرتدة الفعالة، واستيعاب مواهب الفرد الفريدة.

د- **العوامل الوقائية المدرسية وتشمل:** دعم الأقران للتعليم، ودعم المجتمع للتعليم، وتهيئة فرص التعليم، ومناخ المدرسة الإيجابي، والإيمان بقدرة كل طالب، واستخدام طرق التقويم البديلة، وتعزيز التعاون وليس مجرد التنافس، والاحتفال بنجاح الطلبة مع الآباء، وخلق بيئات تعلم تتسم بالمرونة، وبناء مهارات التفكير النقدي.

بحوث سابقة:

بحث يسرا بلبل (٢٠١٩): هدف هذا البحث الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، والكشف عن الفروق بين منخفضي ومرفعي اليقظة العقلية في كل من الصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وتم تطبيق مقياس مقياس الصمود الأكاديمي إعداد (Cassidy 2016)، على عينة البحث النهائية وعددها (٣٢٦) طالباً وطالبة منهم (١٠٣) طالباً و (٢٢٣) طالبة بالفرقتين الأولى والرابعة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والمثابرة والتأمل والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية وبعد التأثيرات السلبية كأحد أبعاد الصمود الأكاديمي.

بحث نهلة مسير (٢٠١٨): هدف هذا البحث الكشف عن مستوى الصمود الجامعي، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات (التخصص، والنوع، والمرحلة الدراسية) لدى طلبة كلية التربية بجامعة القادسية، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة الطبقية العشوائية بواقع (١١٥ من الذكور، ١٣٥ من الإناث)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتعرف على مستوى الصمود الجامعي، وتكونت أدوات البحث من مقياس الصمود الجامعي من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن طلبة كلية التربية بجامعة القادسية لديهم صموداً أكاديمياً، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

بحث فاطمة السعدي (٢٠١٨): هدف هذا البحث الكشف عن نمط الشخصية السائد لمركز التفكير في نظرية الإنيكرام لدى طلبة الجامعة، وكذلك الكشف عن الفروق بين النوعين (ذكور - إناث) في مركز التفكير في نظرية الإنيكرام لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، وتكونت عينة البحث من (٢٠٤) طالباً وطالبة (بواقع ١٠٢ ذكور، و ١٠٢ إناث) من جامعة البصرة من الصفوف الأربعة من كلية التربية للعلوم الإنسانية من أقسام مختلفة من الكلية، وتبنت الباحثة مقياس أنماط الشخصية لمركز التفكير Riso & Hudson (ترجمة مصطفى الياسري، ٢٠٠٤)، وتوصلت نتائج البحث إلى النمط الباحث هو نمط الشخصية السائد لمركز التفكير في نظرية الإنيكرام لدى طلبة الجامعة وخاصة طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، ووجود فروق بين النوعين في مركز التفكير في نظرية الإنيكرام لصالح الذكور.

بحث بشري جاسم، وإنعام الركابي (٢٠١٦): هدف هذا البحث الكشف عن نمط الشخصية السائد لمركز التفكير في نظرية الإنيكرام لدى طلبة الجامعة، كما هدف إلى الكشف عن دلالة الفروق لمركز التفكير في نظرية الإنيكرام على وفق متغيري (النوع، والتخصص الدراسي) لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٤٢٩) طالباً وطالبة (بواقع ١٩٦

طالباً، و٢٣٣ طالبة) من جامعة بغداد من كلا التخصصين (الأدبي، والعلمي) من الفرقة الرابعة، وتبنت الباحثتان مقياس أنماط الشخصية لمركز التفكير Riso & Hudson ترجمة (مصطفى الياسرى، ٢٠٠٤)، وأظهرت نتائج البحث أن النمط المتحمس هو نمط الشخصية السائد وفق مركز التفكير في نظرية الإنيكرام لدى أفراد عينة البحث، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في النوع (ذكور-إناث)، والتخصص الدراسي (أدبي، وعلمي) في أنماط الباحث، والمخلص، والمتحمس على مقياس أنماط الشخصية على وفق مركز التفكير في نظرية الإنيكرام.

بحث (Molaie & Tashk (2016): هدف هذا البحث الكشف عن إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب الجامعة من أنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الإنيكرام، ومهارات التواصل، وتكونت عينة البحث من (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بواقع (١٩٠) طالباً وطالبة من جامعة شهيد بهonar بكرمان، و(١٣٠) طالباً وطالبة من جامعة آزاد الإسلامية بكرمان تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وتكونت أدوات البحث من مقياس أنماط الشخصية للإنيكرام (Riso-Hudson, 2013)، ومقياس الصمود النفسي (Jowkar, Friberg (2013) وتوصلت نتائج البحث إلى أنه يمكن بالتنبؤ بالصمود النفسي الإيجابي لدى طلاب الجامعة من أنماط الشخصية (المصلح، والمساعد، والمنجز، والمخلص، والمتحمس) وفق نظرية الإنيكرام، وأن أنماط الشخصية (المتفرد، وصانع السلام) وفق نظرية الإنيكرام يتنبأ بالصمود النفسي السلبي لدى طلاب الجامعة، وأنماط الشخصية (الباحث، والمتحدى) لا يتنبأ بالصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، وإمكانية التنبؤ بالصمود النفسي الإيجابي من خلال مهارات التواصل لدى طلاب الجامعة.

بحث (Mira, Hyensook (2015): هدف هذا البحث الكشف عن أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام، والصمود النفسي، والكشف عن تأثير الصمود النفسي على التكيف الجامعي لدى طلاب الدراسات العليا، وتكونت عينة البحث من (٦٢٣) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والتكيف الجامعي مع أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام، ويمكن التنبؤ بالتكيف الجامعي لدى أفراد عينة البحث من خلال الصمود النفسي، حيث أشارت النتائج أن طلاب الدراسات العليا المتكيفين جامعياً يتسمون بالتفاؤل، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والتفوق الأكاديمي، وأوضحت النتائج أن من الضروري زيادة الصمود النفسي من خلال التكيف الجامعي الإيجابي، والكشف عن أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام.

بحث (Hyun, Jeong, Son; Kyu Eun Lee & Nam Sun Kim (2015): هدف هذا البحث الكشف عن العوامل المؤثرة على الصمود الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين من خلال معرفة العلاقة الارتباطية بين الصمود الأكاديمي، وأنماط الشخصية وفق أنماط مايروز -بريجز (النمط E، والنمط I، والنمط J، والنمط P)، وجمعت البيانات باستبيان التقرير الذاتي

من (١٨٨) طالباً معلماً من مدينة "جى" الكورية، وتكونت أدوات البحث من النسخة الكورية من مقياس أنماط الشخصية وفق مؤشر مايرز-بريجز، ومقياس الصمود الأكاديمي، وأظهرت نتائج البحث أن أفراد العينة ذو النمط "E" يتمتعون بالصمود الأكاديمي أكثر من أفراد العينة ذو النمط "I"، بينما أفراد العينة ذو النمط "J" أكثر صموداً من أفراد عينة البحث ذو النمط "P"، ووجد أن الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين يتأثر بالرضا عن العمل، والدرجات الأكاديمية، وطريقة التكيف الجامعي.

بحث (Martin, & Marsh (2006): هدف هذا البحث الكشف عن الصمود الأكاديمي وارتباطاته النفسية والتنبؤية، وهدف كذلك إلى التحقق من بنية الصمود الأكاديمي عند مجموعة قوامها (٤٢٠) طالباً من طلاب الدراسات العليا بإستراليا (٧٢% من الإناث، ٢٨% من الذكور)، وتوصلت نتائج البحث عن وجود خمسة عوامل تتنبأ بالصمود الأكاديمي وهي: فاعلية الذات، والتحكم، والتخطيط، والقلق المنخفض، والمثابرة، كما أشارت النتائج أن الصمود الأكاديمي يتنبأ بثلاثة نواتج هي الاستمتاع بالدراسة، والمشاركة الفعالة، وتقدير الذات العام.

فروض البحث:

- ١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس)، والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.
- ٢- يوجد نمط سائد من أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس) وفق نظرية الإنيكرام لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.
- ٣- تُنبئ بعض أنماط مركز التفكير دون غيرها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة البحث: تكونت العينة من (٤٧٠) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا العاملين، والمسجلين في كليات (التربية، والأدب، والتمريض، والتنمية والتكنولوجيا، وعلوم الإعاقة والتأهيل، والتجارة، والزراعة، والحقوق) والتابعين لجامعة الزقازيق، وتراوح أعمارهم بين (٢٥-٤٠) عاماً بمتوسط عمري (٣٢,٥) وانحراف معياري (٢,٩١١)، بواقع (١٩٢ ذكور، و٢٧٨ إناث).

أدوات البحث:

أولاً: مقياس أنماط مركز التفكير:

أعد هذا المقياس من قبل دون ريتشارد ريسو Don Richard Riso، وروس هيدسن Russ Hudson عام (1995) وعرف بمقياس (Riso- Hudson Enneagram Type Indicator) ومختصره (RHETI) ويتكون من تسعة مقاييس كل مقياس يقيس نمط من أنماط الشخصية على وفق نظرية الإنيكرام، ومفردات كل نمط من الأنماط (٣٢) مفردة

يجيب عنها الفرد المستجيب ب (نعم / لا)، تُشكل في مجموعها (٢٨٨) مفردة للأنماط التسعة كلها، وتتمتع هذه الأداة بقدر كافٍ من الصدق والثبات، واختارت الباحثة المقاييس الخاصة بأنماط مركز التفكير (الباحث، والمخلص، والمتحمس)، ولم تعتمد الباحثة على الأنماط التسعة للشخصية وفق نظرية الإنيكرام لأن معظم الدراسات السابقة ركزت على مركز واحد من مراكز أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام مثل بحث سعد الفلاحى (٢٠١٨): الذى ركز على أنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظرية الإنيكرام، وبحث فاطمة السعدي (٢٠١٨) : الذى ركز على نمط الشخصية السائد لمركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام، وبحث بشرى جاسم، وإنعام الركابى (٢٠١٦): الذى ركز على نمط الشخصية السائد على وفق مركز التفكير لنظرية الإنيكرام، وبحث سعدي الغريري ، وبحث سعاد ريوان (٢٠٠٨) : الذى ركز على أنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظرية الإنيكرام لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

وتوافرت أكثر من ترجمة للمقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية فى البيئة العراقية، وقد وجدت الباحثة أن هذه النسخ تختلف فى عدد كبير من المفردات، لذلك فضلت أن تقوم بترجمة المقياس الأصلي، بالاستعانة بأستاذة طرق تدريس اللغة الإنجليزية، ثم عرضت مقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام بعد الترجمة، والمراجعة اللغوية على عدد من أستاذة الصحة النفسية لتحكيمه لمعرفة مدى ملائمة المفردات للبيئة المصرية، وكذلك مدى انتماء المفردات إلى أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس)، وأيضاً تعديل صياغة بعض المفردات لتناسب مع عينة البحث الحالى، واستبدلت الباحثة البديلين (تنطبق / لا تنطبق) للإجابة على مفردات المقياس بدلا من (نعم / لا).

وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٥) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا العاملين والمسجلين فى كليات مختلفة من جامعة الزقازيق بواقع (٦٢ ذكور، ٩٣ إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم شرح التعليمات وطريقة الإجابة للمفحوصين شفهاً بحيث يضع إشارة (صح) أمام المفردة التى تعبر عن موقفه، مع مراعاة عدم ترك أى مفردة بدون إجابة.

صدق المقياس:

١- الصدق العاملى:

لحساب الصدق العاملى لمقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام، قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملى الاستكشافى للأنماط الثلاثة بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج Hoteling التى تعتبر من أكثر طرق التحليل العاملى دقة، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (١) التالى:

جدول رقم (١) الصدق العاقل لمقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنكرام (ن=١٥٥)

أنماط مركز التفكير	التشبعات	الاشتراكيات
الباحث	٠,٧٤٦	٥٩,٥٤٨
المخلص	٠,٨١٣	٨٢,٠٨٢
المتحمس	٠,٧٥٤	١٠٠,٠٠٠
الجذر الكامن	١,٧٨٦	
نسبة التباين	٥٩,٥٤٨%	

يتضح من الجدول السابق رقم (١): أن أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنكرام الثلاثة تتشعب على نمط واحد بنسبة تباين ٥٩,٥٤٨% مما يدل على ارتباط هذه الأنماط ببعضها، وأنها تقاس متغير واحد وهو مركز التفكير، وبالتالي تمتع مقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنكرام بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

١- طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لأنماط مركز التفكير (الباحث-المخلص-والمتحمس) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقاييس الثلاثة، وذلك لمعرفة المفردات التي لا ترتبط واستبعادها، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢):-

جدول رقم (٢) دلالة معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقاييس أنماط مركز

التفكير (ن=١٥٥)

مقياس نمط الباحث		مقياس نمط المخلص		مقياس نمط المتحمس	
المفردة	معامل الارتباط ودلالته	المفردة	معامل الارتباط ودلالته	المفردة	معامل الارتباط ودلالته
١	-٠,٠١٦	١	٠,٠٧٨	١	**٠,٢١٨
٢	-٠,٠٦١	٢	٠,١٢٨	٢	*٠,١٧٤
٣	-٠,٠٠٧	٣	-٠,٠٤٢	٣	٠,١٠٧
٤	٠,٠١١	٤	٠,٠٤٦	٤	**٠,٤٣٢
٥	** ٠,٢٥٩	٥	**٠,٢٤٦	٥	٠,١٣٨
٦	٠,١١٣	٦	٠,١١٥	٦	**٠,٢٩٠
٧	** ٠,٢١٣	٧	*٠,١٨١	٧	*٠,١٧٩
٨	٠,٠٠٣	٨	٠,١٥١	٨	**٠,٣٣٠
٩	** ٠,٢٩٧	٩	٠,١١٤	٩	**٠,٣٦٦

٠,٣٢٦	١٠	٠,٠٩٠	١٠	٠,٠٣٤	١٠
**٠,٣١٧	١١	٠,٠٦١	١١	**٠,٢٠٨	١١
**٠,٢٤٤	١٢	٠,٠١٦-	١٢	٠,١٢٣	١٢
**٠,٢٢٣	١٣	*٠,١٨٧	١٣	**٠,٢٣٣	١٣
**٠,٤٠٦	١٤	٠,٠٩٥	١٤	٠,٠٨٣	١٤
**٠,٢٢٩	١٥	**٠,٢٥٢	١٥	٠,٠٦١	١٥
**٠,٣٣٢	١٦	٠,١١٢	١٦	٠,٠٨٠	١٦
**٠,٣٢٦	١٧	٠,١١٨	١٧	*٠,٢٠٣	١٧
**٠,٢٦٩	١٨	٠,٠٦٤	١٨	*٠,١٩٦	١٨
٠,٠٧٩	١٩	**٠,٢٢٣	١٩	-٠,٠٣٥-	١٩
**٠,٢٨٣	٢٠	**٠,٢٢٦	٢٠	*٠,١٦٨	٢٠
**٠,٣٦٠	٢١	**٠,٢٣٣	٢١	٠,١٣١	٢١
**٠,٢٨٧	٢٢	٠,٠٦٠	٢٢	**٠,٢٦١	٢٢
**٠,٣٤٦	٢٣	**٠,٤٤٢	٢٣	**٠,٣٣٧	٢٣
٠,١٥١	٢٤	**٠,٢٨٣	٢٤	*٠,٢٠٦	٢٤
**٠,٣٦٤	٢٥	**٠,٢٨٧	٢٥	**٠,٢٣٧	٢٥
**٠,٣٤٤	٢٦	**٠,٢١١	٢٦	٠,٠٩٢	٢٦
**٠,٢٩٩	٢٧	**٠,٢٢٢	٢٧	*٠,١٩٩	٢٧
**٠,٢٢٤	٢٨	**٠,٢٨٧	٢٨	**٠,٣٠٨	٢٨
**٠,٢٥٨	٢٩	**٠,٢٥١	٢٩	**٠,٣٢٠	٢٩
**٠,١٩٠	٣٠	**٠,٣٥٩	٣٠	*٠,١٧٣	٣٠
**٠,٢٧٤	٣١	**٠,٣٤٧	٣١	**٠,٢٩١	٣١
*٠,١٩٣	٣٢	**٠,٣٠٤	٣٢	**٠,٢٧٦	٣٢

**دالة

*دالة عند ٠,٠٥

عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) :

- أن جميع دلالة معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس نمط الباحث دالة إحصائياً ماعدا المفردات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٦) لذلك تم استبعادهم من المقياس.
- أن جميع دلالة معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية المخلص دالة إحصائياً ماعدا المفردة رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٢) لذلك تم حذفهم من المقياس.

■ أن جميع دلالة معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس نمط الشخصية المتحمس دالة إحصائياً ماعدا المفردة رقم (٣، ٥، ١٩، ٢٤) لذلك تم حذفهم من المقياس.

٢- معادلة ألفا كرونباخ

جدول رقم (٣) دلالة معاملات ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقاييس (نمط الباحث، ونمط المخلص، ونمط المتحمس) (ن=١٥٥)

مقياس نمط المتحمس		مقياس نمط المخلص		مقياس نمط الباحث	
معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٦٩)	المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٤٤)	المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٥٩٣)	المفردة
٠,٧٦٦	١	٠,٦٤٤	١	٠,٥٩٨	١
٠,٧٦٧	٢	٠,٦٤١	٢	٠,٦٠٥	٢
٠,٧٧٠	٣	٠,٦٥٤	٣	٠,٥٩٩	٣
٠,٧٥٥	٤	٠,٦٤٨	٤	٠,٥٩٩	٤
٠,٧٦٨	٥	٠,٦٣١	٥	٠,٥٧٥	٥
٠,٧٦٢	٦	٠,٦٤٣	٦	٠,٥٨٩	٦
٠,٧٦٧	٧	٠,٦٣٧	٧	٠,٥٧٩	٧
٠,٧٦٠	٨	٠,٦٣٩	٨	٠,٦٠٢	٨
٠,٧٥٩	٩	٠,٦٤٢	٩	٠,٥٧٢	٩
٠,٧٦٠	١٠	٠,٦٤٥	١٠	٠,٥٩٧	١٠
٠,٧٦١	١١	٠,٦٤٥	١١	٠,٥٨١	١١
٠,٧٦٥	١٢	٠,٦٤٧	١٢	٠,٥٨٩	١٢
٠,٧٦٦	١٣	٠,٦٣٧	١٣	٠,٥٧٧	١٣

تابع جدول رقم (٣)

مقياس نمط المتحمس		مقياس نمط المخلص		مقياس نمط الباحث	
معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٦٩)	المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٤٤)	المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٥٩٣)	المفردة
٠,٧٥٨	١٤	٠,٦٤٣	١٤	٠,٥٩٢	١٤
٠,٧٦٥	١٥	٠,٦٣٠	١٥	٠,٥٩٣	١٥
٠,٧٦٠	١٦	٠,٦٤٢	١٦	٠,٥٩٤	١٦
٠,٧٦٠	١٧	٠,٦٤٣	١٧	٠,٥٨٠	١٧
٠,٧٦٣	١٨	٠,٦٤٩	١٨	٠,٥٨١	١٨

٠,٧٧٣	١٩	٠,٦٣٣	١٩	٠,٦٠٧	١٩
٠,٧٦٣	٢٠	٠,٦٣٣	٢٠	٠,٥٨٥	٢٠
٠,٧٥٨	٢١	٠,٦٣٢	٢١	٠,٥٨٩	٢١
٠,٧٦٢	٢٢	٠,٦٤٧	٢٢	٠,٥٧٥	٢٢
٠,٧٦٠	٢٣	٠,٦١٠	٢٣	٠,٥٦٤	٢٣
٠,٧٦٨	٢٤	٠,٦٢٨	٢٤	٠,٥٨٠	٢٤
٠,٧٥٨	٢٥	٠,٦٢٩	٢٥	٠,٥٧٦	٢٥
٠,٧٥٩	٢٦	٠,٦٣٥	٢٦	٠,٥٩١	٢٦
٠,٧٦٢	٢٧	٠,٦٣٣	٢٧	٠,٥٨١	٢٧
٠,٧٦٥	٢٨	٠,٦٢٩	٢٨	٠,٥٦٩	٢٨
٠,٧٦٤	٢٩	٠,٦٣٠	٢٩	٠,٥٦٨	٢٩
٠,٧٦٧	٣٠	٠,٦١٩	٣٠	٠,٥٨٤	٣٠
٠,٧٦٣	٣١	٠,٦٢١	٣١	٠,٥٧٠	٣١
٠,٧٦٧	٣٢	٠,٦٢٥	٣٢	٠,٥٧٢	٣٢
٠,٧٧٣	معامل ألفا بعد الحذف	٠,٧٣١	معامل ألفا بعد الحذف	٠,٦٦٨	معامل ألفا بعد الحذف

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) مايلي :

- عند مقارنة دلالة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس نمط الباحث بمعامل ألفا العام والذي يساوى (٠,٥٩٣) وجد أن جميعها أقل منه باستثناء المفردات رقم (١, ٢, ٣, ٤, ٨, ١٠, ١٥, ١٦, ١٩) ولذلك تم حذفهم، ثم أعيد حساب الثبات فأصبح معامل ألفا كرونباخ بعد حذف المفردات (٠,٦٦٨) ،

- عند مقارنة دلالة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس نمط المخلص بمعامل ألفا العام والذي يساوى (٠,٦٤٤) وجد أن جميعها أقل منه باستثناء المفردات رقم (١, ٣, ٤, ١٠, ١١, ١٢, ١٨, ٢٢) لذلك تم حذفهم، ثم أعيد حساب الثبات فأصبح معامل ألفا كرونباخ بعد حذف المفردات (٠,٧٣١) ،

- عند مقارنة معاملات ألفا في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس نمط المتحمس بمعامل ألفا العام والذي يساوى (٠,٧٦٩) وجد أن جميعها أقل منه باستثناء المفردة رقم (٣, ١٩) لذلك تم حذفهم، ثم أعيد حساب الثبات فأصبح معامل ألفا كرونباخ بعد حذف المفردتين (٠,٧٧٣) وهذا يعنى أن معظم المفردات مقياس أنماط مركز التفكير ثابتة.

ومن الإجراءات السابقة وبعد حذف المفردات غير الثابتة وغير المتجانسة، تأكدت الباحثة من صدق وثبات المقياس وصلاحيته لقياس أنماط مركز التفكير وفق نظرية الإنيكرام لدى

أفراد عينة البحث، ومناسبته للبيئة المصرية، والمقياس في صورته النهائية يتكون من (٦٣) مفردة موزعة على الأنماط الثلاثة، فكانت مفردات مقياس نمط الباحث (١٨) مفردة، ومقياس نمط المخلص (١٧) مفردة، ومقياس نمط المتحمس (٢٨) مفردة.

٢- مقياس الصمود الأكاديمي (ARS) Academic Resilience Scale (إعداد: الباحثة)

■ الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة والمقاييس التي توفرت في الصمود الأكاديمي ومن أهمها مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: أشرف عطية، ٢٠١١) ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: سري سالم، ٢٠١٧)، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: كمال حسن، ٢٠١٧)

■ عمل استبيان استطلاعي مفتوح موجه إلى عينة عشوائية من طلاب الدراسات العليا من كلية التربية جامعة الزقازيق، بلغ عددهم (٣٢) طالباً وطالبة، أشير فيه إلى الهدف من البحث، وطلب منهم تحديد خصائص طلاب الدراسات العليا الصامدين أكاديمياً بغرض الخروج بمجموعة من المفردات وتحديد أهم أبعاد الصمود الأكاديمي.

■ تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٥٥) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا المسجلين في كليات مختلفة من جامعة الزقازيق، ويعملون في وظائف متعددة.

صدق المقياس :

١- صدق المحتوى (المنطقي):

يهدف صدق المحتوى أو الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذي يقيسه وتعتمد طريقة صدق المحتوى على تحليل المجال، أو الميدان، أو الناحية التي يراد قياسها تحليلاً يكشف عن عناصرها المختلفة وأقسامها الرئيسية، ثم يفصل كل جزء إلى أجزائه المختلفة، وبذلك تصبح عملية صياغة المفردات عملية صحيحة وشاملة للمجال الذي يهدف المقياس إلى قياسه، واعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد مقياس الصمود الأكاديمي، فقد استعرضت الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع المقياس، وقامت بعرض المقياس والتعريف الإجرائي الخاص به وبالأبعاد، والمفردات الخاصة بكل بعد على السادة أعضاء هيئة التدريس، وبذلك تضمن الباحثة أن المقياس شامل لكل المجالات التي يقيسها.

٢- الصدق العاملي:

لحساب الصدق العاملي لمقياس الصمود الأكاديمي، قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد المقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج Hoteling التي تعتبر من أكثر طرق التحليل العاملي دقة، وأسفر ذلك عن الجدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤) الصدق العاملى لمقياس الصمود الأكاديمي (ن=١٥٥)

أبعاد الصمود الأكاديمي	التشبعات	الاشتراكات
الكفاءة الشخصية	٠,٨٣٥	٦٥,٨١٣
المثابرة	٠,٨٩٥	٧٩,٣٣٥
هدف ومعنى الحياة	٠,٨٤٠	٨٩,١٩٠
التخطيط للمستقبل	٠,٨١١	٩٥,٧٥٧
المساندة الاجتماعية	٠,٦٥٥	١٠٠,٠٠٠
الجذر الكامن	٣,٢٩١	
نسبة التباين	٦٥,٨١٣ %	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) : تشبع جميع أبعاد الصمود الأكاديمي على عامل واحد بنسبة تباين ٦٥,٨١٣ % مما يدل على ارتباط هذه الأبعاد، وأنها تقيس متغير واحد وهو الصمود الأكاديمي، وبالتالي تمتع مقياس الصمود الأكاديمي بدرجة عالية من الصدق.

ثبات مقياس الصمود الأكاديمي:

١- طريقة الاتساق الداخلى :

جدول رقم (٥) دلالة معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الصمود الأكاديمي

البعد (١) الكفاءة الشخصية		البعد (٢) المثابرة		البعد (٣) هدف ومعنى الحياة		البعد (٤) التخطيط للمستقبل		البعد (٥) المساندة الاجتماعية	
معامل الارتباط المفردة ودلالته	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة ودلالته	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة ودلالته	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة ودلالته	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة ودلالته	رقم المفردة
٠,٢٧٥	١	٠,٣٧٤	٢	٠,٤٦٧	٣	٠,٣١٧	٤	٠,٢١٥	٥
٠,٣٢٩	٦	٠,٤٠٣	٧	٠,٢٦٨	٨	٠,٣٣٦	٩	٠,٣٤٧	١٠
٠,٣١٢	١١	٠,٣٣٣	١٢	٠,٥٠٤	١٣	٠,٤٨١	١٤	٠,٢٧٤	١٥
٠,٤٠٩	١٦	٠,٤٢٤	١٧	٠,٣٦٨	١٨	٠,٤٥١	١٩	٠,٤٢٣	٢٠
٠,٤٢٦	٢١	٠,٤٢١	٢٢	٠,٢٨٩	٢٣	٠,٣٢٩	٢٤	٠,٢٧٨	٢٥
٠,٣٧٣	٢٦	٠,٥٥٣	٢٧	٠,٤١٧	٢٨	٠,٣٣٤	٢٩	٠,٤٢٣	٣٠

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٥): أن جميع دلالة معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه لكل بعد على حدة من مقياس الصمود الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلى.

٢- معادلة ألفا كرونباخ

جدول رقم (٦) دلالة معاملات ثبات مفردات كل بعد باستخدام معامل ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي (ن=١٥٥)

البعد (١) الكفاءة الشخصية		البعد (٢) المثابرة		البعد (٣) هدف ومعنى الحياة	
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٦١٩)	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٨٧)	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٥١)
١	٠,٦٠٩	٢	٠,٦٦١	٣	٠,٥٧٣
٦	٠,٥٨٣	٧	٠,٦٥٢	٨	٠,٦٤٤
١١	٠,٥٨٩	١٢	٠,٦٧١	١٣	٠,٥٦٥
١٦	٠,٥٥١	١٧	٠,٦٤٤	١٨	٠,٦١٥
٢١	٠,٥٤٩	٢٢	٠,٦٤٥	٢٣	٠,٦٤٨
٢٦	٠,٥٦٥	٢٧	٠,٦٠٠	٢٨	٠,٥٩٤
البعد (٤) التخطيط للمستقبل		البعد (٥) المساندة الاجتماعية			
رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٤٣)	رقم المفردة	معامل ألفا كرونباخ (٠,٥٩٠)		
٤	٠,٦٢٢	٥	٠,٥٨٦		
٩	٠,٦١٣	١٠	٠,٥٣٨		
١٤	٠,٥٥٨	١٥	٠,٥٦٥		
١٩	٠,٥٦٩	٢٠	٠,٤٩٧		
٢٤	٠,٦١٨	٢٥	٠,٥٦٤		
٢٩	٠,٦١٤	٣٠	٠,٥٠٤		
				معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل	
				٠,٨٨٦	

يتضح من الجدول رقم (٦): أن قيمة دلالة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، لذلك جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي ثابتة، لأن معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد الكفاءة الشخصية هو (٠,٦١٩)، وبعد المثابرة (٠,٦٨٧)، وبعد هدف ومعنى الحياة (٠,٦٥١)، وبعد التخطيط للمستقبل (٠,٦٤٣)، وبعد المساندة الاجتماعية (٠,٥٩٠) ليصبح معامل الثبات الكلي لمقياس الصمود الأكاديمي (٠,٨٨٦)، مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مرتفعة.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات مقياس الصمود الأكاديمي (لم يتم حذف أي مفردات)، وصلاحيته لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هم: الكفاءة الشخصية (٦ مفردات)، والمثابرة (٦ مفردات)، وهدف ومعنى الحياة (٦ مفردات)، والتخطيط للمستقبل (٦ مفردات)، والمساندة الاجتماعية (٦ مفردات).

نتائج البحث :

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس)، والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون Pearson Correlation Coefficient، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (٧) التالي:

جدول رقم (٧) دلالة معامل الارتباط بين أنماط مركز التفكير والصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين (ن=٤٧٠)

أبعاد الصمود الأكاديمي	أنماط التفكير	الباحث	المخلص	المتحمس
الكفاءة الشخصية	٠,٠٢٦	-٠,٢٢٣**	٠,٠٩٩*	
المثابرة	٠,٠١١-	-٠,٢٤٧**	٠,٠٦٣	
هدف ومعنى للحياة	٠,٠٨٢	-٠,١٦٦**	٠,١٤٥**	
التخطيط للمستقبل	٠,٠٨٧	-٠,١٦٠**	٠,٠٩٦*	
المساندة الاجتماعية	٠,٠٠٢	-٠,١٠١**	٠,١٦٧*	
الدرجة الكلية للصمود الأكاديمي	٠,٠٤٤	-٠,٢١٦**	٠,١٣٩	

**=دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) * =دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٧):

■ عدم وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية الباحث، والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي، وأبعاده (الكفاءة الشخصية، المثابرة، وهدف ومعنى الحياة، والتخطيط للمستقبل، والمساندة الاجتماعية) لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

■ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين نمط الشخصية المخلص والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي، وأبعاده لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

■ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين نمط الشخصية المتحمس، وأبعاد الصمود الأكاديمي (الكفاءة الشخصية، والتخطيط للمستقبل، والمساندة الاجتماعية)، وعند مستوى (٠,٠١) لبعد هدف ومعنى الحياة، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية المتحمس، وبعد المثابرة، والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين، ولذلك نجد تحقق الفرض الثاني جزئياً.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد نمط سائد من أنماط مركز التفكير (الباحث- والمخلص- والمتحمس) لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل نمط من الأنماط الثلاثة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل نمط من أنماط مركز التفكير لدى طلاب الدراسات العليا العاملين (ن=٤٧٠)

أنماط مركز التفكير	الدرجة الكلية للنمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**الوزن النسبي
الباحث	١٨	١٠,٦٥٣	٢,٩١١	٥٩,١٨%
المخلص	١٧	٨,٠١٤	٣,٣٦٠	٤٧,١٥%
المتحمس	٢٨	١٧,٨١٠	٤,٤٥٧	٦٣,٦١%

** تم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي لكل نمط من الأنماط الثلاثة على الدرجة الكلية للنمط ثم ضرب الناتج $\times 100$.

يتضح من الجدول رقم (٨): أن نمط الشخصية المتحمس من أنماط مركز التفكير هو النمط السائد لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بمتوسط (١٧,٨١٠) ووزن نسبي (٦٣,٦١%) لأنه أعلى متوسط مقارنة بالنمطين الآخرين، يليه نمط الشخصية الباحث بمتوسط (١٠,٦٥٣) ووزن نسبي (٥٩,١٨%) ثم نمط الشخصية المخلص بمتوسط (٨,٠١٤) ووزن نسبي (٤٧,١٥%)، وبالتالي أعلى متوسط درجة يحصل عليها المستجيب في الأنماط الثلاثة تشير إلى النمط السائد لديه، وبالتالي تحقق صحة الفرض الأول.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثامن على أنه: تُنبئ بعض أنماط مركز التفكير دون غيرها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، وتبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد خطوة بخطوة، حيث تم إدراج أكثر المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (الصمود الأكاديمي) في معادلة الانحدار (نمط الشخصية المخلص)، ثم إدراج ثاني المتغيرات المستقلة (نمط الشخصية المتحمس) تأثيراً على المتغير التابع بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي سبق إدراجه في الخطوة الأولى، ثم إدراج ثالث المتغيرات المستقلة (نمط الشخصية الباحث) تأثيراً على المتغير التابع بالإضافة إلى المتغيرين المستقلين الذي سبق إدراجهم في الخطوة الأولى والثانية، وكذلك تم حساب معادلة الانحدار المتعدد لتحديد مدى تنبأ أنماط مركز التفكير بالصمود الأكاديمي ودرجته الكلية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٩) نتائج تحليل تباين انحدار أنماط مركز التفكير على الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين (ن=٤٧٠)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصمود الأكاديمي	الانحدار	٤٣٨٢,٩٢٦	٣	١٤٦٠,٩٧٥	٢٠,٥٧٨	٠,٠١
	البواقي	٣٣٠٨٣,٩٣٦	٤٦٦	٧٠,٩٩٦		
	المجموع	٣٧٤٦٦,٨٦٢	٤٦٩			

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريج لأنماط مركز التفكير المنبئة بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين (ن=٤٧٠)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	المعامل البائي B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصمود الأكاديمي	المخلص	٠,٢١٦	٠,٠٤٧	-٠,٩٤٨	-٠,٣٥٦	٧,١٨١	٠,٠١
	المتحمس	٠,٣٣١	٠,١١٠	٠,٥١٩	٠,٢٥٩	٥,٣٢٣	٠,٠١
	الباحث	٠,٣٤٢	٠,١١٧	٠,٢٨٦	٠,٠٩٣	١,٩٧١	٠,٠١
	قيمة ثبات الانحدار		٦٩,٥٤٩				

يتضح من الجدولين السابقين (٩، ١٠) ما يلي:

■ أن نمط الشخصية المخلص يفسر نحو (٥٪) من التباين الكلي في درجات الصمود الأكاديمي، ونمط الشخصية المتحمس يفسر نحو (١١٪) من التباين الكلي في درجات الصمود الأكاديمي، ونمط الشخصية الباحث يفسر نحو (١٢٪) من التباين في درجات الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين.

■ يمكن صياغة المعادلة التنبؤية التالية لتوضيح أثر أنماط مركز التفكير بأنماطها الثلاثة (نمط الشخصية المخلص، ونمط الشخصية المتحمس، ونمط الشخصية الباحث) على الصمود الأكاديمي، حيث الترتيب في معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة المتغيرات المستقلة على الصمود الأكاديمي بناء على قيمة (ت) ومستوى دلالتها.

الصمود الأكاديمي = (-٠,٣٥٦ × المخلص) + (٠,٢٥٩ × المتحمس) + (٠,٠٩٣ × الباحث) + ٦٩,٥٤٩ +

التوصيات:

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات، هي:

١- الاستعانة بمقياس أنماط الشخصية التسعة وفق نظرية الإنكرام من قبل لجان القبول في الكليات لتصنيف الأفراد الجدد في التخصصات المختلفة حسب أنماطهم الشخصية، وعند التقدم للمهن، والوظائف المختلفة.

٢- الاستعانة بتصنيف الأفراد على الأنماط التسعة للشخصية وفق نظرية الإنيكرام فى التقويم والفحص النفسى فى مراكز الارشاد النفسى والتربوى، وعيادات الصحة النفسية.

٣- الاهتمام بتنمية الصمود الأكاديمى لدى الطلاب فى الجامعات لخفض حدة الضغوط الأكاديمية التى يتعرضون لها من خلال مراكز الإرشاد النفسى، والتدريب الميدانى فى الجامعات .

البحوث المقترحة:

- ١- أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام وعلاقتها بالذكاء الوجدانى، ومستوى الطموح لدى الأطباء.
- ٢- أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات.
- ٣- أنماط الشخصية وفق نظرية الإنيكرام وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٤- البقطة العقلية والصمود الأكاديمى كمنبئات بالنجاح الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.
- ٥- أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

- أحمد عمار السلطاني (٢٠٠٧). إعداد صورة مختصرة لمقياس أنماط الشخصية على وفق نظام الإنيكرام لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- أشرف محمد عطية (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. مجلة دراسات نفسية، مصر، ٢١ (٤)، ٥٧١-٦٢١.
- إيمان مصطفى سرميني (٢٠١٥). مقياس الصمود النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشرى أحمد جاسم، وإنعام مجيد الركابي (٢٠١٦). أنماط مركز التفكير في نظام الإنيكرام لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، يناير ٩٠، ١٣٥-٢٠٠.
- زينب عبد المحسن مصطفى (٢٠١٦). الانبساطية والمساندة الاجتماعية كمنبأت بالصمود النفسي لدى النساء الأرامل في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، ٣ (٢٩)، ١٤٤١-١٣٨٩.
- سرى محمد سالم (٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق - مصر، أبريل (١٩)، ٩٢-١٤٤.
- سعاد عباس ريوان (٢٠٠٨). التفضيل الجمالي وعلاقته بأنماط الشخصية لمركز المشاعر وفق نظام الإنيكرام لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- سعد حسن الفلاحى (٢٠١٨). أنماط الشخصية الإنيكرام (مركز المشاعر) والذات الأكاديمية لدى الطلبة المتميزين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٥٧، ١٨٦ - ٢١٩.
- فاطمة ذياب السعدي (٢٠١٨). قياس مستوى مركز التفكير في نظام الإنيكرام لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الاجتماعية والتربية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، ٥ (٩)، ١٠٩٨-١١٢٩.
- كمال إسماعيل حسن (٢٠١٧). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقاً لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣، ١٢٣-١٩٧.
- مصطفى نعيم الياسرى (٢٠٠٤). أنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق الأنماط التسعة للشخصية (الإنيكرام). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

- نهلة عبدالهادي مسير (٢٠١٨). الصمود الجامعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القادسية. **مجلة بحوث علوم التربية والاجتماع**، جامعة القادسية، ٣١، ج٢، ١٧٤-١٨٨.
- هناء محمد ذكي، أمنية حسن حلمي (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم علي البيضة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. ٢٩ (١٠٤)، ٤٠٩-٤٦٨.
- يسرا شعبان بلبل (٢٠١٩). البيضة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ديسمبر ٦٨، ٢٤٦٣ - ٢٥٢٠، متاح على موقع <https://search.mandumah.com/Record/1003964>
- Edward, K. & Warelow, P. (2010). Resilience: when coping is emotionally intelligent. **Journal of American Psychiatric Nurses Association**, 11, 101-102.
- Fredman, J. (1996). **The enneagram and other Personality type**. New York: MC Carthy Center Press.
- Hyun, Jeong, Son; Kyu Eun Lee & Nam Sun Kim (2015). Affecting factors on academic resilience of teachers students. **International Journal of u- and e- Service, Science and Technology**, 8 (11) , 231-240
- Krieford, B. (2003). **Personality type introduction to self help**. New York: Jone Herow Press.
- Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. **Psychology in the Schools**, 43 (3) , 267-281, Published online in Wiley Inter Science (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/pits.20149.
- Mira, L. , Hyensook, J. (2015). Personal types, ego-resilience, and college adaptation for higher studies students. **Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society**, 16 (12) , 8861-8869.
- Molaie, S. & Tashk, A. (2016). Explaining Psychological Resilience Based on Enneagram and Communication Skills. **Journal of Personality & Individual Differences**, 5 (12) , 73-89

- Perez,W. ; Espinoza,R. ;Ramos, K. ;Coronado,H. &Cortes,R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. ***Hispanic Journal of Behavioral Sciences***,34,1-33.
- Riso, D. & Hudson,R. (2003). ***The nine types and their essential qualities***. New York :The Enneagram Institute press,3355 main St. . Route 209 Stone Ridge.
- Riso, D. (2003). ***Q&A on object relation: with regard to the Enneagram types***. New York: Enneagram Institute press.
- Riso,D. (1995). ***Discovering your personality type: the new Enneagram Questionnaire***. Boston, New York: Houghton Mifflin company.
- Riso,D. (1998). ***FAQs (Frequently asked questions)***. New York: Enneagram Institute.
- Shou,T. (2000). A directional theory of the enneagram. ***Enneagram Monthly***, 57, January, New York, USA
- Snape, J. , Miller, D. (2008) A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. ***Educational Psychological Review***, 20, 217-236.
- Truffino,J. (2010). Resilience: An approach to the concept. ***Revista de Psiquitria Y Salud Mental*** ,3 (4) ,145-154.

تقويم برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم في ضوء مدخل النظم

Evaluation of the university preparation program at Dar Al Uloom University Based on the Systems Approach

إعداد

د. مها مرعي العمري د. عبير سليمان الأصقه
د. لؤلؤة محمد الشريف د. مشاعل عبدالله الباش

Doi: 10.21608/jasep.2021.136079

قبول النشر: ٢٠٢٠ / ١٢ / ٦

استلام البحث: ٢٠٢٠ / ١١ / ٤

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م، وذلك عن طريق تحديد أبرز المشكلات التي تواجه البرنامج، وطرح البدائل والمقترحات التي من شأنها تطوير وتحسين البرنامج. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحث أسلوب تحليل النظم للتوصل إلى نتائج الدراسة، وشملت مرحلة جمع البيانات عدة أدوات منها المقابلة، وتحليل الوثائق، وكذلك الجولات الميدانية، وتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية وبرنامج (Excl Microsoft). توصلت الدراسة للنتائج التالية: بلغت نسبة تحقق المعايير والمؤشرات المتبناة لبرنامج الإعداد الجامعي ما يقارب (75%). تحددت أبرز المشكلات الرئيسية التي يعاني منها برنامج الإعداد الجامعي في التالي: افتقار البرنامج لخطط استراتيجية. افتقار البرنامج للتنوع في المسارات. ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب. تدني مستوى عملية التقويم. افتقار البرنامج لوحدة الارشاد الأكاديمي. تدني معايير القبول. ارتفاع تكلفة البرنامج للطالب.

Abstract:

The study aimed to evaluate the university preparation program at Dar Al Uloom University for the Year of 2014—2015, through identifying most prominent challenges and propose alternatives that could improve the program. To accomplish study aim, the analytical descriptive approach was used and the researchers applied a system analysis method to achieve the study results. The data collection stage attained through utilizing several tools such as interviews, documents analysis, as well as field trips. the data was processed using statistical

methods and Microsoft Excl program. The study reached the following results: The percentage of achieving standards and adopted indicators for the university preparation program reached approximately (75%). The main major problems that the university preparation program experience were as follow: The program lacks strategic plans. The program lacks variety of tracks. High failure and dropout rates. Low level of the evaluation process. The program lacks an academic advising unit. Low acceptance criteria. The high cost of the program for the student.

المقدمة:

تعتبر عملية تقويم البرامج الجامعية مكون أساسي في عملية الاعتماد الأكاديمي، والتوصل إلى أحكام محددة للأنشطة والبرامج الجامعية، من خلال استخدام أدوات ومقاييس تساعد على فهم العلاقة بين مختلف عناصر ومكونات النظام.

ولا شك بأن من التحديات الكبيرة التي تواجه الجامعات - خصوصاً الأهلية منها - قدرتها على طرح برامج علمية متميزة وفعالة ومرغوبة والمحافظة على استمرارية ذلك، فالتميز يعني حداثة وكفاءة المنهاج و أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالبرنامج وسلامة وكفاءة بيئة التعلم وجودة المخرجات التعليمية وأهلية بنيته التحتية، أما الفاعلية فتعني حسن استغلال المصادر المتاحة والتكلفة المعقولة لاستمرارية البرنامج، مما يزيد من نسبة الإقبال عليه و يساهم في سد حاجة السوق والمجتمع المحلي من العاملين والخريجين المؤهلين، وإن أمكن للجامعات طرح برامج علمية وفق المعايير السابقة الممتلئة في التميز والفاعلية وسد حاجة السوق أو غيرها من المعايير التي تضمن الجودة فإن التحدي الأهم هو كيفية المحافظة على مستوى تلك البرامج، من هنا ظهرت الحاجة إلى آلية تمكن الجامعة من متابعة برامجها العلمية لضمان كفاءتها والتأكد من مدى تحقيقها لأهدافها ورسالتها وهذا ما تضطلع عليه عملية تقويم البرامج التعليمية (دودين ، ٢٠٠٧، ١٩٣-١٩٤).

ومن خلال نظام فعال للتقويم يمكن تحديد جدوى الوظائف التفصيلية للنشاط الجامعي والوقوف على ما حققته الوحدات من نتائج، وبالتالي تزويد الجهات المسؤولة بمؤشرات حقيقية تتمكن بموجبها من متابعة أنشطتها وإضافة إليها وتعديلها، وتخطيط العمل اللاحق من خلال إحاطة شاملة بمفردات هذه الأنشطة وتشخيص نقاط الضعف وإدراك المشكلات بدقة للإقلال من الآثار غير المرغوبة أو تجنبها. ودعم الأنشطة الإيجابية وتعزيزها وزيادة فاعليتها (الصانع، ١٩٩٩، ١٨٤).

ويعد برنامج الاعداد الجامعي أو ما يسمى - بالسنة التحضيرية - إحدى التجارب الحديثة نسبياً على الجامعات السعودية، والتي أوصت العديد من الدراسات كدراسة الكثيري (١٤٣٥) على أهمية زيادة فعالية البرنامج وكفاءته من خلال اجراء مراجعات تقويمية دورية ودراسات تطويرية لكافة مجالاته للرفع من مستوى أدائه وتحقيق جودة عملياته ومخرجاته ، لذا فإن من الأهمية بمكان اجراء دراسات حول تقويم برامج الاعداد الجامعي للوقوف على مدى جدواه وتقليل نسبة الهدر فيه، والعمل على تطويره بشكل مستمر من أجل الافادة منها بأكثر قدر ممكن ، خصوصاً في الجامعات الاهلية التي يعتبر التميز والتطوير عنصر أساسي لاستمرارها في المنافسة.

مشكلة الدراسة:

يفتقد خريج المرحلة الثانوية إلى كثير من مقومات الحياة الجامعية، ويصعب عليه الانخراط فيها دون مرحلة إنتقالية تمهيدية تمده بالمهارات اللازمة لمواصلة تعليمه الجامعي، لذا عمدت الجامعات الى تطبيق السنة التحضيرية أو ما يسمى ببرنامج الإعداد الجامعي، حيث اشارت العديد من التجارب العالمية إلى أهميته في إكساب المهارات الأكاديمية اللازمة للطلاب الجامعي (سالم، ٢٠١١، ٨٤).

ونظراً لأهمية برامج الإعداد الجامعي وما يواجهه من تحديات عديدة في سبيل إستمراريته على قدر من الكفاءة والفاعلية المرجوة، وتحقيق أهداف البرنامج، كانت هذه الدراسة التي تختص بتقويم برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم، الذي يمثل اللبنة الأساسية التي تؤهل الطالب للدراسة في كليات الجامعة، باستخدام أسلوب تحليل النظم التعليمية، الذي يعتبر من أهم أساليب تقويم البرامج والأنظمة التعليمية. عليه فإن مشكلة الدراسة يمكن بلورتها في الاجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما هي المشكلات التي واجهت برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م؟

٢. ما هي البدائل المقترحة لتطوير مستوى الأداء في برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقويم برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم بمدينة الرياض، والذي يشرف عليه التعليم العالي ممثلاً في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتوفير المعلومات الكافية والمؤشرات الدالة على مدى تحقيق هذا البرنامج لأهدافه، وتقديم التوصيات اللازمة لتطوير البرنامج، وجدوى إقامته وإستمراريته، وستضمن عملية التقويم التعرف على أهم المشكلات التي تواجه البرنامج، وطرح كافة البدائل الممكنة في سبيل التغلب على هذه المشكلات.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال التالي:

- ١- دراسة وتوثيق الحاجة لبرنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم، حيث تعد الدراسة الأولى لتقويم البرنامج.
- ٢- تحليل المعلومات ووضع البدائل التي من شأنها إدخال التحسينات على البرنامج.
- ٣- الاستفادة من أسلوب تحليل النظم في رصد التنبؤات المستقبلية لإحتياجات البرنامج والاستفادة من النظرة الشاملة التي يوفرها لعملية التقويم، وحل المشكلات التي قد تعترض البرنامج.
- ٤- قد يثري هذا البحث المهتمين في استخدام أسلوب تحليل النظم لتطبيقه على فئات أخرى من الأنظمة التعليمية.

محددات الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على المشكلات التي تواجه برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم للفترة ما بين ٢٠١٤/٢٠١٥م وإيجاد بدائل مقترحة للتطوير.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٥/٢٠١٦م، بالاعتماد على مخرجات العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- الحدود المكانية: جامعة دار العلوم بمدينة الرياض برنامج الإعداد الجامعي.

مصطلحات الدراسة:**التقويم:**

يعرف صانغ التقويم بأنه " قياس كفاءة العمل الجامعي ومقدار ما تم إجازته من الخطط التعليمية والبحثية أو خدمة المجتمع، والذي يستخدم مجموعة من الاجراءات التي توزن بها كفاءة البرامج الجامعية ومدى نجاحها في تحقيق الاهداف المرسومة" (صانغ، ١٩٩٩، ١٨٦).

ويقصد به في هذه الدراسة عملية قياس الكفاءة الداخلية والخارجية بنوعيهما الكمي والنوعي لبرنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم بالاعتماد على معايير ومؤشرات محددة تساهم في الوقوف على مدى تحقق اهداف البرنامج المرسومة.

برنامج الإعداد الجامعي:

برنامج متكامل يهدف إلى إكساب الطلاب في بداية دراستهم الجامعية المهارات الذاتية والأكاديمية اللازمة لإكمال دراستهم بالجامعة وفق التخصصات التي يختارونها بناءً على الأداء الأكاديمي للطلاب بالمواد (زمزمي، ٢٠١٤، ٤١).

ويقصد به في هذه الدراسة السنة الدراسية الأولى التي يدرسها طلاب وطالبات جامعة دار العلوم وتشتمل على فصلين دراسيين بمجموع ٣٥ ساعة تتضمن (اللغة الانجليزية

واللغة العربية والحاسوب والرياضيات والثقافة الإسلامية والتربية البدنية ومهارات الإتصال والتعلم والقيادة والعمل الجماعي والتفكير النقدي وحل المشكلات)، والتي تعد وتهيئ الطالب للدراسة ببرامج البكالوريوس بجامعة دار العلوم.

منهج وأدوات الدراسة:

إعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة وجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً ونوعياً مما يؤدي إلى فهم العلاقات بين الظواهر (عبيدات وآخرون، ٢٠٠١، ١٩٢).

باستخدام أسلوب تحليل النظم الذي يعطي نظرة شاملة للنظام من جميع أبعاده وعناصره ومحاولة الإلمام بمجموعة العوامل المؤثرة عليه (عبيدات، ٢٠٠١، ٢٦٤).

وإعتمدت الدراسة على تحليل البيانات والإحصاءات والوثائق المتعلقة بجامعة دار العلوم وبرنامج الإعداد الجامعي فيها، وكذلك الجولة الميدانية المسحية لمقر البرنامج، إضافة إلى المقابلة كأدوات للدراسة حيث تمت مقابلة كلا من:

- وكيلة برنامج الإعداد الجامعي الحالية بجامعة دار العلوم.
- الوكيل - السابقة - لبرنامج الإعداد الجامعي وعضو هيئة التدريس ورئيس قسم اللغة الانجليزية حالياً.

وذلك يوم الثلاثاء الموافق ١٤٣٧ / ١ / ٢١ وتضمنت اسئلة واستفسارات حول البرنامج بشكل عام.

الإطار النظري:

المبحث الأول / تقويم البرامج التعليمية:

معنى التقويم:

تعني كلمة التقويم " تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح إوجاجه، ويخلط البعض بين التقويم والتقييم ويعتبرونهما بنفس المعنى، فالتقويم تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما أعوج منه، أما كلمة تقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل (سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧، ٤٤٦).

والتقويم هو عملية إصدار الأحكام إستناداً على معلومات القياس بهدف توضيح الفرق بين ماهي عليه الآن وما يجب أن تكون عليه (كيلانو، ٢٠١٢، ٢٩).

ومن أهم تعريفات التقويم ما طرحه بلوم ورأى بأن التقويم " إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها" (سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧، ٤٤٨).

التقويم التربوي:

تعددت تعريفات التقويم التربوي، فمنها من إعتبر التقويم مرادفاً للقياس التربوي ومنها من اعتبره إصدار أحكام، ومنها من إعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية (شعلة، ٢٠٠٥، ٢٣).

ومن التعريفات ما ذكره شعلة "تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ذات صلة، أي أن التقويم يستهدف إتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية" (شعلة، ٢٠٠٥، ٢٣).

كما عرفه الدوسري بأنه "إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الإتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وإنسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها وإستمرارها" (الدوسري، ٢٠٠٠، ٣٤).

تقويم البرامج التعليمية الجامعية:

عملية تقويم البرامج التعليمية الجامعية عملية منهجية منظمة هادفة يتم فيها جمع المعلومات والبيانات (الكمية والنوعية) عن البرنامج العلمي ثم تحليلها بهدف التحقق من نجاح البرنامج في تحقيق رسالته وأهدافه بما ينعكس على تحسين أدائه ورفع كفاءته، وتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيه بشكل يؤدي في النهاية إلى تحسين تعلم الطالب (Palomba&Banta.1999).

أهمية التقويم في مجال التعليم الجامعي:

- تتجلى أهمية التقويم في مجال التعليم الجامعي كما وضحها البابطين (١٤١٨هـ) فيما يلي:
- التعرف على مدى تحقيق برامج التعليم الجامعي لأهدافها.
 - الوقوف على نقاط القوة ونواحي الضعف في المحتوى وأساليب التدريس.
 - تحديد المستوى النوعي لمخرجات التعليم من القوى البشرية التي تحتاجها الخطط التنموية.
 - مدى تحقق أهداف التعليم الجامعي في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
 - التعرف على مستوى تحقيق التعليم الجامعي لأهدافه في مجال البحث العلمي.
 - التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
 - إنتقاء أفضل الكفاءات البشرية للعمل في مؤسسات التعليم العالي.
- ومن الدراسات التي أكدت على أهمية التقويم للتعليم الجامعي وتحديدًا السنة التحضيرية دراسة العقيلي (١٤٣٥) والتي كانت بعنوان (السنة التحضيرية المنظور العالمي والممارسة المحلية)، حيث أكدت على ضرورة تقويم نتائج السنة التحضيرية وأعمالها، وذلك للتطوير والتحسين المستمر.

- وكان من أهم ما أوصت به ما يلي:
١. ضرورة إختيار قيادة مناسبة مبادرة في التقويم الذاتي بصفة خاصة.
 ٢. إنتخاب عناصر التقويم المناسبة والبدء بأهم المعايير مع إضافة معايير فريق العمل إن وجدت.
 ٣. ضرورة تشكيل فرق عمل متخصصة ومتفرعة عن الفريق الأساسي للمبادرة لتسيير مهمة التقويم.
 ٤. ضبط معايير الأداء بما يتناسب مع المؤسسة الجامعية والثقافة السائدة فيها، وذلك للوصول إلى تقويم دقيق وموضوعي.
 ٥. تبني خطة عمل زمنية منسقة بما يتناسب مع جميع فرق العمل، مع ضرورة توثيق هذه الخطة وإعتمادها.
 ٦. دعم تبني المبادرات والإستمرار في التطوير والتحسين.
- فوائد عملية تقويم البرامج التعليمية الجامعية:**
- ذكر دودين (٢٠٠٧) تعود عملية تقويم البرامج التعليمية إن أحسن إستخدام نتائجها بفوائد منها:
- تساعد في تحويل العملية التعليمية لتركز على الطالب، فحبذا لو تصمم أدوات التقويم لتقيس ما يمكن للطالب القيام به أو إنجازه.
 - تمكن البرنامج من أن يحدد بدقة ما الذي يتعلمه الطالب خلال فترة تواجده في البرنامج الدراسي من معلومات ومهارات وقيم وقدرات.
 - تساعد في تحسين وتطوير العملية التعليمية والممارسات التربوية.
 - تسهم في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، حيث يتم مراجعة المساقات والمخرجات وتحديد مدى علاقتها بأهداف ومخرجات البرنامج وكذلك إختيار وتطبيق وتحليل أدوات التقويم الملائمة للمخرجات.
 - توفر المعلومات التي تحتاجها إدارة السياسات التربوية للجامعة وما يتضمنه ذلك من اتخاذ قرارات تتعلق بتحديث وتطوير وتغيير أو إغلاق أو إنشاء غيرها.
- ومن الأهمية بمكان في تقويم البرامج التعليمية تقويم المخرجات التعليمية ومن الدراسات التي تطرقت لفوائد تقويم المخرجات التعليمية للجامعات دراسة دودين (٢٠٠٧) والتي كانت بعنوان (تقويم المخرجات التعليمية للبرامج العلمية الجامعية كأساس لضمان الجودة)، وأسفرت عما يلي من النتائج:
١. توفر عملية تقويم المخرجات التعليمية قنوات إتصال عديدة ومفيدة.
 ٢. تستطيع عملية تقويم المخرجات التعليمية الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرنامج.
 ٣. عملية تقويم المخرجات التعليمية أساس لجودة البرامج العلمية الجامعية.

وكان من أهم توصياتها ما يلي:

١. أن تستخدم معايير محددة ذات جودة ودقة ومناسبة ومدروسة ومتفق عليها من الناحية العلمية لإستخدامها للتقويم ويتكون المعيار من مجموعة مستويات معيارية ترتبط بمقادير كمية أو نوعية محددة، ويمكن لكل مستوى أن يتضمن مجموعة من المؤشرات.
٢. كل مخرج من مخرجات العملية التعليمية يقاس بأكثر من أداة للتقويم ثم تقارن النتائج بالأهداف.

المبحث الثاني / الإعداد الجامعي (السنة التحضيرية):

يعتبر وجود السنة التحضيرية مطلب علمي أكاديمي لضمان نجاح الطلبة في مسيرة تعليمهم الجامعي التي تعتبر جديدة عليهم من حيث كثافتها العلمية ومتطلباتها المهارية، ومن هذا المنطلق فإن السنة التحضيرية موجودة على إختلاف أسماؤها وأساليب تنفيذها في معظم الجامعات العالمية حتى مع جودة التعليم لديهم، وهذا ما يعزز أهميتها وضرورة الاهتمام بها (الكثيري، ١٤٣٥، ٦٥).

وقد نشأت فكرة الإعداد الجامعي أو ما يسمى بالسنة التحضيرية بالجامعات السعودية لمحاولة سد الفجوة ما بين التعليم الثانوي والجامعي، حيث تقوم بإعداد الطالب للحياة الجامعية علمياً ونفسياً وتربوياً واجتماعياً.

وانطلقت فكرة السنة التحضيرية بالجامعات السعودية عموماً بناءً على توصيات الإجتماع الدوري الأول لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون الأكاديمية والذي تم خلال الفترة ١٥-١٦ / ١١ / ١٤٢٨هـ بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وقد أوصى المشاركون بعدد من التوصيات لخصها (سالم، ٢٠١١، ٩٣) في الآتي:

- أهمية تبني الجامعات السعودية لبرامج تحضيرية قد تكون عاماً دراسياً أو أقل.
- ضرورة وضع لوائح تنظم الدراسة بالبرامج التحضيرية.
- ضرورة إعادة هيكلة الخطط الدراسية بالكليات الجامعية كي لا يترتب على وجود سنة تحضيرية إضافة سنة دراسية أخرى.

• أن تكون هناك رؤية ورسالة وأهداف محددة للبرامج التحضيرية.

وكانت (جامعة الملك فهد للبترول والمعادن) أول جامعة سعودية تقوم بتنفيذ برنامج السنة التحضيرية، حيث طبقت فكرة السنة التحضيرية بدءاً من العام الجامعي ١٤٢٦هـ وتوالى انتشار الفكرة حتى أصبحت متواجدة بالفعل في كل الجامعات السعودية تقريباً الحكومية منها والأهلية (سالم، ٢٠١١، ٨٣).

أهداف الإعداد الجامعي (السنة التحضيرية):

حدد العقيلي (١٤٣٥) في دراسته التي كانت بعنوان السنة التحضيرية المنظور العالمي والممارسة المحلية الأهداف الأساسية للسنة التحضيرية وهي كالاتي:

١. رفع معدلات الاحتفاظ بالطلبة وتخريجهم مما يعزز الكفاءة الداخلية للجامعات ويقلل من الهدر والفاقد التعليمي الناتج عن الرسوب والتسرب أو كثرة التحويل بين التخصصات.
 ٢. ترشيد القبول بتوجيه الطالب إلى الكلية المناسبة لقدراته ومهاراته، وتعريفه على طبيعة الدراسة الجامعية قبل الالتحاق بالكليات.
 ٣. إكساب الطالب المهارات اللغوية والعلمية الضرورية، وتعزيز مهارات ومعارف الطلاب المستجدين باللغة الانجليزية واستخدام الحاسب الآلي وتنمية مهارات التعلم والبحث والإتصال مما يسهل نجاحه في دراسته المستقبلية.
 ٤. تحسين وترشيد إستخدام موارد وتجهيزات الجامعة من خلال تقليص المقررات المتشابهة بالخطط الدراسية للكليات.
 ٥. تأهيل الطلبة للإنخراط بالحياة الجامعية تعليمياً وبحثياً واجتماعياً والتفاعل مع الأنشطة الجامعية بما يصلح جوانب الشخصية السوية والمتكاملة (العقلي، ١٤٣٥، ٤٣-٤٤).
- أبرز التحديات التي تواجه الإعداد الجامعي (السنة التحضيرية):**
- ذكر الكثيري (١٤٣٥) في دراسته التي أجراها حول أهمية السنة التحضيرية للطلبة في المرحلة الجامعية بأن من أبرز الجوانب التي شكلت التحدي الأكبر للسنة التحضيرية هي ما يلي:

١. الحصول على كفاءات تدريسية وإستقطابها للتدريس في السنة التحضيرية، وإيجاد برامج لتطوير أدائهم، ويمكن القول بأنه مالم تسعى الجامعات لضبط مدخلاتها من حيث إختيار أعضاء هيئة التدريس ذوي الفاعلية التعليمية فإن تحقيق التطلعات والآمال من السنة التحضيرية قد يصبح محل تساؤل مستمر ينعكس في التأثير على جودة مخرجات السنة التحضيرية، ومن ثم فقد يؤثر مستقبلاً في مراجعة أهمية وجود السنة التحضيرية من عدمها.
٢. الإرشاد الطلابي، حيث يمثل مرحلة ضرورية لما يمكن أن تحدثه من تأثير في مسيرة الطلبة أكاديمياً ومهنياً.
٣. الدعم الإداري والأكاديمي لتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الجودة مع زيادة ضبط معايير الجودة على المستويين الإداري والأكاديمي وذلك لتمارس السنة التحضيرية دورها الممثل في تأهيل الطلبة لما يحقق رؤية الجامعة وتطلعاتها (الكثيري، ١٤٣٥، ٦٨-٦٩).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بإستخدام أسلوب تحليل النظم من خلال الدراسة الشاملة لبرنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم من أجل تحديد المشكلات التي تواجهه، والتحقق من مدى كفاءته في تحقيق أهدافه ثم اقتراح التعديلات اللازمة للأساليب والاجراءات المتبعة في البرنامج من أجل تخفيض النفقات وتأكيد الوصول للأهداف بدقة

وسرعة، هذا وإتبعَت الدراسة الخطوات الاجرائية لتطبيق أسلوب تحليل النظم المتمثلة في الآتي:

الخطوة الاولى/ وصف النظام:

أ- يتم تحديد المشكلة المراد حلها وأبعادها:
عن طريق تحديد الهدف من الدراسة وهو تحديد المشكلات التي تواجه برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم للعام الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٥.
وكذلك عن طريق مقارنة مخرجات البرنامج بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها والتي تتمثل في تمكين الطالبات من الاتصال الفعال، وتنمية صحتهن وتحسين عاداتهن، وتوسيع مداركهن، وتطوير مهارات التفكير وفهم القضايا العالمية بالإضافة إلى تعزيز الحماس للتعلم.

ب- جمع كل المعلومات المتعلقة بالمشكلة بكافة طرق جمع البيانات الممكنة:
اعتمدت الدراسة على عدد من الأدوات في جمع المعلومات والبيانات والإحصائيات حول برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم، حيث تم التواصل عن طريق البريد الالكتروني مع المسؤولين بالجامعة، وُحِد موعِد مع وكالة البرنامج التي ساهمت في توفير بيانات متعلقة بالبرنامج، وتمثلت الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسة لجمع البيانات في الآتي:

- المقابلة: وكانت مع الدكتورة شادية شيخ وكيالة برنامج الإعداد الجامعي الحالية بجامعة دار العلوم إضافة إلى الدكتورة وفاء أوس الوكيالة -السابقة- لبرنامج الإعداد الجامعي وعضو هيئة التدريس ورئيس قسم اللغة الانجليزية حالياً بالبرنامج، في يوم الثلاثاء الموافق ١٤٣٧/١/٢١ وتضمنت أسئلة وإستفسارات حول البرنامج بشكل عام.
- تحليل البيانات والسجلات والوثائق الرسمية الخاصة ببرنامج الإعداد الجامعي للعام ٢٠١٤-٢٠١٥ مثل: (جداول أعضاء هيئة التدريس، أعدادهم، أنصبتهم من الطلبة، أنصبة أعضاء هيئة التدريس من الساعات، أعداد الطلبة المقبولين، أعداد المرفعين، معدلات الرسوب والتسرب، التقادير، المقررات، معدلات الاستيعاب، كثافة القاعات الدراسية... الخ).

هذا وسيتم في الفصل الرابع التفصيل في وصف برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم ومكوناته مما سيساهم في تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن تساؤلات البحث.

الخطوة الثانية /تحليل النظام:

١. تحديد مكونات النظام وأنظمتها الفرعية والعلاقات والتفاعلات بينها ونتائج هذه العلاقات مما كان له الدور في أداء برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم وتحليل تلك المخرجات والعوامل التي أثرت فيها.

٢. تحديد معايير الأداء المطلوب لتقويم برنامج الإعداد الجامعي لطالبات جامعة دار العلوم ووضع مؤشرات مناسبة لقياس هذه المعايير بما يحدد مستوى كفاءة البرنامج وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (النسب المئوية، والمتوسطات) بالاعتماد على برنامج الإكسل، كما ستبنى الباحثات معايير الخميس (١٤٢٨ هـ) للمدرسة الفعالة في تقييم مكونات النظام، وذلك بعد موافقتها بما يحقق أهداف الدراسة.

الخطوة الثالثة/ تصميم النظام:

١- بناء على نتائج التحليل لبرنامج الإعداد الجامعي سيتم وضع مجموعة من البدائل والمقترحات للتغيرات التي يمكن إحداثها في النظام ودراسة هذه البدائل واختيار البديل المناسب من أجل كفاءة وجودة أفضل لبرنامج الإعداد الجامعي.

٢- تزويد القائمين على البرنامج بالنتائج والبدائل والمقترحات من أجل الاستفادة منها، والعمل على تنفيذها بخطوات إجرائية ومتابعة، واستخدام التغذية الراجعة لمتابعتها وتقويمها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال عرض المعلومات والبيانات التي توصلت لها الباحثات وتحليلها وتصميم البدائل ما أمكن:

أولاً/ وصف برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم:

تهدف هذه الدراسة القائمة على تحليل برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم، من أجل تحديد المشكلات التي قد تواجهه، والوقوف على مدى كفاءة البرنامج، ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة بتحديد الهدف من التحليل نفسه وهو:

- تقويم برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم للعام ٢٠١٤-٢٠١٥م.

ولكي يتم تقويم أي نظام تعليمي لابد من تقويم مخرجاته وذكر الصانع (١٩٨٩م) أن مخرجات أي برنامج ما هي إلا انعكاس لأهدافه، وأن أهداف التعليم تشكل نقطة الإنطلاقة في دراسة المخرجات التعليمية لما بينهما من ارتباط وثيق، فالأهداف التعليمية تمثل التصور أو الافتراض الذي تهدف المنظمة التعليمية إلى تحقيقه، وبناء على ذلك فالأهداف التعليمية تمثل المعيار الأساسي standard أو المحك التي يمكن تقويم المخرجات التعليمية في ضوءه، بل إنه يمكننا القول بأن الأهداف التعليمية ما هي إلا مخرجات مقصودة وأن المخرجات التعليمية ما هي إلا أهداف مسبقة التخطيط.

لذا كان لابد من التعرف على أهداف برنامج الإعداد الجامعي الذي يهدف الى:

١. تمكين الطلاب من الإتصال شفويا وكتابيا بكلا اللغتين العربية والإنجليزية.
٢. تنمية صحة الطلاب وتحسين عاداتهم وتمكينهم من تعديل المواقف.
٣. توسيع مدارك الطلاب وقيمهم الدينية والثقافية.
٤. تطوير مهارات الطلاب في التفكير المستقل وتحسين مهارات التقنية والمعلوماتية.
٥. تعزيز الفضول والحماس للتعلم (دار العلوم، خطة برنامج الإعداد الجامعي، ٢٠١٠، ٤).

ويعتبر برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم نظاماً مفتوحاً يؤثر ويتأثر بالبيئة التي يوجد بها، سواء داخل الجامعة نفسها حيث يتفاعل مع ما يحدث فيها ويتأثر بأنظمتها ولوائحها ولبلي إحتياجاتها ويتبادل معها المعلومات والطاقات المادية والبشرية، ويتأثر أيضاً ببيئته الخارجية ومجتمعه الذي يعول عليه الكثير من التطلعات فهو يأخذ من المجتمع مدخلاته ليفرز له مخرجاته.

وهو نظام له أهدافه الخاصة به والتي سبق ذكرها، بحيث تتناسب مع مكوناته والتطلعات المرجو منه تحقيقها، ويفتقد برنامج الإعداد الجامعي لرؤية خاصة به ولكنه يساهم في تحقق الرؤية العامة التي تسعى لها الجامعة وهي:

- أن تكون نموذجاً للتفوق في توفير تعليم ذي جودة عالية ومعتمد محلياً وعالمياً ويواكب العصر.
- أن تقوم بدورها في التنمية الإقتصادية والثقافية والفكرية والروحية، والمساهمة في إنتاج المعرفة وتطويرها ونشرها وكذلك إنتاج نوعية من الخريجين قادرين على ملء حيز في المجتمع والمساهمة في مسيرة التنمية الوطنية (الموقع الرسمي لجامعة دار العلوم، ٢٠١٥/١١/٧، <http://dau.edu.sa>).
- وكذلك يفتقر برنامج الإعداد الجامعي لرسالة خاصة به، ولكنه يساهم في تحقيق رسالة الجامعة المتمثلة في الآتي:
- المساهمة في تطوير وتوطين ونشر المعرفة وإعداد الكوادر البشرية، والقيادات الواعية لتراثها ومتطلبات العصر الحديث، من خلال قيمنا الأساسية وأركان عملنا القائمة على:
- الإعتدال: برامج دراسية مراقبة بعناية عبر إجراءات الاعتماد المحلي والدولي.
- التقنية: توفير تقنيات التعليم بأعلى مستوياتها.
- الكفاءة: برامج تطوير قدرات للكوادر الأكاديمية والإدارية.
- المحتوى: تعزيز البرامج الأكاديمية بأحدث المحتويات التعليمية.
- وسيساهم كل عضو في أسرة دار العلوم بمن فيهم الهيئة التدريسية والموظفون والإدارة والطلاب على قدم المساواة في تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها (الموقع الرسمي لجامعة دار العلوم، ٢٠١٥/١١/٧، <http://dau.edu.sa>).
- ويعتبر برنامج الإعداد الجامعي نظاماً هرمياً يتكون من:
- مدير برنامج الإعداد الجامعي.
- وكالة برنامج الإعداد الجامعي.
- مساعد إداري ومنسق إدارتيان.
- رئيس لقسم اللغة العربية.

- رئيس لقسم اللغة الانجليزية.
 - أعضاء هيئة التدريس.
- كما لا يوجد هيكل إداري خاص ومحدد ومعتمد للبرنامج، ويتبع مدير البرنامج مدير الجامعة مباشرة.
- ويعتبر برنامج الإعداد الجامعي نظاماً فرعياً لنظام أكبر ممثلاً في جامعة دار العلوم، التي تمثل نظام فرعياً لوزارة التعليم، كما أنه برنامج معتمد من قبل الوزارة كغيره من البرامج الجامعية.
- ويألف البرنامج من أنظمة فرعية متعددة تتداخل وتتفاعل فيما بينها كقسم اللغة العربية وقسم اللغة الانجليزية، وتعدد المقررات الدراسية بين العملية والرياضية والنظرية والمهارية والمعرفية، ووجود أنظمة الكترونية كنظام معلومات الطالب (SIS) ونظام إدارة التعلم (LMS)، ولجان الاختبارات، ولجنة التعلم الذكي.. وغيرها كما أن البرنامج يتفاعل مع برامج الكليات بالجامعة والاعضاء والموظفين والكوادر الإدارية والفنية.
- وهو نظام منضبط ومحكوم بتعاليم الدين والقيم والعادات والتقاليد الاجتماعية، حيث تنص سياسة الخصوصية بالجامعة على الإنضباط وفق الضوابط الشرعية والإلتزام بالقيم الاجتماعية بحيث يحافظ الحرم الجامعي على إستقلالية قسم البنات بمرافقه وخدماته الأكاديمية ومناشطه التدريبية عن البنين مع سهولة الحركة وفق الضوابط الشرعية، ومنضبط أيضاً بالقوانين والتشريعات والأنظمة التي تسنها وزارة التعليم.
- وبرنامج الإعداد الجامعي نظام تحويلي يحول الطلاب والطالبات بعد إعدادهم وتجهيزهم إلى الكليات ليواصلون تعليمهم الجامعي فيها. بحيث يعمل على تعزيز التكامل بين مقررات السنة التحضيرية ومجموعة مقررات ومتطلبات الجامعة الأخرى، من حيث الأهداف ونواتج التعلم (دار العلوم، خطة برنامج الإعداد الجامعي، ٢٠١٠، ٤).
- ويتضمن البرنامج مسار واحد هو المسار الإنساني الخاص بكليات إدارة الأعمال- الحقوق-الهندسة والتصميم.
- ويتكون من سنة واحدة ذات فصلين دراسيين بمجموع ٣٥ ساعة و ٢٠ مقرراً متضمناً (اللغة الإنجليزية والعربية والحاسوب والرياضيات والثقافة الإسلامية والتربية البدنية ومهارات الاتصال والدراسة والقيادة والعمل الجماعي والتفكير النقدي وحل المشكلات) لتكون وحدة متكاملة في كل برامج البكالوريوس في جامعة دار العلوم.
- وتشمل مقررات برنامج الإعداد الجامعي أربعة مجالات هي:

جدول رقم (١) عدد ساعات مقرر التربية البدنية

ساعة معتمدة	عملي	نظري	عنوان المقرر	رمز المقرر
1	2	0	التربية البدنية ١	PE 101
1	2	0	التربية البدنية ٢	PE 102
2	4	0	المجموع	

جدول رقم (٢) عدد ساعات مقرر (اللغة العربية والدراسات الإسلامية و التنمية الذاتية)

ساعة معتمدة	عملي	نظري	عنوان المقرر	رمز المقرر
2	0	2	المهارات اللغوية	ARAB 101
2	0	2	التحرير العربي	ARAB 102
2	0	2	التفكير النقدي وحل المشاكل	SKILL 120
2	0	2	القيادة والعمل الجماعي	SKILL 121
3	0	3	مدخل إلى الفقه الإسلامي	ISLM 101
11	0	11	المجموع	

جدول رقم (٣) عدد ساعات مقرر الرياضيات والمهارات الأساسية.

ساعة معتمدة	عملي	نظري	عنوان المقرر	رمز المقرر
1	2	0	مقدمة في الحاسب	CS 100
1	2	0	مهارات التعلم	SKILL 110
4	0	4	مبادئ الرياضيات	MATH 100
6	4	4	المجموع	

مقررات اللغة الإنجليزية:

وبناءً على أداء الطالب في اختبار تحديد المستوى يتم التحاقه بأحد المستويات الثلاث وهي مبتدئ أو متوسط أو متقدم، ومن ثم يتدرج الطالب عبر هذه المستويات من المبتدئ إلى المتقدم، كما يمتاز البرنامج بالمرونة بحيث يعفي الطالب من دراسة مقررات اللغة الانجليزية فيما لو كان حاصلاً على التوفل أو الأيلتس.

جدول رقم (٤) عدد ساعات مقرر اللغة الانجليزية المستوى المبتدئ

ساعة معتمدة	عملي	نظري	عنوان المقرر	رمز المقرر
3	0	6	اللغة الانجليزية العامة	ENGL 001
3	0	6	أساسيات الاستماع والمحادثة	ENGL 002
3	0	6	أساسيات القواعد النحوية	ENGL 003
3	0	6	المفردات اللغوية	ENGL 004
12	0	24	المجموع	

جدول رقم (٥) عدد ساعات مقرر اللغة الانجليزية المستوى المتوسط.

ساعة معتمدة	عملي	نظري	عنوان المقرر	رمز المقرر
3	0	6	الاستماع والمحادثة ١	ENGL 111
2	0	4	القواعد النحوية	ENGL 112
3	0	6	القراءة والكتابة ١	ENGL 113
8	0	16	المجموع	

جدول رقم (٦) عدد ساعات مقرر اللغة الانجليزية المستوى المتقدم.

ساعة معتمدة	عملي	نظري	عنوان المقرر	رمز المقرر
3	0	6	الاستماع والمحادثة ٢	ENGL 121
2	0	4	الإعداد لاختبار اللغة الإنجليزية الدولي	ENGL 122
3	0	6	القراءة والكتابة ٢	ENGL 123
8	0	16	المجموع	

وكما تتم عمليات تقييم أداء الطلاب لتحديد مقدار استيفائهم من برنامج الإعداد الجامعي، من خلال ما يلي:

- الاختبارات الكتابية (على شبكة الإنترنت أو خارجها).
- الواجبات الفردية والجماعية.
- عرض الأبحاث.
- المشاريع.
- الأداء في معمل الحاسب.

متطلبات النجاح:

يعتبر الطالب ناجحاً في أي مقرر إذا حصل على درجة "د" كحد أدنى، علماً بأن جميع المقررات في برنامج الإعداد الجامعي تعتبر محسوبة ضمن المعدل التراكمي ما عدا مقررات اللغة الانجليزية في المستوى المبتدئ.

حضور المحاضرات:

ينبغي على الطلاب حضور كافة المحاضرات في الوقت المحدد. وفي حال غياب الطالب عن محاضرة أو جزء منها لسبب وجيه ومقبول من قبل شؤون الطلاب فإن غيابه يبرر.

هذا وتعتمد الجامعة نظاماً إلكترونياً للحضور والغياب مربوطاً بإيميل الطالب ورقم هاتفه المحمول، بحيث يتم إنذاره بشكل الكتروني أو رسالة SMS ليكون على إطلاع دائم بالإنذارات أو الحرمانات إن وجدت، ويحرم الطالب من المقرر فيما لو تجاوز نسبة غيابه ٢٥%، ويسمح بقبول الأعذار بعد اعتمادها ومصادقتها من قبل طبيب أو طبيبة الجامعة.

مخرجات التعلم في برنامج الإعداد الجامعي:

مهارة التواصل:

تزود مقررات اللغة الإنجليزية الطلاب بالمعرفة العملية الجيدة في كل مهارات اللغة بما يشمل القراءة والكتابة والإستماع والمحادثة. وتشجيع الطلاب للتحدث باللغة الإنجليزية فيما بينهم داخل الحرم الجامعي وكتبت التعليمات واللافتات باللغة الإنجليزية لتعزيز استخدام اللغة.

الرياضيات:

أعد مقرر الرياضيات للطلاب ليكونوا على دراية جيدة في الرياضيات وذلك لأهميتها في دراستهم الأكاديمية وفي الحياة العملية أيضاً.

استخدام الحاسوب:

بعد إكمال برنامج الإعداد الجامعي يكون الطلاب على دراية بكيفية إستخدام الحاسوب وبرامجه مثل معالجة النصوص والجدول الإلكترونية وإستخدام البريد الإلكتروني فضلاً عن المهارات الأساسية لإستخدام محركات البحث والحصول على المعلومات عن طريق الإنترنت. وسيتعرف الطلاب على كيفية تقييم المعلومات والمراجع المتوفرة بهدف إجراء البحوث.

اللغة العربية والدراسات الإسلامية:

تنمي مقررات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ضمن متطلبات برنامج الإعداد الجامعي مهارات الطلاب في التواصل والتحرير باللغة العربية وكذلك تعزز فهمهم فقه وقيم ديننا الحنيف.

مهارات التعلم والإدارة الذاتية:

يدرس الطلاب مهارات التعلم والإدارة الذاتية في بداية حياتهم الجامعية لكي يتمكنوا من الإستفادة منها أثناء الدراسة الأكاديمية. وسيتم تعزيز المهارات الشخصية من خلال برنامج الإعداد الجامعي بما فيه من مقررات مرتبطة بذلك.

متطلبات الالتحاق بجامعة دار العلوم:

- أن يكون حاصلا على شهادة الثانوية العامة.
- أن يكون حسن السيرة والسلوك.
- أن يكون لائقا طبيا.

مرافق الجامعة:

تتوفر في الجامعة المرافق التالية:

- ما يتعلق بالإكتفاء: الحرم الجامعي ويشتمل على كل ما يحتاجه الطالب أو الطالبة للتعلم والتدريب والنشاط.
- قاعات دراسية بمواصفات تعليمية عالمية.
- مكتبة مركزية تخدم كل التخصصات في الجامعة.
- مكاتب فرعية تتبع المكتبة المركزية لكل كلية وتخدم تخصصاتها الداخلية.
- قاعة المحكمة الصورية لتدريب طلاب وطالبات الحقوق على المرافعات عمليا.
- خمس مدرجات للنشاطات والندوات.
- معامل للغة، والحاسب الآلي، قاعات سمعية وبصرية.
- عيادة طبية.
- النوادي الرياضية المتكاملة.
- مطاعم، قاعة معارض، مسجد يتسع ل ٤٠٠٠ مصل، مسابح، مواقف سيارات.
- مراكز بحثية، ومركز ثقافي متكامل.
- ما يتعلق بالتواصل: يتوفر شبكة صوتية وضوئية وشبكة إلكترونية تربطان الحرم الجامعي بكل نقاطه مع مراعاة العزل الصوتي وتوفير الهدوء، بفصل نقاط التجمع العام والرياضي عن نقاط التدريس.
- ما يتعلق بالنواحي الجمالية: داخليا وخارجيا يوفر الحرم الجامعي القبول النفسي بتصميماته ومساحاته ونشاطه وإضاءته الطبيعية.

العوامل المؤثرة في برنامج الإعداد الجامعي:

كما ذكر سابقا فإن برنامج الإعداد الجامعي يعتبر نظاما مفتوحا على بيئته، ولذلك فهو يتأثر بهذه البيئة وبالعوامل المختلفة ويؤثر فيها وذلك على النحو التالي:

العوامل السياسية:

لأن برنامج الإعداد الجامعي يقع في جامعة أهلية من جامعات المملكة العربية السعودية فإن أنظمتها وقوانينه تتفق مع سياسة وتوجهات وقوانين وأنظمة المملكة.

العوامل الدينية:

- الجامعة تقع في وسط إسلامي لذلك نجد مقررات دينية مثل مدخل الفقه، ومقررات للغة العربية التي هي لغة القرآن حاضرة في برنامج الإعداد الجامعي.
- توفر الجامعة مرافق للوضوء ومصلًى كما خصصت إستراحة لأداء الصلاة.

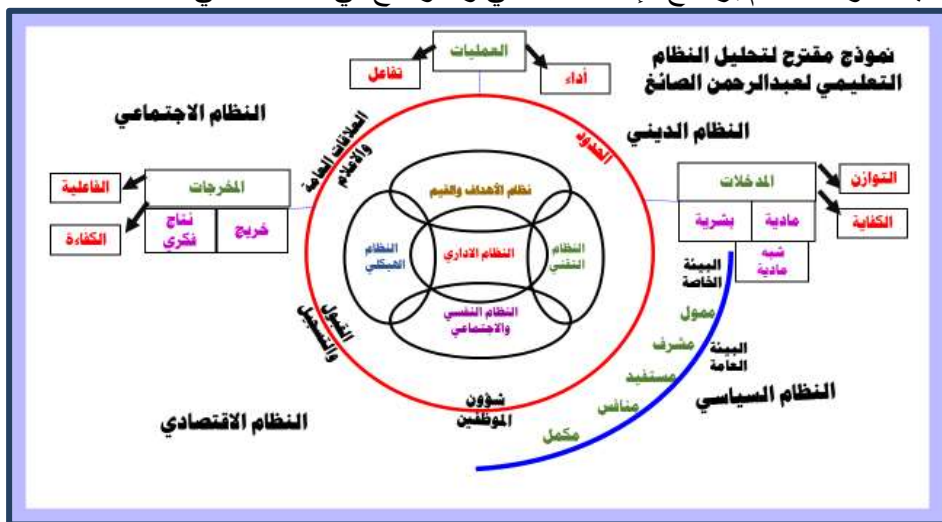
العوامل الاقتصادية:

- تكلفة الطالب في برنامج الإعداد تتجاوز الـ ٩٠ ألف ريال، ولذلك وُجدت الجامعة في مدينة الرياض حيث تتوفر فئات من المجتمع ذات دخول اقتصادية مرتفعة.
- المملكة العربية السعودية توفر دعماً مالياً لقطاع التعليم الأهلي (الجامعي-العام)، وبالتالي فإن برنامج الإعداد الجامعي له نصيب من هذا الدعم.

العوامل الاجتماعية:

- تساهم الجامعة بمشاركة طلاب وطالبات برنامج الإعداد الجامعي في الأنشطة الاجتماعية المختلفة منها:
- تنظم الجامعة عدداً من الفعاليات الاجتماعية في مسرح الجامعة، والبهو، وتقوم بعدد من الزيارات الميدانية خارج الجامعة للجهات الاجتماعية المختلفة، والتي تعمل على تكريس التعاون المجتمعي.
- تفعيل المناسبات الوطنية كاليوم الوطني، والمناسبات العالمية كيوم المعلم العالمي، ويوم الأرض.
- تخصص الجامعة منحاً لأسر أبناء الشهداء، كما يحصل بعض طلاب برنامج الإعداد على منح داخلية وفق شروط معينة من وزارة التعليم.
- وبناءً على ما سبق يمكن القول بأنه نظراً لكون برنامج الإعداد الجامعي يقع في جامعة دار العلوم فإن هذا يجعل له هوية تميزه عن غيره من الجامعات كونه يقع ضمن نطاق التعليم الأهلي الخاص الأمر الذي يجعله على أهبة الإستعداد للمنافسة وتقديم أفضل المخرجات حتى يكسب مكانته ضمن الجامعات الأخرى، وأيضاً فإن برنامج الإعداد الجامعي يتحدد هويته التي تميزه عن غيره من المسارات والتخصصات داخل جامعة دار العلوم نفسها بما له من مقررات ومنهجية محددة وأسلوب تقويم معين وعمليات ضبط تعمل على فائز القبول.
- كما أن له حدوده التي تضمن تفردّه وتميزه وتجعل له كيانه وبيئته الخاصة التي تختلف عن بقية التخصصات الأكاديمية في نفس الجامعة نظراً لتنوع الطالبات والطلاب الذين يستقبلهم البرنامج وهدفه الذي يسعى لتحقيقه كونه يعدّهم لدخول مرحلة التخصص مع ضرورة توفر الحد الأدنى من المهارات والمعارف اللازمة لدخول ذلك التخصص، مع الإقرار بأن العوامل فيها ما هو قابل للضبط بواسطة الاختبارات والمقاييس المعتمدة وغيرها غير قابل للضبط كالتوجهات والأخلاقيات المستهدفة في سلوكيات الطالبات والطلاب.

ثانياً/ تحليل برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم:
في هذه المرحلة من أسلوب تحليل النظام ستتبنى الباحثات نموذج الصائغ (٢٠٠٧م) في تحليل مكونات نظام برنامج الإعداد الجامعي والموضح في الشكل التالي:



المدخلات:

وقسمت المدخلات وفق نموذج الصائغ السابق إلى:

أ) مدخلات بشرية:

١. الطلاب: يعتبر الطلاب في برنامج الإعداد الجامعي أهم المدخلات وما يحمله الطالب من فكر ومعارف وعلم ومؤهلات ومهارات وثقافة، فالبرنامج وضع من أجل تطويرهم وإكسابهم المهارات والسلوك والمعارف.
وبلغ أعداد الطلاب المسجلين لعام ٢٠١٤/٢٠١٥ وفق مقررات البرنامج:

جدول رقم (٧) توزيع الطلاب المسجلين في البرنامج وفق المقررات

المقرر	الرمز	عدد المسجلين	
		الفصل الأول	الفصل الثاني
		متوسط	عدد
Arabic language skills	(ARAB101)	٥٨,٩٣	٤٧٧
Arabic language writing	(ARAB102)	٤٢,٥٣	٢٩٤
Introduction to computers	(CS100)	٨,٣٣	٥٥
Integrated skills foundation	(INGL001)	١٠٠,٤٠	٢٩٣
Oral communication foundation	(INGL003)	١٠٢,٤٠	٢٩٠

٧٣,٤٠	٣٦٧	١٠٢,٨٠	٥١٤	(INGL002)	Grammar foundation
٧٤,٢٠	٣٧١	١٠٠,٢٠	٥٠١	(INGL004)	Vocabulary foundation
٩٥,٢٠	٤٧٦	٩٣,٤٠	٤٦٧	(INGL111)	Oral communication 1
٥٧,٧٣	٤٣٣	٦٤,٦٧	٤٨٥	(INGL112)	Grammar
٧٩,٠٠	٣٩٥	٨٩,٦٠	٤٤٨	(INGL113)	Reading and writing 1
٦٩,٠٠	٣٤٥	٥٤,٢٠	٢٧١	(INGL121)	Oral communication 11
٤٥,٢٠	٣٣٩	٣٤,٤٠	٢٥٨	(INGL122)	IELTS Exam Preparation
٧٣,٤٠	٣٦٧	٥٤,٦٠	٢٧٣	(INGL123)	Reading and writing 11
٨٠,٢٠	٤٠١	٩٨,٦٠	٤٩٣	(ISLM101)	Introduction to Islamic doctrine
٤٥,٣٣	١٧٠	٦١,٨٧	٢٣٢	(MATH100)	Elementary mathematics
٢٨,٩٣	٤٣٤	٣٧,٨٠	٥٦٧	(PE101)	Physical education 1
٢٤,٦٠	٣٦٩	١٨,٠٧	٢٧١	(PE102)	Physical education 11
٢٦,٦٠	٣٩٩	٣٦,٠٧	٥٤١	(SKILL110)	Learning skills
٤٧,٧٣	٣٥٨	٣٨,١٣	٢٨٦	(SKILL120)	Critical thinking and problem solving
٣٣,٦٠	٢٥٢	٣٥,٢٠	٢٦٤	(SKILL121)	Leadership and team work

الفصل الأول: ٤٥,٦٤

متوسط العبء للطلاب بدوام كامل

الفصل الثاني: ٣٣,٢٠

أما متوسط العبء للطلاب بدوام جزئي:

جدول رقم (٨) توزيع الطلاب المسجلين في البرنامج بدوام جزئي

عدد المسجلين	الساعات المعتمدة	الساعات الكلية	متوسط الطلاب
٣٨١	٥	١٠٩٨	٧٣,٢٠
متوسط العبء للطلاب بدوام جزئي للفصل الأول			١٨,٣٠
٣٥٨	٥	١٠٠٦	٦٧,٠٧
متوسط العبء للطلاب بدوام جزئي للفصل الثاني			١٦,٧٧

٢. أعضاء هيئة التدريس والطاقم الإداري:

يعتبر الأساتذة وما لديهم من مؤهلات ودرجات علمية أساس في مدخلات البرنامج حيث يعمل الأساتذة على تأهيل المدخل الأساسي الطالب لكي يصبح مخرجاً يحمل ما ترغب فيه المنظمة من مهارات ومعارف ولقد تنوع الطاقم التدريسي من بيئات مختلفة بخبراتهم وعاداتهم ونمطهم التعليمي، ويضم كذلك الطاقم الإداري للبرنامج:

الجدول رقم (٩) أعضاء الطاقم الإداري بالبرنامج

الاسم	المسمى الوظيفي
محمود الخطيب - أستاذ دكتور	مدير برنامج الإعداد الجامعي
وفاء أوس - أستاذ مساعد	وكيلة برنامج الإعداد الجامعي
الأسد عمر - أستاذ مشارك	رئيس قسم اللغة الانجليزية
عبد اللطيف محمس - أستاذ مساعد	رئيس قسم اللغة العربية
نورا الفريدي	منسقة إدارية
هند الغامدي	منسقة إدارية
مروان قاسم	مساعد اداري
المجموع	٧ أعضاء

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس كان توزيعهم وفق الدرجات العلمية كالتالي:

الجدول رقم (١٠) توزيع أعضاء هيئة التدريس في البرنامج وفق الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	١	٢,٦%
أستاذ مشارك	١	٢,٦%
أستاذ مساعد	١٠	٢٦,٣%
محاضر	٢٣	٦٠,٥%
بكالوريوس (معيد، معلم، مدرب)	٣	٧,٩%
المجموع	٣٨	١٠٠%

أما بالنسبة لمعدل متوسط العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس للعام الدراسي:

جدول رقم (١١) العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس وفق أوقات الدوام

أوقات الدوام	الساعات
متوسط العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس بدوام كامل	١٥
متوسط العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس بدوام جزئي	٦

كما يتوفر بالجامعة عاملات وعمال للنظافة ومشرفات ومشرفين للأمن الجامعي، حيث تتعاقد الجامعة مع شركة للقيام بأعمال النظافة، والتي تصنف من المدخلات البشرية، كذلك المستخدمين بالنوادي والمطاعم وغيرها من مرافق الجامعة.

ب) المدخلات المادية:

- **المباني والتجهيزات:** يوجد مبنى وقاعات دراسية مخصصة بمواصفات تعليمية عالمية لطلاب برنامج الإعداد الجامعي. ومعامل للحاسب مجهزة، ومعامل للغة الانجليزية، بالإضافة إلى الملاعب والصالات الرياضية حيث يتوافر مبنى مستقل لكافة مرافق البنين وآخر للبنات.

كما تتوفر مكتبة مركزية تخدم التخصصات بأنواعها، كذلك مكتبات فرعية تتبع المكتبة المركزية داخل كل كلية، وكذلك خمسة مدرجات للنشاط والندوات، وعيادة طبية وسيارة إسعاف للطوارئ. والنادي الرياضية المتكاملة، المسابح، المطاعم، وقاعة معارض، كذلك قاعة سمعية وبصرية ومواقف للسيارات ومصلًى، إضافة إلى مسرح يكفي ١٠٠٠ شخص تقريباً.

أيضاً وفرت الجامعة لطلابها المراكز البحثية وقاعة لورش العمل وقاعات للتدريب. وراعت المباني الضوابط الشرعية والقيم الاجتماعية باستقلالية قسم البنات بمرافقه وخدماته عن قسم البنين.

وتتميز الحرم الجامعي بتصاميمه الراقية ومساحاته وإضاءته الطبيعية.

- **التمويل:** تعتبر جامعة دار العلوم جامعة أهلية تعتمد في تمويلها على الدعم الخاص إضافة إلى الدعم الذي تحصل عليه من قبل الحكومة الرشيدة، وكذلك نسبة بسيطة من دعم الأفراد والمؤسسات.

كما أن الجامعة تحصل على (رسوم تسجيل + رسوم للساعة*عدد الساعات) $3000 + (35 \times 2450) = 91750$ ريال من كل طالب ملتحق ببرنامج الإعداد العام تساعد في دعم وتمويل مسيره برنامج الإعداد الجامعي، وتظهر أهمية التمويل بأنه الأداة التي من خلالها تستطيع الإدارة تنفيذ خططها وبرامجها وتحقيق أهدافها.

- **التكنولوجيا:** يتوفر في البرنامج كافة وسائل التكنولوجيا ومنها الشاشات والكمبيوترات والبروجكتر والساعات والإنترنت والأجهزة التعليمية المختلفة.

ج) المدخلات شبه المادية:

وتتمثل المدخلات شبه المادية في:

الخطط والبرامج: خصصت جامعة دار العلوم خطة خاصة لبرنامج الإعداد الجامعي تتماشى مع أهداف الجامعة في تعزيز أهمية مهارات الحياة العملية والدينية والثقافات والقيم. وعلاوة على ذلك، فإن المقررات في برنامج الإعداد الجامعي جاءت متعددة التخصصات وفي الوقت ذاته متكاملة تضمن اتساع وعمق وتشجيع التفاعل بين التخصصات-تخصصات الصحة، والاتصالات، والعلوم الإنسانية-لتكون وحدة متكاملة في كل برامج البكالوريوس في جامعة دار العلوم.

وكما ذكر سابقاً فلا يوجد رؤية ورسالة تخص برنامج الإعداد الجامعي. مما يعتبر مأخذاً على إدارة البرنامج والجامعة.

المقررات الدراسية: يقوم برنامج الإعداد الجامعي على تدريس مقررات دراسية متنوعة حيث تمثل أحد أهم المدخلات وهي:

المقرر	عدد ساعات المقررات الدراسية في الأسبوع
اللغة الإنجليزية	٨
التربية البدنية	١
الحاسب الآلي	١
الثقافة الإسلامية	٣
مهارات التعلم	١
رياضيات	٤
إجمالي عدد الساعات في الأسبوع	١٨ ساعة دراسية

شروط القبول:

حددت الجامعة شروطاً خاصة بالقبول في برنامج الإعداد الجامعي حيث يقبل في جامعة دار العلوم جميع الطلبة بنين وبنات ممن تتوافر فيهم المتطلبات التالية:

- أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية للإلتحاق ببرنامج الإعداد الجامعي.
- أن يكون حسن السيرة والسلوك.
- أن يكون لائقاً صحياً.
- نسخة أصلية من شهادة الثانوية العامة مع صورة منها.
- شهادة حسن السيرة والسلوك من المدرسة الثانوية مع صورة منها.
- نسختان من شهادة دخول اختبار القدرات العامة. (ويلاحظ عدم اشتراط درجة محددة في إختبار القدرات).
- إجتياز إختبار القبول في جامعة دار العلوم.
- صورتان عن الهوية الشخصية أو الجواز أو الإقامة.
- أربع صور شخصية.
- رسم القبول غير مسترد.

لائحة حقوق وواجبات الطالب: حرصت إدارة البرنامج على توفير لائحة بحقوق وواجبات الطالب، وأعلنتها في الموقع الرسمي للجامعة، والتي تضمنت المحاور التالية:

- حقوق الطالب الجامعي.
- إلتزامات الطالب الجامعي.
- تعليمات الإختبارات.
- لجنة الشؤون الطلابية.
- الجزاءات التأديبية.
- سياسة إستخدام الأجهزة والمصادر الرقمية في جامعة دار العلوم.

العمليات:

وتشمل العمليات وفق نموذج الصائغ ما يلي:

(أ) الأهداف والقيم:

- وتعد الأهداف الخاصة بالبرنامج جزء هام من العمليات والتي تسير وفقها كافة الإجراءات الخاصة بالنظام وتتمثل أهداف البرنامج في التالي:
١. تمكين الطلاب من الإتصال شفويا وكتابيا بكلا اللغتين العربية والإنجليزية.
 ٢. تنمية صحة الطلاب وتحسين عاداتهم وتمكينهم من تعديل المواقف.
 ٣. توسيع مدارك الطلاب وقيمهم الدينية والثقافية.
 ٤. تطوير مهارات الطلاب في التفكير المستقل وتحسين مهارات التقنية والمعلوماتية.
 ٥. تعزيز الحماس للتعلم (دار العلوم، خطة برنامج الاعداد الجامعي، ٢٠١٠، ٤).
- في حين ارتكز البرنامج على مجموعة من القيم التي تسعى إليها الجامعة والمتمثلة في:
- العدالة والشفافية: نعتد على الشفافية والإنصاف ونظام إدارة فعال في تحقيق رؤيتها.
 - تكافؤ الفرص: للرجال والنساء الحق في الحصول على المعرفة لكي يسهموا في تنمية بلدهم.
 - يستطيع كل شخص أن يتعلم: فرصة التعلم متاحة للجميع بغض النظر عن الصعوبات الشخصية.
 - التعليم هو عملية مستمرة مدى الحياة: التعلم لا ينتهي عند أبواب الجامعة أو ضمن حدود زمنية بل يتعدى ذلك؛ إذ إن التعلم هو عملية مستمرة مدى الحياة ونرى أن واجبنا تشجيع وتنظيم التعلم والتعليم في كل مناحي الحياة.
 - الجامعة مكان للابتكار: إن الابتكار والبحث العلمي يلعبان دورا رئيسيا في النمو الإقتصادي للبلاد، وأن الجامعة هي واحدة من الأماكن التي ينبغي لها أن ترعى وتدعم المبتكرات.
 - التفكير النقدي: إن المعرفة لا يمكن الحصول عليها بدون طرق تربوية سليمة وتفكير نقدي.
 - للجامعة مسؤولية رئيسية في تنمية البلد.
 - خدمة المجتمع: إن الجامعة هي المكان الذي يخدم المجتمع، على الصعيدين المحلي والوطني.
 - الانفتاح على العالم: من واجبات الجامعة مساعدة الطلاب في إيجاد موقعهم في المجتمع، فضلا عن مساعدة المجتمع في الانفتاح على بقية العالم.
 - المسؤولية والمساءلة: إن واجبنا تجاه مجتمعنا لا يمكن أن يتم بالمعنى الحقيقي دون آلية للمساءلة وتحمل المسؤولية.

- أن نكون واقعيين: طموحاتنا وخططنا وإجراءاتنا واقعية، متوازنة، لما يمكن تحقيقه بصورة معقولة. بمعنى أن نكون واقعيين نتمتع بقدر كبير من الشفافية والصدق مع أنفسنا.

ب) النظام الإداري:

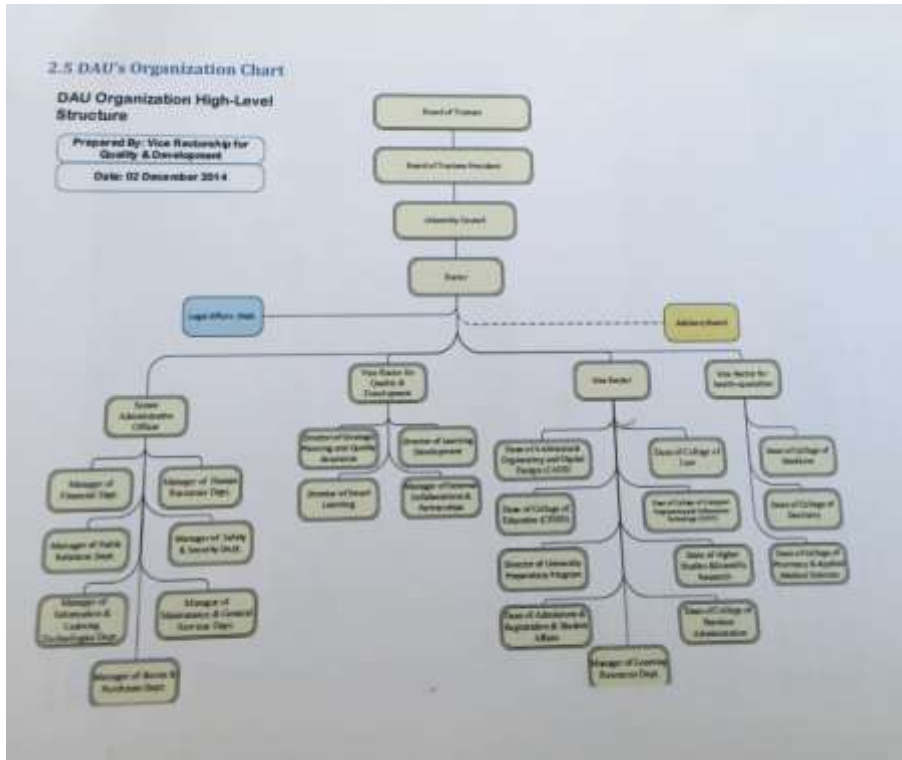
تعتبر إدارة الجامعة وأنظمتها هي الموجه والإطار الأساسي الذي يعتمد عليه نجاح السنة التحضيرية في أي جامعة أو أي مرحلة أخرى. حيث تتكفل إدارة الجامعة بالعديد من المهام ولعل أبرزها:

- قيادة الجامعة نحو تحقيق رسالتها ورؤيتها ضمن أطر عادلة وأخلاقية وعلى نحو منصف.
- غرس روح التعاون والمشاركة في صنع القرار.
- البحث عن مصادر الدعم اللازمة لتحقيق رسالة الجامعة من خلال تطوير أداء الموظفين وإدخال التقنية وتوفير سبل تحفيز الإبداع.
- التواصل مع منسوبي الجامعة لنقل الإنجازات والصعوبات بشكل واضح وشفاف ومباشر.

كما تنسم كافة العمليات الإدارية في البرنامج بالتالي:

- المرونة والإنسيابية مما يسهل إجراءات العمل.
- تنوع أساليب التوجيه وإصدار التعليمات حسب نوع المهمة المسندة وأهميتها.
- جميع التعاملات والاتصالات الإدارية تتم بشكل إلكتروني منظم.
- يتم تنفيذ اللوائح والأنظمة تبعا للتسلسل الإداري من أعلى لأسفل.
- تمنح الإدارة في برنامج الإعداد العام منسوبيها صلاحيات تتمثل في الحرية في تحديد طرق التدريس وطرق التقويم المناسبة، وتعمل على مراعاة رغبات أعضاء هيئة التدريس في إختيار الجداول الدراسية وجداول الاختبارات.
- كذلك لا يلزم أعضاء هيئة التدريس بساعات دوام محددة ولا يوجد رقابة مباشرة على ذلك، ولكن في المقابل هو ملتزم بالحضور في الوقت المحدد لمحاضراته ويتم التحقق من ذلك بطريقة غير مباشرة تتمثل في عدم إمكانية تسجيل حضور وغياب الطلاب إلكترونيا إلا من داخل الحرم الجامعي ولا يسمح النظام بالتسجيل للحضور خارج الجامعة، إضافة إلى أنه لا يمكن ادخال الحضور والغياب بعد مضي النصف ساعة الأولى من وقت المحاضرة. وبالنسبة للطاخم الإداري يتم إستخدام نظام البصمة لتوثيق الغياب والحضور.

ج) النظام الهيكلي: لا يوجد هيكل تنظيمي خاص للبرنامج بشكل رسمي، حيث أنه يتبع في تنظيمه الهيكلي للجامعة، دون توفر هيكل واضح خاص بالبرنامج.



شكل رقم (٢) الهيكل التنظيمي لجامعة دار العلوم

ومن خلال المقابلة التي أجرتها الباحثات مع المسؤولين، إتضح أن الهيكل الوظيفي يتدرج من مدير للبرنامج، وكيالة للبرنامج، منسقتان إداريتان، ورئيس قسم اللغة العربية، ورئيس قسم اللغة الانجليزية، ومساعد إداري، ولا يوجد لائحة تفصيلية بالمهام التنظيمية لكل وظيفة من الوظائف القائمة.

د) النظام الاجتماعي النفسي:

- يتوفر في الجامعة قسم خاص لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد الجامعي مع الوكيالة والمنسقات الإداريات بحيث تتوفر غرفة خاصة مستقلة لكل عضو توفر له الخصوصية اللازمة أيضا تتوفر لهم جميع الأدوات المكتبية والبحثية اللازمة والمرافق الخدمية داخل هذا القسم وجميع الغرف ذات إضاءة وإطالة وتهوية ملائمة مما يحسن الأداء ويرفع الانتاجية.
- كافة الغرف متواجدة في قسم واحد مما يسهل العمليات الإدارية والفنية وتبادل الخبرات والتواصل الاجتماعي وتنمية العلاقات بين المنسوبيين.

- يعقد في الجامعة لقاء دوري كل يوم خميس بين كافة منسوبات الجامعة بما فيهم منسوبي برنامج الإعداد الجامعي.
- سلم الرواتب في الجامعة يتبع السلم المعتمد في وزارة العمل للسعوديين وغير السعوديين مما يحقق إستقرار وظيفياً لمنسوبي برنامج الإعداد العام.
- تمنح الجامعة تأميناً طبياً لكافة المنسوبين.
- يسود جو من الألفة والإحترام بين منسوبي البرنامج والمستفيدين (الطلبة والطالبات).
- توفر الجامعة كافة الخدمات والمرافق الخاصة بالطلاب (ترفيهية _ خدمية) مما أضاف جواً من الراحة ودافعية أكبر من قبل الطلاب.

هـ) النظام الفني المهني:

تعتمد الجامعة على نظامين الكترونيين:

أولاً: نظام معلومات الطالب SIS وهو يتضمن الجداول الدراسية، التسجيل، الإرشاد الأكاديمي الشعب، النتائج... الخ.

وبإمكان الطالب رفع أي طلب سواء كان تسجيل أو إعتذار أو إضافة أو حذف... الخ عن طريق هذا النظام.

ثانياً: نظام إدارة التعلم LMS وهو نظام خاص بالمقررات الدراسية يشترك فيه أعضاء هيئة التدريس والطلاب ويمكنهم التواصل من خلال هذا النظام بحيث يسمح بتبادل الملفات وإجراء الاختبارات وتسليم الواجبات وعرض المراجع والإعلانات والمحادثات المباشرة خلال البرنامج كطرح الأسئلة والاستفسارات، كما يعطي عضو هيئة التدريس صورة واضحة لمدى متابعة الطالب لصفحة المقرر ويظهر الوقت والمدة المستغرقة التي استخدم فيها الطالب هذه الصفحة. وبنفس الوقت تستطيع الإدارة متابعة عضو هيئة التدريس ونشاطه على الموقع ومقدار متابعته وتفاعله مع الطلاب وتطويره لأساليب المقرر.

تمنح الجامعة بريداً إلكترونياً خاصاً لكافة منسوبيها وجميع عناوين البريد الإلكتروني مملوكة للجامعة حيث تحتوي إشارة واضحة للجامعة أو أي من إداراتها الإلكترونية ويستخدم للتواصل داخل الجامعة وخارجها كما يمنح الطلاب بريداً إلكترونياً خاصاً مربوطاً بنظام SIS و LMS.

يصرف لكل عضو هيئة تدريس كمبيوتر شخصي تتولى الجامعة صيانتها وتجديده ويصرف لكل إداري كمبيوتر مكتبي خاص.

توفر الجامعة لكل قسم من أقسامها آلات طباعة وآلات تصوير وكل ما يلزم لها من أحبار وأوراق وغيره وتعتمد على المراسلات الإلكترونية فقط في تلبية الاحتياجات المتعلقة بذلك.

تتوفر خدمة الواي فاي في جميع مرافق الجامعة.

يوجد سبورة ذكية لكل قاعة دراسية وجهاز عرض بروجكتر لاسلكي ولاقط. تتوافر معامل للحاسب الآلي. كما تعمل الجامعة ورش بشكل دوري لمنسوبيها في مختلف المجالات التطويرية والتعليمية وتعد بكلا اللغتين العربية والانجليزية. ومن خلال الرجوع لملفات المقررات وجدنا أن إستراتيجيات التدريس المستخدمة متنوعة بين المحاضرات، العروض، التعلم التعاوني، التفكير الإبداعي التفكير الناقد، السيمينار وغيرها من الإستراتيجيات الحديثة. كما اهتمت الجامعة بالأنشطة الطلابية مثل نادي القراءة الذي ينظم من قبل أعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع الطلاب بمقررات المهارات في برنامج الإعداد الجامعي، كما تعقد مسابقات رياضية على مستوى الجامعة يتعاون في إعدادها الطلاب ويشرف على تنظيمها قسم التربية البدنية في برنامج الاعداد الجامعي.

المخرجات:

المخرجات حسب نموذج الصائغ انقسمت إلى قسمين:
(أ) خريج وما يحمله من مهارات وقيم ومعرفة وعلم واتجاهات وتنمية سلوكية. وهذا يتضح من نتائج الطلاب في كافة المقررات ونسبة عدد الطلاب الناجحين إلى الراسبين أو المتسربين في كل مقرر وفق الجداول التالية:

الجدول رقم (١٣) أعداد الطلاب وفق التقدير في كل مقرر

Course	A+	A	B+	B	C+	C	D+	D	F	IC	DN	W
ARAB101	٤٢	٣١	٤١	٤٥	٤٣	٣٣	٢٧	٢٧	٢١	٩	٦٩	٥٠
ARAB102	٢٧	٣٠	٢١	٣٥	٢٩	٣١	٢٣	٢٣	٩	٩	٣٩	٤٣
CS100	٥٧	٦١	٥٣	٣٠	٢٥	٢٣	١٧	٢٨	٣١	١	٩	٢٠
ENGL001	٣٤	٤٦	٣٨	٤٤	٣٢	٣٠	٢٢	٥٨	٩١	٣	٧٥	٢٩
ENGL002	٤٤	٦٣	٦٠	٣٩	٢٥	٣١	٢٦	٤٨	٥٤	٦	٩٢	٢٤
ENGL003	٩	١٧	٢٨	٣٠	٣١	٣٥	٢٦	٨٠	١٤٤	٤	٨٠	٣٠
ENGL004	١٤	٢٣	٢٤	٢٨	٣٥	٣٤	٢٨	٦٤	١٣٣	٤	٨٢	٣٢
ENGL111	١٠	٣٤	٥٠	٤٩	٤٤	٣٨	٣٠	٥٠	٨٠	٣	٣٤	٤٥
ENGL112	١٦	٣٨	٤٣	٥٨	٣٥	٤٧	٣٥	٥٤	٥٥	١٤	٤٥	٤٥
ENGL113	٤٥	٤٦	٤٨	٥٧	٢٩	٢٩	٢٤	٤٦	٤٧	٣	٣١	٤٣
ENGL121	١٦	٢٧	٢٢	١٣	٢٤	٢٤	٨	٣٥	٣٦	٥	٢٨	٣٣
ENGL122	٣	١٢	١٢	٢١	٢٩	٢١	٢٣	٤٢	٢٤	٤	١٧	٥٠

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المجلد الخامس - العدد (١٩) يناير ٢٠٢١

ENGL123	١٧	٢٠	١٣	١٥	٢٨	٢٥	١٧	٣٣	٣٦	٣	٢٦	٤٠
ISLM101	٩٧	٦٢	٥٤	٦٦	٤٤	٣٦	١٧	٣٥	٩	٩	٣٣	٣١
MATH100	٥٧	٥٦	٤٨	٣٦	٣٩	٣٧	٢١	٤١	٥٣	٣	٣١	٤٩
PE101	١٢٩	٧٨	٥٨	٢٦	٢٩	٢٧	١٦	١٨	٧	٨	٧٧	٩٤
PE102	٢٨	٣٨	٣٥	٤٢	٢٩	١٢	٧	٩	٣	٥	١٦	٤٧
PHY101	١	٤	٣	٧	٣	٣	٧	٤	٧	٠	٠	١٠
SKILL110	٦٩	٩٨	٩١	٧٨	٥٩	٢٠	١٢	١٢	٤	٨	٥٠	٤٠
SKILL120	٤	٨	١٧	٢٦	٣٢	٣٠	٤١	٥٧	١٥	٤	٢٢	٣٠
SKILL121	٢١	١٧	٣٦	٣٢	٢٦	٣٨	٢١	٢٨	٢	٠	١٨	٢٥
Total	٢٤٩٥	٢٦٧٦	٢٣٤٣	٢٠٢٩	١٥٨٥	١٣٣٠	٩٣٤	١٤٩٠	١٢١٨	١٦٤	١٢٣٤	١٥٢٢

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن هناك عدد كبير جدا من الطلاب المعترضين (W)، والمحرومين (DN)، والمكملين (IC)، والراسبين (F)، مقارنة بالناجحين في كل مقرر أياً كان تقديرهم، مما يعطي مؤشراً بوجود ثغرة وتدني في كفاءة المخرجات.

جدول رقم (١٤) نسبة تكرار المجتازين إلى المتعثرين وفق تكرار التقدير للمقررات

نوع التكرار	الإجمالي	النسبة المئوية
تكرار المجتازين في المقررات	14882	78%
تكرار المتعثرين	4138	22%

يتضح من الجدول أعلاه أن تكرار المجتازين في المقررات بلغ نسبة (78%)، في حين بلغ تكرار المتعثرين (22%)، مما يثبت وجود حالات تسرب بحاجة لتحصيص ودراسة في المسببات.

الجدول رقم (١٥) إجمالي عدد الطلاب (الناجحين والمتسربين) في كل مقرر

Course	الناجحين	النسبة المئوية	المتسربين	النسبة المئوية	إجمالي الطلاب
ARAB	٥٠٨	%٦٧	٢٤٩	%٣٣	٧٥٧
CS	٢٩٤	%٨٣	٦١	%١٧	٣٥٥
ENGL	٢٦٠١	%٦١	١٦٣٠	%٣٩	٤٢٣١
ISLM	٤١١	%٨٣	٨٢	%١٧	٤٩٣
MATH	٣٣٥	%٧١	١٣٦	%٢٩	٤٧١
		٣٩٩			

PE	٥٨١	%٦٩	٢٥٧	%٣١	٨٣٨
PHY	٣٢	%٦٥	١٧	%٣٥	٤٩
SKILL	٨٧٣	%٨٠	٢١٨	%٢٠	١٠٩١

يتضح لنا من الجدول رقم (١٥) أعلاه أن أعلى نسبة للطلاب المتسربين بلغت ما يقارب (٣٩%)، والتي كانت لصالح مقرر اللغة الانجليزية (ENGL)، في حين سجل مقرر المقدمة في الحاسب (CS)، والثقافة الإسلامية (ISLM) أقل نسبة في التسرب بين المقررات، والتي بلغت (١٧%).
عليه ستنناول الباحثات في الجدول التالي رقم (١٦) تحليل لنتائج عينة عشوائية من الطلبة المكملين في مقرر اللغة الانجليزية.

الجدول رقم (١٦) عينة لنتائج بعض الطلبة المكملين في مقرر اللغة الانجليزية للعام

الجامعي ٢٠١٤

النتيجة	المجموع	الاختبار النهائي	رقم الطالب
F	٥٧	٩	١
DN	-	-	٢
B+	٨٩	٢٥	٣
DN	-	-	٤
C+	٧٩	٢٢	٥
B	٨٤	٢٤	٦
F	٤٨	-	٧
A+	٩٥	٢٥	٨
D+	٦٦	١٦	٩
B+	٨٩	٢٧	١٠
D+	٦٨	١١	١١
C	٧٣	٢١	١٢
B	٨٨	٢٤	١٣
D+	٦٦	١٧	١٤
A+	١٠٠	٣٠	١٥
C+	٧٩	٢٦	١٦
DN	-	-	١٧
A+	٩٩	٣٠	١٨
A	٩٤	٢٩	١٩
B+	٨٩	٢٩	٢٠
B	٨٣	٢٩	٢١
W	-	-	٢٢

٢٣	٢٦	٨٩	B+
٢٤	٢٦	٩٢	A
٢٥	-	-	DN
٢٦	٢٦	٧٣	C
٢٧	١٥	٥٣	F
٢٨	٢٤	٧٠	C
٢٩	-	-	W

يتضح لنا من نتائج الجدول أعلاه وجود عدد من الطلاب المكملين متسربين حتى بعد دخولهم للإختبار، مما يعني وجود خلل لدى الطلاب في تعلم اللغة الانجليزية عما هو مأمول منهم.

هذا ويشارك الطلبة في بعض الأنشطة اللامنهجية مثل: أنشطة نادي القراءة، والأنشطة الرياضية التي تضمنت مسابقات في إنقاص الوزن. مما يدل على حرص الجامعة في تنوع المهارات والسلوكيات لدى الطلاب.

(ب) نتائج فكري:

- لا يوجد بحوث أو دراسات منشورة أو أوراق عمل لمنسوبيين البرنامج للعام ٢٠١٤م حسب إفادة وكالة البرنامج.
- يشارك طلاب البرنامج وأعضاء هيئة التدريس في البرامج التطوعية المختلفة في خدمة المجتمع، سواء داخل الجامعة أو خارجها.
- البيئة الخارجية والداخلية للنظام:
البيئة الخارجية:
- يتبع برنامج الإعداد العام السياسة العامة للملكة العربية السعودية بحيث تراعي القوانين والأنظمة المتبعة في الدولة.
- تطبق الجامعة الجوانب الدينية حيث وفرت مصلى وأوقات استراحة للصلاة وفصلت الجنسين مراعية للخصوصية بإيجاد حرمين منفصلين.
- تدرس الجامعة مقررات إسلامية مثل مدخل الفقه الاسلامي.
- تعتمد الجامعة اللغة العربية كلغة رسمية في التدريس إلى جانب اللغة الإنجليزية بحيث تدرس في برنامج الإعداد الجامعي مقررات لغة عربية.
- تراعي الجامعة الوضع الإقتصادي لمدينة الرياض حيث تكلف الطالب ما يتجاوز ٩٠ ألف ريال، لذلك هي تستهدف فئة معينة من المجتمع ذات مستوى اقتصادي عالي.
- وتتأثر الجامعة باقتصاد الدولة لأنها تعتمد اعتمادا كبيرا على منح الدولة لقطاع التعليم الاهلي.

- كذلك تنظم الجامعة العديد من الفعاليات الإجتماعية في مسرح الجامعة وتنظم العديد من الفعاليات التي تخدم المجتمع داخل البهو الجامعي وخارجه كالزيارات الميدانية للعديد من الجهات الإجتماعية.
- وأيضاً تفعل الجامعة العديد من المناسبات الوطنية كاليوم الوطني. والمناسبات العالمية مثل: اليوم العالمي لكلا من (المعلم، سرطان الثدي، يوم الأرض، مرض السكري الخ.)، ويكون لمنسوبي البرنامج دور فعال في تنظيم وتنسيق هذه الفعاليات بالتعاون مع طلاب البرنامج.
- تخصص الجامعة منح لحالات إجتماعية خاصة في المجتمع مثل المنح الدراسية لأبناء أسر الشهداء، المتفوقين.
- يشمل بعض الطلاب في برنامج الاعداد الجامعي وفق شروط معينة على منح داخلية من وزارة التعليم.

البيئة الداخلية:

تنقسم البيئة الداخلية في برنامج الاعداد الجامعي إلى:

- (١) مكمله: الكليات المختلفة في الجامعة.
- (٢) منافسة: وتتمثل في برامج الاعداد الجامعي في الجامعات الحكومية. (السنة التحضيرية).
- (٣) موازية: تتمثل في السنة التحضيرية في الجامعات الأهلية.
- (٤) الحي: توجد جامعة دار العلوم في حي الفلاح مخرج ٧ حيث يعتبر هذا الحي ذو موقع استراتيجي يتوسط الدائري الشمالي والشرقي، وهو من الأحياء الحديثة في مدينة الرياض ويعتبر حي سكني مما قد يحد من امكانية التوسع المستقبلي للبرنامج.



شكل رقم (٣) كروكي توضيحي لمقر الجامعة.

كما وترحب الجامعة بالشراكة بينها وبين أولياء الامور وتتبع سياسة الباب المفتوح للتواصل معهم.

حدود النظام :

الفترة :

وهي تتمثل في تحديد شروط للقبول والتسجيل للطالب، وهي كما يلي:

- أن يكون حسن السيرة والسلوك.
- أن يكون لائقاً صحياً.
- برامج البكالوريوس.
- نسخة أصلية من شهادة الثانوية العامة مع صورة منها.
- شهادة حسن السيرة والسلوك من مدرستك الثانوية مع صورة منها.
- نسختان من شهادة دخول اختبار القدرات العامة.
- اجتياز اختبار القبول في جامعة دار العلوم.
- صورتان عن الهوية الشخصية أو الجواز أو الإقامة.
- أربع صور شخصية.
- رسم القبول غير مسترد.

شئون الموظفين:

يسعى البرنامج إلى إستقطاب أعضاء هيئة تدريس مؤهلين تتراوح مؤهلاتهم من معيد إلى أستاذ، ويتم التوظيف بعد العديد من المقابلات والترشيحات بالتعاون والتنسيق بين إدارة الموارد البشرية وبرنامج الإعداد الجامعي.

العلاقات العامة والإعلام:

الرؤية لإدارة العلاقات العامة:

تعمل إدارة العلاقات والإعلام على أن تكون النموذج الأمثل بين إدارات العلاقات بالجامعات والرافد الأول في تغذية الجامعة بالعناصر الطلابية الواثقة بإمكانات الجامعة وتميز مخرجاته، وتغذية الإدارات الموازية بالاستشارات التسويقية.

الرسالة لإدارة العلاقات العامة:

تقدم إدارة العلاقات والإعلام الرسالة الإعلامية التربوية الصادقة الواضحة، والفكر التسويقي الراقي، والعلاقات المتوازنة بمختلف الوسائط محافظة على سمو رسالة التربية والتعليم.

أهداف العلاقات والإعلام:

- التعرف بمكانه الجامعة العلمية والأكاديمية ودورها في التنمية الشاملة.

- توعية أفراد المجتمع الجامعي داخل الجامعة وخارجها بأهميتهم للجامعة والمجتمع وإيجاد التفاعل المتبادل لتحقيق أهداف ورسالة الجامعة.
 - تنظيم العلاقات الجيدة داخل المجتمع الجامعي والمجتمع خارج الجامعة.
 - التنسيق مع عمادة القبول والتسجيل وعمادة شؤون الطلاب لتنظيم حفل التخرج السنوي لطلاب وطالبات الجامعة.
 - المساهمة والمشاركة في الإعداد والتنظيم لعقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات واللقاءات العلمية والفكرية والمساهمة في الإعداد والتنظيم لها.
 - متابعة ما تم نشره من أخبار وموضوعات عن الجامعة في الصحف والمجلات.
 - المشاركة في استقبال الضيوف والوفود الذين يزورون الجامعة.
 - التجهيز والإشراف على إرسال الدعوات الرسمية لاحتفالات الجامعة المختلفة والندوات والمؤتمرات بعد التنسيق مع الكليات التي تقيمها.
 - بالإضافة إلى العديد من الفعاليات والعلاقات العامة التي قامت بها الجامعة على وجه العموم، كما خصصت قسماً خاصاً مسؤولاً عن العلاقات العامة يحتوي على العديد من الموظفين المؤهلين.
- التغذية الراجعة:**
- تتنوع أساليب وأدوات التغذية الراجعة في برنامج الإعداد الجامعي، حيث يقوم بها كلاً من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس كما يلي:
- تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس إلكترونياً، ولا يتمكن الطالب من معرفة نتيجة المقرر إلا بعد إجراء عملية التقييم، كما أن الجامعة تأخذ هذا التقييم بعين الاعتبار في تجديدها للتعاقد مع الأعضاء.
 - تقييم أعضاء هيئة التدريس للمقرر، حيث يعمل كل عضو هيئة تدريس على تعبئة نموذج (تقييم شامل للمقرر) يوضع في ملف المقرر، ويتضمن تقويم مخرجات المقرر، والموضوعات، ومصادر التقييم.
 - يستطيع المسؤولون بالجامعة من خلال نظام إدارة التعلم LMS التعرف على نشاط أعضاء هيئة التدريس ومدى تفاعلهم مع طلابهم، فيما يتعلق بمتابعة التطورات والأنشطة، والبرامج، والأساليب التعليمية.
 - يترتب على التغذية الراجعة بكافة أنواعها إتخاذ قرارات هامة في البرنامج، على سبيل المثال قرار فصل مسار الأعداد الجامعي الصحي، حيث أصبح يدار بشكل مستقل من قبل كلية الطب، أما بقية الكليات (إدارة الأعمال/ الحقوق/ الهندسة) فهي تتبع المسار العام للإعداد الجامعي، وهو موضع الدراسة.

- ومن القرارات المترتبة على التغذية الراجعة في السنوات السابقة، إعتداد ثلاث مستويات للغة الإنجليزية بدلاً من مستويين.

وفقاً للمعلومات التي توفرت للباحثات من خلال المقابلة التي تمت مع كلاً من وكالة برنامج الإعداد الجامعي الحالية والوكالة السابقة للبرنامج، ومن خلال تحليل بعض البيانات والوثائق التي تم تزويدنا بها، عليه سيتم تطبيق المعايير والمؤشرات بعد موافقتها مع أهداف الدراسة، وذلك بالاستفادة من معايير الخميسي (١٤٢٨ هـ) للمدرسة الفعالة كما يلي:

جدول رقم (١٧) ملخص نتائج تحقق المعايير والمؤشرات

المجال	المعيار	نسبة التحقق
١/ الرؤية والرسالة الواضحة والصادقة للبرنامج.	١/١ وجود وثيقة واضحة تعبر عن البرنامج ورسالته.	25%
	٢/١ قدرة النظام على تحقيق متطلبات الكفاءة الداخلية في ضوء رؤية البرنامج ورسالته.	80%
	إجمالي نسبة تحقق المجال.	56%
٢/ المناخ الاجتماعي للبرنامج.	١/٢ التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية.	100%
	٢/٢ الأنشطة الداعمة للسلوك الإيجابي.	75%
	٣/٢ التنظيم الأكاديمي الداعم لتحقيق الجودة.	60%
	٤/٢ دعم تربوي يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع.	100%
	٥/٢ تعاون الأسرة مع البرنامج.	25%
	٦/٢ قيادة فعالة.	75%
	إجمالي نسبة تحقق المجال.	73%
٣/ التنمية المهنية المستدامة.	١/٣ التقويم الذاتي المستمر للأداء المهني.	50%
	٢/٣ استثمار الفرص المتاحة للنمو المهني.	67%
	٣/٣ التزام العاملين بأخلاقيات المهنة.	100%
	إجمالي نسبة تحقق المجال.	78%
٤/ مجتمع التعليم والتعلم.	١/٤ الرؤية التكاملية للمناهج لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والمتعلمين والمجتمع المحلي.	100%
	٢/٤ الأخذ بمفهوم التقويم الحقيقي.	80%
	٣/٤ تمركز الأنشطة التعليمية حول المتعلم.	100%
	٤/٤ استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية.	100%
	إجمالي نسبة تحقق المجال.	93%
٥/ توكيد الجودة والمساءلة.	١/٥ إدراك البرنامج لأهمية التقويم الشامل (الذاتي والخارجي).	67%

33%	٢/٥ إدراك العاملين بالنظام لأهمية المحاسبية بما يحقق رؤية البرنامج ورسالته.
50%	٣/٥ قيام البرنامج بعمليات جمع وتحليل البيانات للتخطيط والإعداد لبرامج التطوير.
50%	إجمالي نسبة تحقق المجال.
74%	النسبة المئوية العامة لنتائج التقييم

من الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة تحقق المعايير بشكل عام على برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم متوسطة حيث بلغت (74%)، كما يتضح تدني نسب التحقق في: المجال الأول / الرؤية والرسالة الواضحة والصادقة للبرنامج حيث بلغت نسبة تحققه (56%)، والمجال الخامس / تأكيد الجودة والمساءلة والتي بلغت نسبة تحققه (50%)، في حين سجل مجال مجتمع التعليم والتعلم أعلى نسبة تحقق والتي بلغت (93%)، وكانت النسبة مقبولة بالنسبة لمجالي (المناخ الاجتماعي، و التنمية المهنية المستدامة).

تحليل SWOT لبرنامج الإعداد الجامعي جامعة دار العلوم:

بعد تحليل مكونات النظام وتقييمها وفقاً للمعايير والمؤشرات السابقة ستقوم الباحثات بتطبيق أداة سوات متبعين إستراتيجية العصف الذهني، وتحديد أبرز نقاط القوة والضعف لبرنامج الإعداد الجامعي وكذلك الفرص والتهديدات كما يلي:

نقاط القوة	نقاط الضعف
- المناخ العام للبرنامج والعاملين فيه ومنسوبيه من الطلاب، يسوده جواً من التعاون وروح الفريق. - الطاقة الاستيعابية للمبنى مناسبة، وكافة المرافق متوفرة. - هناك إهتمام واضح بتدريب الطلاب على إكتساب مهارات اللغة، والحاسب الآلي. - قاعات نموذجية مجهزة بأحدث المعينات والوسائط التعليمية. - عقد الشراكات مع المؤسسات الداعمة. - إمكانية التوسع في المبنى واستحداث تخصصات جديدة.	- عدم توفر عدد كافي من أعضاء هيئة التدريس ذوي الدرجات العلمية العالية. - ضعف وسائل وأساليب التقويم الذاتي المستمر. - عدم وجود صلاحيات كافية للإدارة لاتخاذ القرار دون الرجوع للإدارة العليا. - عدم الاهتمام بفتح قنوات فاعلة ومستمرة مع أولياء الأمور. - ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب في بعض المقررات.
الفرص	التهديدات

- الموقع إستراتيجي كونه مجاور لعدد من المدارس الثانوية، والجامعات مثل جامعة الإمام محمد بن سعود.
- عودة الكثير من الدارسين المبتعثين في تخصصات قد يحتاج إليها البرنامج.
- تمويل ذاتي مصدره من برامج الحاسب الآلي واللغة الانجليزية.
- الجامعة تقع في حي سكني بدأ يكتظ بالسكان قد تكون عقبة عند الرغبة في التوسع.
- قلة الدعم المادي الحكومي المقدم من وزارة التعليم، في ظل احتياج البرنامج للتطوير والتحسين.
- إستحداث جامعات أهلية أخرى منافسة.

أبرز المشكلات التي يواجهها النظام:

من خلال تحليل كافة مكونات النظام، خلصت الباحثات إلى عدة مشكلات قد يكون لها الأثر الكبير في تدني مستوى أداء البرنامج، وبذلك تكون الباحثات قد أجبن على السؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

ما هي المشكلات التي واجهت برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م؟

تتلخص في التالي:

- **افتقار البرنامج لخطط استراتيجية:** عدم وضوح الرؤية والوجهة المرجوة بالنسبة للعاملين والمنسوبيين؛ تجعل العمل عشوائي، وروتيني ممل، كما أن أهمية التخطيط الإستراتيجي للبرامج تكمن في إستشراف المستقبل، والتنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها. كما أن البرنامج لا يتضمن أي أدلة تنظيمية، أو اجرائية محددة الأدوار والأساليب.
- **افتقار البرنامج للتنوع في المسارات:** البرنامج يحتوي على مساراً واحداً وهو المسار العام الانساني، في حين يفتقر للمسار العلمي، وهذا التنوع مطلب لنجاح البرنامج واستمراريته.
- **ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب:** من أهم مؤشرات جودة البرامج التعليمية هو انخفاض معدلات الرسوب والتسرب، ويلاحظ في البرنامج ارتفاع هذه الظاهرة، والتي تحتاج إلى دراسات مستفيضة لتلمس الأسباب الفعلية لها.
- **تدني مستوى عملية التقويم:** يتبع البرنامج عملية التقويم الشكلي (الخارجي)، ويهمل التقويم الذاتي للأداء، مما يضعف الرقابة الذاتية، وتحمل المسؤولية لدى الطلاب والعاملين.
- **افتقار البرنامج لوحدة الارشاد الأكاديمي:** وهذه الوحدة لها أهمية كبيرة في البرنامج، حيث تكمن أهميتها في مساعدة الطلاب في إختيار التخصصات وتوجيههم لما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم بالإضافة إلى معالجة المشكلات السلوكية لدى الطلاب، ودراسة الحالات النفسية وتحويلها إلى جهات الاختصاص.

- **تدني معايير القبول:** البرنامج لا يتطلب درجة اختبار القدرات للطلاب، مما يؤدي إلى تدني معايير القبول، وعدم التعرف على خلفية الطالب وقدراته التحصيلية، أو المهارية، وبالتالي يكون هناك خلل في إختيار التخصص الجامعي المناسب.
- **ارتفاع تكلفة البرنامج للطالب:** حيث بلغت ما يقارب ٩٠ ألف ريال للعام الدراسي، الأمر الذي قد يكون سبباً في ارتفاع معدلات الانسحاب من البرنامج.

ثالثاً/ تصميم البدائل:

- بناءً على النتائج التي توصلت لها الباحثات من خلال ما تم تناوله في مرحلتي الوصف والتحليل عليه تتقدم الباحثات بالبدائل الثلاث الآتية، والتي تُعد بمثابة الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على:
- ما هي البدائل المقترحة لتطوير مستوى الأداء في برنامج الإعداد الجامعي في جامعة دار العلوم؟
- البديل الأول / إلغاء برنامج الإعداد الجامعي:

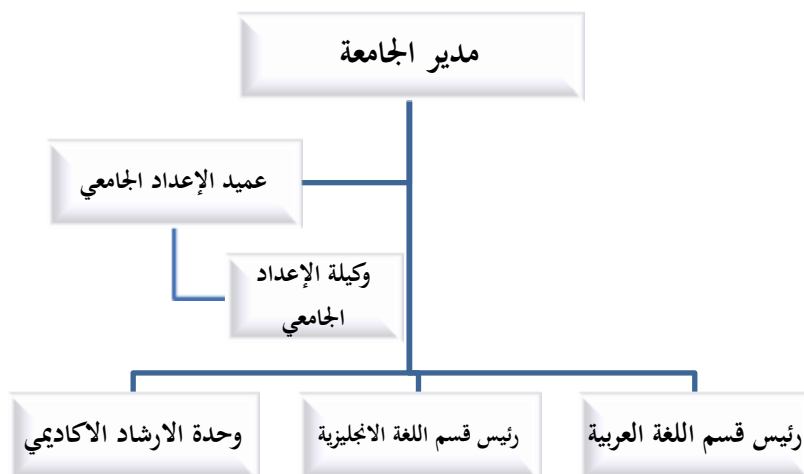
- **مبررات القبول:**
 - ارتفاع تكلفة البرنامج على الطالب والجامعة.
 - ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب مما يشكل هدراً في الجهود والأموال.
- **مبررات الرفض:**
 - الفجوة الموجودة بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات التعليم الجامعي، الأمر الذي يستلزم إعداد وتهيئة الطلاب للحياة الجامعية من خلال برنامج الإعداد الجامعي.
 - شروط القبول بجامعة دار العلوم لا تتطلب درجة محددة لإختبارات مركز قياس (التحصيلي والقدرات)، الأمر الذي قد يحد من إرتفاع مستويات الطلاب المقبولين بالجامعة، مما يتطلب ضرورة وجود برنامج تأهيلي لإعدادهم وصقل مهاراتهم ومعلوماتهم.

البديل الثاني / دمج برنامج الإعداد الجامعي مع كليات الجامعة:

- بحيث يتخصص الطالب منذ التحاقه بالجامعة، مع إضافة مقررات تأهيلية مهارية وتطويرية تتناسب مع مسار التخصص نفسه.

- **مبررات القبول:**
 - ترشيد التكاليف المادية والبشرية.
 - تعزيز التخصصية ابتداءً من أول سنة للدراسة الجامعية بحيث يعد الطالب ويؤهل بناءً على تخصصه.
- **مبررات الرفض:**

- الطالب غير مؤهل في البداية لإختيار التخصص بعد الثانوية مباشرةً، ويحتاج لفترة تمهيدية تؤهله لإختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته وامكانياته.
- الدمج سيشكل ضغطاً على الطلاب في بداية تعليمهم الجامعي، الأمر الذي قد يترتب عليه كثرة رسوب أو تسرب من الجامعة.
- البديل الثالث / تطوير برنامج الإعداد الجامعي القائم:
 - مبررات القبول:
 - توصلت الدراسة الحالية إلى وجود نقاط قوة بالبرنامج، من الأولى تعزيزها والعمل على تطويرها.
 - استثمار البنية الأساسية الحالية للبرنامج.
 - وبناء على ما تم طرحه تتبنى الباحثات البديل الثالث كونه أكثر جدوى، حيث يساهم في توفير الوقت والجهد والمال. لذا تقدم الباحثات فيما يلي بعض المقترحات التي من شأنها المساهمة في تنفيذ تطوير برنامج الإعداد الجامعي.
 - إجراءات لتنفيذ البديل المقترح والمتابعة:
 - تحويل برنامج الإعداد الجامعي إلى عمادة مستقلة ذات فلسفة خاصة واضحة وموثقة يسهل تبادلها مع ذوي المصلحة ومتناسبة مع توجهات الجامعة، وإعتماد هيكل تنظيمي منفصل ورؤية ورسالة منفردة.
 - الهيكل التنظيمي المقترح:
 - الرؤية المقترحة: الوصول بخريجي جامعة دار العلوم إلى أعلى درجات التمييز



من خلال سنة دراسية تعدهم بمعايير عالمية عالية الجودة.

الرسالة المقترحة: العمل على توفير مناخ تعليمي قائم على برنامج أكاديمي متكامل يشجع للوصول الى مستويات علمية واخلاقية عالية، والسعي الى تخريج طلاب مؤهلين للحياة الجامعية وقادرين على التكيف مع التطورات العلمية والتقنية، ومشاركين فاعلين في التنمية الوطنية.

- اعتماد خطة استراتيجية لبرنامج الإعداد الجامعي، تتضمن تصور مستقبلي للبرنامج وتوضح فيها الرؤية والرسالة والاهداف الاستراتيجية خلال فترة زمنية محددة، وكيفية استثمار الموارد والمصادر المتاحة بأفضل ما يمكن.
- ضبط مدخلات البرنامج من خلال اختيار اعضاء هيئة التدريس ذوي خبرات ومستوى تعليمي عالي عن طريق تقنين شروط للتوظيف، ووضع محددات تضمن استقطاب كفاءات عالية المستوى مهنيًا وتعليميًا، أيضاً ضبط مدخلات البرنامج من الطلبة عن طريق اعتماد درجات الطلاب في القدرات والتحصيلي وتحديد نسبة معينة للقدرات للقبول بالجامعة.
- تخفيف الجهود المبذولة لاستبقاء الطلاب، حيث أن التوسع في القبول مع تركيز البرنامج على استبقاء الطلاب لمواصلة دراستهم الجامعية أدى الى مشاكل تتمثل في ضعف مستوى الطلاب وتدني إمكاناتهم.
- اعتماد وحدة للإرشاد الأكاديمي تختص ببرنامج الإعداد الجامعي تساعد الطلاب في التغلب على الصعوبات وتوجههم لاختيار التخصصات التي تناسبهم، وتكثيف دور الإرشاد والتوجيه للطلبة والتخطيط المنظم لتوحيثهم وإرشادهم وتقديم كافة أنواع الدعم لتحقيق أفضل النتائج.
- الدعم الإداري والأكاديمي ليحقق البرنامج أهدافه بدرجة عالية من الجودة عن طريق تكثيف الدورات والورش التدريبية للإداريين والأكاديميين.
- العمل على جعل برنامج الإعداد الجامعي برنامج شامل ومكمل لا يختص فقط بالسنة الأولى وانما كبرنامج تأهيلي مستمر يغطي كل سنوات الدراسة الجامعية، على شكل برامج ومحاضرات تثقيفية للطلبة بحسب خصائص السنة الدراسية وخصائص الطلبة ومتطلباتهم وخلفياتهم، بحيث يركز في السنتين الأولى والثانية على التأهيل والتطوير وفي السنة الثالثة والرابعة على تهيئة الطالب للحياة المستقبلية المهنية والحياتية وبذلك يعتبر برنامج الإعداد برنامج مستمر وتكميلي للكليات بالجامعة.
- إجراء مراجعات دورية تطويرية لمختلف مجالات البرنامج، والإفادة من ملفات المقررات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس في تطوير المقررات، مع العمل لتكون متوافقة أكثر مع حاجات الطلبة والكليات.

- تشجيع منسوبي برنامج الاعداد الجامعي على البحث العلمي ونشر الأوراق البحثية والمشاركة في المؤتمرات العلمية وتقديم الدعم المادي والمعنوي وكافة التسهيلات للمساهمة في رفع مستوى النتاج الفكري للبرنامج.
 - بناء شراكات مع جامعات عالمية والإفادة من خبراتهم لتطوير البرنامج.
 - الحرص على اعتماد البرنامج على معايير التقويم الذاتي للأداء إضافةً على التركيز على معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية ، حيث ذكرت دراسة الكسندر و غاردنر (٢٠٠٩م) ، ان المؤسسات التي تبادر للتقويم الذاتي للأداء ستكون أكثر جاهزية للتوافق مع متطلبات الجودة التي تفرضها الجهات التشريعية في أي وقت، وتصبح أكثر قدرة على الاستجابة لها ، وعندما ترصد مبادرات التقويم الذاتي أية فرص للتحسين وتعمل بجد على تلبيتها ، فإنها بذلك تضع معياراً جديداً للأداء او ترتقي بمعيار قائم يسجل لصالحها ويرتقي بميزتها التنافسية امام نظيراتها ، والأهم من ذلك أن إنجازها يصبح حداً أدنى للآخرين كي يحذوا حذوها ويتعلموا من ريادتها (العقيلي ، ٢٠١٤ ، ٤٦).
 - تبني آلية لتطبيق التقويم الذاتي تتضمن:
 - تشكيل فريق عمل لتقويم البرنامج متوازن التمثيل من جميع الأطراف ذات الصلة من إداريين وأكاديميين وطلاب وأولياء أمور ومسؤولين.
 - وضع هيكليّة عمل للفريق واختيار رئيس ذو خبرة في العمل الأكاديمي، يحظى بالقبول من الجميع.
 - تثقيف أعضاء الفريق حول المعايير وصياغتها بطريقة مناسبة وجعلها متاحة لهم جميعاً.
 - البدء بالتطبيق والشروع في البحث والدراسة والإجابة على الاسئلة التالية:
 - ماذا لدينا من معلومات حول البرنامج؟ ما الذي ينبغي علينا معرفته؟
 - ما نقاط القوة في البرنامج؟ وما أبرز التحديات؟
 - تحديد أهم فرص التحسين أو التهديدات ذات الأولوية للبدء منها.
 - ما متطلبات تنفيذ التقويم الذاتي؟ وما المدة اللازمة للتنفيذ؟
 - تحديد المهام اللازمة لتنفيذ التقويم ومراحله واعتمادها ونشرها.
 - تكليف فرق عمل صغيرة للشروع في التنفيذ.
 - تبني منهجية فعالة في التواصل بين أعضاء الفرق.
- وفيما يلي شكل توضيحي لمراحل التطوير المقترحة من قبل الباحثات والأنشطة التي تتضمن كل مرحلة:

المرحلة	النشاط
التحسين والتطوير	تحسين البرنامج وفق المستجدات والنتائج
تنفيذ المقترحات التطويرية	تنفيذ البرنامج وتقييمه
الإعداد والتهيئة للتطوير	إعداد وثائق التطوير، وتوصيف الأدلة الإجرائية والتنظيمية اللازمة.
تكوين الخلفية المعرفية	تكوين الإطار المفاهيمي للبرنامج (الرؤية، الرسالة، العناصر) وتبني مفهوم التقويم الذاتي على وجه الخصوص. تحليل البيئة المحلية، ومعايير المنظمات المهنية المتخصصة (معايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج الجامعية).

شكل رقم (٦) مراحل تطوير برنامج الإعداد الجامعي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الكتب:

- جامعة دار العلوم. (٢٠١٠). خطة برنامج الاعداد الجامعي. المملكة العربية السعودية، الرياض.
- الدوسري، ابراهيم بن مبارك. (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: وكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرياحنة، محمد سليمان. (٢٠١٣). منحى النظم وتطبيقاته التربوية. البحرين.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد. (١٩٩٧م). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع. (٢٠٠٥). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي.
- عبيدات، ذوقات وعدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد. (٢٠٠١). البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه. ط ٧. الاردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

- الرسائل الجامعية:

- زمزمي، عبدالهادي صدقه. (٢٠١٤). المشكلات الادارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة ام القرى. متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير، جامعة ام القرى، كلية التربية، قسم الادارة التربوية والتخطيط.

- الدوريات:

- سالم، احمد عبدالعظيم. (٢٠١١). السنة التحضيرية بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة - تصور مقترح - مجلة الثقافة والتنمية، العدد (٤٨)، المجلد (٢)، ٨٠-١٢٤.
- صائغ، عبدالرحمن أحمد. (١٤٠٩). رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية. مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية، ٣-٢١.
- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم. (١٤٣٥). السنة التحضيرية المنظور العالمي والممارسات المحلية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (١١)، ٤٣-٦٣.
- الكثيري، سعود ناصر. (١٤٣٥). دور السنة التحضيرية وأهميتها للطلبة في المرحلة الجامعية - جامعة الملك سعود أنموذجاً-. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (١١)، ٦٥-٧٠.

- كيلانو، طلال فرج يوسف (٢٠١٢). الاستخدام الامثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٩)، المجلد (٥).

- المؤتمرات والندوات وأوراق العمل:

البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب. (١٤١٨ هـ). أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الرياض ٢٥-٢٨ شوال، ص ص: ٦٤٣-٦٦٢، الرياض: وزارة التعليم العالي.

الخميسي، السيد سلامة. (١٤٢٨ هـ، ربيع الآخر). معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية). ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين). نسخة الكترونية: القصيم.

دودين، حمزة. (٢٠٠٧). تقويم المخرجات التعليمية للبرامج العلمية الجامعية كأساس ضمان الجودة. المؤتمر العلمي السنوي. مصر: كلية التربية النوعية بالمنصورة.

صائغ، عبدالرحمن احمد. (١٩٩٩). نحو منظور شمولي لتقديم أداء الجامعات العربية بأسلوب تحليل النظم كنموذج تقويمي فعال. دراسة مقدمه إلى ندوة التعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٨٤-٢١٤.

صائغ، عبدالرحمن. (٢٧ - ٣١ مايو ٢٠٠٧ م). الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع إشارة خاصة للتجربة السعودية. المؤتمر العربي للجودة والاعتماد الأكاديمي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية. مصر: شرم الشيخ.

- مواقع الانترنت:

موقع جامعة دار العلوم (٢٠١٥). متاح على الرابط - <http://dau.edu.sa/ar/university-preparatory-program-ar> تم استرجاعه في ٢٢/١/١٤٣٧ هـ.

جامعة دار العلوم، الصفحة الرئيسية، متاح على الرابط (<http://dau.edu.sa>)، تم استرجاعه في ٧/١١/٢٠١٥.

ثانياً/ المراجع الاجنبية:

- Palomba, & Banta.(1999). **Assessment essentials planning ,implementing, and improving assess in higher education**. San Francisco, Co; Jossey- Bass Publisher.

درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقا لنظرية رنسيس

ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان

The degree of principals' practice of leadership styles according to the theory of Rensis Likert position in the province of North Batinah Sultanate of Oman

إعداد

ناصر بن سالم بن علي السنانى د. محمد سليمان الجرايدة
د. علي خميس د. محمد كراكبي

سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2021.136080

قبول النشر: ١٨ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٣ / ١٢ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقا لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال أداة الدراسة التي تكونت من (٣٢) فقرة موزعة على أربعة أنماط رئيسية، وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٦١٢) فردا من مديري المدارس والمساعدين والمعلمين الأوائل. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: ممارسة مديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة في المرتبة الأولى النمط التشاركي الديمقراطي، تلاه في المرتبة الثانية النمط الاستشاري الديمقراطي، فيما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة المجالين؛ النمط الاستبدادي الحر، والنمط الاستبدادي التسلطي. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حسب متغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين عينة مدراء المدارس، وعينة المعلمين الأوائل، وجاءت الفروق لصالح عينة مدراء المدارس. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت بما يلي: أهمية تبني المركز التخصصي لبرامج تدريبية في إعداد مديري المدارس والمساعدين والمُشرفين والمعلمين الأوائل والمعلمين وفقا لأنماط نظرية رنسيس ليكرت.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، نظرية رنسيس ليكرت، محافظة شمال الباطنة

Abstract :

This thesis aims to reveal the degree of school principals' practice of leadership styles according to the Rensis Likert theory of attitude in the Batinah North Governorate in the Sultanate of Oman. A descriptive approach was used which consisted of two parts, the first part represented the personal data of the target group, and in the second phase a questionnaire of (32) paragraphs was applied. The study sample consisted of (64.62%) of the study population. After processing the data using the statistical package (SPSS), the study concluded with some important results. (1) the majority of school principals preferred practicing the participatory democratic style as a first choice, followed by the democratic consultative style as a second most common style of leadership, while in the third and last place, school principals tended to adopt the free authoritative style and the dictatorial and authoritative styles. (2) It was also found that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) according to the variables of gender, educational qualification. (3) A presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the school principals' sample and the senior teachers' sample was observed, as well as between the school principals' sample, their assistants. (4) All differences came in favor of the school principals' sample in the domains of free authoritative style and the dictatorial and authoritative styles. It was clear that there was a statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in favor of the sample with (16) years or more experience in both areas; participatory democratic style , and democratic advisory style, while it came to the sample who experienced (15) years or less in the areas of free authoritative style and the dictatorial and authoritative styles. In light of the results of the study, it presented several recommendations. First, conducting courses, specialized workshops and training programmes for school principals, assistants and senior teachers in practicing leadership styles according to their job tasks can help providing several solutions.

Second, benefiting from research and studies related to exercising leadership styles, and conducting annual forums dealing with leadership styles would increase school principals' awareness of their importance in improving administrative work. Finally, as a long-run solution, adding some lessons related to leadership styles, strategies, and practices in the "Life skills" subject would lead to develop the leadership personality among students who will be leaders in different sectors in the future.

Keywords: a leadership patterns, theory Rensis Likert ،the North Batinah Governorate

مقدمة :

أدى التقدم العلمي والمعرفي إلى كثير من المتغيرات التي شكلت نمط الحياة في المجتمعات وفلسفتها وسياساتها التعليمية بشكل عام، مما استدعى إلى تنوع مجالات العمل الإداري وخاصة الإدارة المدرسية ووظائفها نتيجة تطور النظرة إليها وإلى دورها ضمن منظومة العمل التربوي المدرسي، وصارت مطالبة بمخرجات تتناسب مع طموحات المجتمع وحاجة سوق العمل وهذا بدوره يتطلب المزيد من التطوير والتحديث في ممارسات الأنماط القيادية لتكون مستعدة لكل مستجدات العمل القيادي والارتقاء بالعمل الإداري والتربوي.

إن عملية التطوير والتحسين والتغيير في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان عملية مستمرة كباقي مؤسسات السلطنة لتواكب المستجدات، مما أدى إلى رفع سقف المطالب من الإدارة المدرسية وبالتالي من النمط الإداري إلى النمط القيادي، وهذا التعقيد أثر في سلوك الكادر البشري المرتبط بها، مما تتطلب مديري مدارس قادرين على ممارسة الإدارة بمختلف أنماطها والتي تساعد على نشر ثقافة الانضباط الذاتي للموظفين مع توفر جودة عالية للأداء، والالتزام بمعايير العمل، وتحقيق أهداف مدرسته بما يفوق التوقعات، والتعامل مع التطورات المتسارعة في العملية التعليمية التعليمية وتحدياتها بمهنية عالية (العزري، ٢٠١٠).

كما أن الأنماط الادارية لها دوراً مهماً في سلوك مدير المدرسة وسلوك العاملين بها إذ يتضمن هذا الدور مشاركة الموظف برؤية ورسالة مدرسته، ومشاركته في وضع خطة مدرسته وصياغة الأهداف وتبنيها، وإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه بحرية، وإشباع حاجاته ورغباته في تحقيق الذات، وحثه على رفع أداؤه، وتعزيزه بالتغذية الراجعة وإبراز عمله، إلى جانب التركيز على الطالب في إشباع حاجاته، وجعل مدرسته بيئة جاذبة للتعلم من خلال الأنشطة المدرسية، واتباع معلميه لأساليب واستراتيجيات القرن الحادي

والعشرين، وكذلك المشاركة المجتمعية وتسويق أنشطة مدرسته في مناشط وفعاليات المجتمع؛ إلا أن هذه الأنماط تختلف حسب الموقف الذي يواجهه مديرو المدارس (الشريفة، ٢٠١٠).

لعل أكثر الصعوبات التي تواجه مديري المدارس تتمثل في مدى قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرارات وإحداث التغيير ورفع مستوى كفاءة مدارسهم خاصة في ظل ازدياد عدد العاملين فيها والمتعاملين معها، وقد يعزى ذلك إلى عدم امتلاكهم المهارات القيادية، إذ إن الارتقاء بأداء المدرسة وتحقيق أهدافها يتطلب أن يمارس مديرها سلوكاً قيادياً يعمل من خلاله على التأثير على العاملين فيها بشكل يحقق أهدافهم ويطورهم وينميهم ويحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية بأقل وقت وجهد وكلفة (الجرايدة، ٢٠١٨).

فالقيادة هي المحرك المستمر للعمل الإداري، فقد برزت العديد من نظريات القيادة من ضمنها نظرية رنسيس ليكرت وهي من نظريات الأنماط القيادية ذات المحاور التالية (التشاركي الديمقراطي، الاستشاري الديمقراطي، الاستبدادي الحر، الاستبدادي التسلطي)، وهي ذات صلة بتحليل السلوك القيادي (Likert, R., 1967).

وفي النمط التشاركي الديمقراطي يثق القائد ثقة مطلقة بمرؤوسيه وحرية كاملة في مشاركة اتخاذ القرار، والنمط الاستشاري الديمقراطي الذي فيه يثق القائد بمرؤوسيه في حدود معينة، ويسمح لهم في المشاركة في اتخاذ القرار ويحتفظ لنفسه اتخاذ القرارات المهمة، وبينما النمط الاستبدادي الحر يحتفظ القائد برقابة شديدة ويشارك مرؤوسيه في بعض القرارات البسيطة، أما النمط الاستبدادي التسلطي فهو يمثل أعلى درجات التسلط والمركزية يعتمد أسلوب الاستغلال والإكراه والتخويف في ممارسة العمليات القيادية الإدارية (دودين، ٢٠١١).

إن العمليات الإدارية الناجحة تحتاج إلى قائد ناجح يقود المؤسسة التعليمية، فهو مفتاح النجاح لمدرسته لأنه لا يمهّد الطريق لتحقيق الإنجاز فقط بل ويغرس ثقافة التميز على المدى الطويل (Derrick, 2019)، ومستجدات الإدارة المدرسية تتطلب لمزيد من التحسين والتطوير في ممارسة مديري المدارس في سلطنة عمان إلى أنماط مختلفة، ولمواكبة هذه المستجدات والتطورات في الساحة التربوية تعمل وزارة التربية والتعليم على تدريب مديري المدارس من خلال برنامج القادة بالمعهد التخصصي الذي يتعرف من خلاله مدير المدرسة على نظريات الإدارة المختلفة ثم يمارس أنشطة تدريبية عليها تتكون من جانب نظري وعملي ومن ثم ميداني في المدارس وأنشطة في المنصة الإلكترونية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤)، إيماناً من الوزارة بأن نجاح قائد المدرسة يعتمد على إلمامه بالصفات والخصائص والمهارات والقدرات التي تسفر عن ممارساته الإدارية بمدرسته، فيطلب كذلك من مديري المدارس أن يكونوا على وعي وثقافة وخبرة بأنماط القيادة المتنوعة وأساليب ممارستها حسب الموقف الذي يتطلب نمط معين من أنماط القيادة لتحقيق جودة أداء بمدارسهم.

مشكلة الدراسة

يشير الواقع التربوي أن مدير المدرسة يعد قائداً تربوياً يعمل في مؤسسة تربوية تمثل المستوى الإجرائي للعملية التعليمية العلمية وهو القادر على تحقيق أهدافها ورسم المسارات الواضحة؛ لتحقيق تلك الأهداف وهذا يتطلب منه امتلاك مواصفات قيادية تواجه التحديات وتوجد بيئة تحفيزية للعمل وتحقق الرضا الوظيفي للعاملين في هذه المؤسسة. وقد زاد الاعتراف في الآونة الأخيرة بأهمية المهارات القيادية لمديري المدارس التي يعول عليها التعامل مع العاملين في المدرسة؛ مما يسهم في إيجاد بيئة مدرسية تحفز العاملين على بذل المزيد من العطاء وإطلاق طاقاتهم الإبداعية (الجساسة، ٢٠١٦).

ويعد امتلاك مدير المدرسة للمهارات القيادية أمراً ضرورياً ولا مفر منه في ضوء التحديات التي تواجه عمله، كي يقوم بأداء وظائفه الإدارية في تسيير شؤون مدرسته بصورة ذات كفاءة وفعالية، وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في تطوير مهارات مديري المدارس القيادية بشكل يمكنهم من التعامل بنجاح مع أركان العملية التعليمية التعليمية من هيئة تعليمية وإدارية بهدف تحسين أدائها وتجويده؛ إلا أن كثيراً من مديري المدارس ما زالوا بحاجة إلى امتلاك بعض المهارات القيادية في استخدام الأنماط القيادية المناسبة للمواقف التي يتعرضون لها والتعامل معها باحترافية (الشهراني، ٢٠١٦) وكذلك تجويد البرامج التدريبية التي يتلقونها (الحارثي، ٢٠١٥).

يمكن القول بأن هناك شعوراً ملحاً لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية خاصة سنوات الخبرة الإدارية للباحث وانتقاله بين عدة مدارس وقيادات متنوعة فيها، وإطلاعه على نتائج دراسات كل من الذهلي (٢٠١٧)، والروشدي (٢٠١٨)، والعدوية (٢٠١٨)، والجهوري (٢٠١٩)، والكيومي (٢٠١٩)، والمعمري (٢٠١٩)، والتي أوصت بضرورة دراسة الأنماط القيادية لمديري المدارس وفقاً لنظريات القيادة الإدارية ومنها نظرية رنسيس ليكرت القيادية، وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

- ١- الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.
- ٢- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- يؤمل من هذه الدراسة من خلال بحثها في الأنماط القيادية لمديري المدارس تقديم تغذية راجعة لمديري المدارس حول مدى ممارستهم للأنماط القيادية الفعالة لا سيما وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية حيث سيسهم ذلك في علاج جوانب أولويات التطوير، وتعزيز جوانب القوة.
- كذلك تزويد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة بمعلومات الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان وفقاً لهذه النظرية من أجل تصميم البرامج التدريبية التي تسهم في رفع الكفاءة الإدارية لمديري المدارس.
- يؤمل من هذه الدراسة إضافة معرفية للمكتبة العربية، ويؤمل أن يكون لها انعكاسات إيجابية على الميدان التربوي.
- كما أن هذه الدراسة يمكن أن تقدم نتائج تبني عليها دراسات أخرى في أنماط القيادة لمديري المدارس تبعاً لنظريات القيادة الأخرى.
- كما يمكن أن تضيف هذه الدراسة أهمية خاصة تتمثل في توجيه أنظار مديري المدارس لأهمية السلوك القيادي وضرورة الأخذ به لتطوير ممارساتهم القيادية.

حدود الدراسة

- تحدد نتائج هذه الدراسة بالحدود الموضوعية والمكانية والبشرية والزمانية الآتية:
- الحدود الموضوعية:** اشتملت الدراسة على الأبعاد التالية: (التشاركي الديمقراطي، الاستشاري الديمقراطي، الاستبدادي الحر، الاستبدادي التسلطي).
- الحدود المكانية:** اقتصرَت الدراسة على مدارس التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على مديري المدارس والمعلمين الأوائل في مدارس التعليم في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود الزمانية:** سيتم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

مصطلحات الدراسة

الممارسة: هي التطبيق العملي للمهارات والخبرات والمعارف التي يمتلكها مديري المدارس التي تساعدهم على قيادة مدارسهم باستخدام أنماط القيادة وفقا لنظرية رنسيس ليكرت، وهي الدرجة التي يحددها أفراد الدراسة لممارسة مديري المدارس لمهامهم بناء على نظرية رنسيس ليكرت في القيادة، تبعا لمتغيرات (المسمى الوظيفي، النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتقاس من خلال خمس درجات، حسب ما ورد في أداة الدراسة (الغرابية، ٢٠١١: ٣٠).

الأنماط القيادية هي طرق وأساليب مديري المدارس التي يتبعونها للتعامل مع المواقف التي يواجهونها أثناء ممارستهم لعملهم اليومي بغية تحسين العمل ورفع مستوى المخرجات بمدارسهم (حافظ، وعباس، ٢٠١٦: ٢٣).

منهجية الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي، حيث يتناسب مع الدراسة الحالية، كما يعتبر أكثر استخداما عند الباحثين من خلال الاطلاع على الأدب النظري في الدراسات والمراجع، لأنه يقوم على جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالدراسة، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها بعدد من الحسابات الإحصائية، ثم استخلاص الدلالات والوصول إلى النتائج، فهو يساعد على معرفة مشكلة البحث ووضع الحلول لها (درويش، ٢٠١٨).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس ومساعدتهم والمعلمين والمعلمات الأوائل في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩م والبالغ عددهم (٩٤٧) فردا وفقا للكتاب الإحصائي السنوي لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩). بينما تكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس ومساعدتهم والمعلمين والمعلمات الأوائل في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩م والبالغ عددهم (٦١٢) فردا وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حسب الجدول الآتي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الديموغرافية للدراسة

نوع المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	260	42.5%
	أنثى	352	57.5%
	المجموع	612	100%
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	76	12.4%

122	19.9%	مساعد مدير
414	67.6%	معلم أول
612	100%	المجموع
39	6.4%	دبلوم
473	77.3%	بكالوريوس
100	16.3%	ماجستير فأعلى
612	100%	المجموع
61	10%	١٥ سنة فأقل
551	90%	١٦ سنة فأكثر
612	100%	المجموع

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (٣٢) فقرة تدرج تحت أربعة مجالات رئيسة اعتماداً على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ومنها (البيب، ٢٠١٧).

صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من لهم علاقة بموضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبلغ عددهم (٢٢) محكماً، طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من أجل التأكد من شمولية أداة الدراسة من حيث صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالمجال الذي تدرج تحته، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وبناء على آراء وملاحظات المحكمين، عدلت بعض الفقرات، أو أعيد صياغتها لتناسب والمجال الذي وضعت من أجله، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (٣٢) فقرة.

وقد استخدم الباحثان في تفسير نتائجه السلم التصنيفي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢): السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الممارسة	المعيار
١-٣٣,٣	منخفضة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
٣٤-٢,٣	متوسطة	المتوسط
٦٧-٣,٥	كبيرة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

ثبات الأداة:

لاستخراج دلالات ثبات الأداة تم استخدام معامل كرونباخ الفا للمجالات والأداة ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): معاملات الثبات كرونباخ ألفا للأنماط والمقياس ككل

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha
المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي	8	٨٠%
المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي	8	٨١%
المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر	8	٧٢%
المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلسلي	8	٧٩%
الدرجة الكلية	32	٨٠%

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل الثبات في كل مجال من مجالات الدراسة، وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية، هي قيم ذات درجة جيدة من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشرا على مدى الاتساق الداخلي للمجالات، وعليه اعتبرت جميع المجالات صالحة لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه:

" ما درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المديرين والمساعدات والمعلمين الأوائل حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب مجالات الدراسة والأداة ككل، واستناداً إلى توزيع الدرجات لمقياس ليكرت الخماسي بين (١ - ٥) درجات، ولتوضيح نتائج الإجابة على السؤال، تم احتساب المدى بطرح أعلى درجة بالمقياس من أدنى درجة على النحو الآتي:

$$\text{المدى} = ٥ - ١ = ٤$$

لحساب طول فئات المقياس، يتم قسمة المدى على أكبر قيمة بالمقياس، على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = ٤ \div ٥ = ٠,٨ \text{ ومنه اعتمد الباحثان معيار الحكم التالي:}$$

جدول (٤): معيار الحكم على نتائج السؤال الأول

المدى	درجة الممارسة
من ١ إلى ١,٧٩	منخفضة جداً (غير موافق بشدة)
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	منخفضة (غير موافق)
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة (محايد)
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	عالية (موافق)
من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جداً (موافق بشدة)

والجدول التالي يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على ممارسة المديرين للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي	4.44	0.57	عالية جداً
٢	٢	المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي	4.37	0.56	عالية جداً
٣	٣	المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر	2.01	0.76	منخفضة
٣	٤	المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلطي	2.01	1.02	منخفضة
		الأداة ككل	3.21	0.41	متوسطة

بين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب مجالات الدراسة والأداة ككل، حيث جاء في المرتبة الأولى المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٥٧)، تلاه في المرتبة الثانية المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٥٦)، فيما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة المجالين؛ المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر، والمجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلطي، بأعلى متوسط حسابي مكرر بلغ (٢,٠١) وانحراف معياري على التوالي؛ (٠,٧٦)، (١,٠٢)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للأداة ككل (٣,٢١)، وانحراف معياري عام (٠,٤١) وبدرجة ممارسة متوسطة في ممارسة مديري

المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيب ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس والمساعدین لمديري المدارس والمعلمين الأوائل على وعي بأهمية ممارسة النمط التشاركي الديمقراطي والنمط الاستشاري الديمقراطي ويتقنون بالكادر الإداري والتدريسي بمدراسهم، إلى جانب رسوخ ثقافة ممارسة هذا النمط الديمقراطي (التشاركي - الاستشاري) لما له عوائد مرتفعة في تحقيق أهداف المدرسة، وكذلك هي نتيجة من نتائج عملية التنمية المهنية الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في مراكز التدريب بالمديريات التربوية والتعليم في محافظات السلطنة أو عبر المركز التخصصي لتدريب المعلمين في برنامج القيادة المدرسية، كما أن دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ٢٠١٥م يؤكد من خلال الواجبات والمسؤوليات لمدير المدرسة ومساعد مدير المدرسة ترسخ ثقافة المشاركة من تحديد الاحتياجات وتلبيتها والمشاركة في مراكز الامتحان ومراكز التصحيح وفي الزيارات الاشرافية والتخطيط والشرارة المجتمعية والتنسيق والاتصالات والمشاركة في اعداد البحوث، فلفظ يشارك ولفظ يشرف تكررت كثيراً في الدليل وهذا قد يرسخ من قيمة العمل التشاركي الديمقراطي والعمل الاستشاري الديمقراطي خاصة وأن مجلس التعليم (٢٠١٩) يتبنى رؤية "إيجاد نظام تعليمي عالي الجودة مواكب لمتغيرات العصر وملبٍ لمتطلبات التنمية المستدامة ومعزز للهوية الوطنية" بالتالي يحقق الرضا الوظيفي، كما اتفق مع دراسة (الذهلي، ٢٠١٧؛ الروشدي، ٢٠١٨؛ الكيومي، ٢٠١٩).

أولاً: المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول: النمط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	يشرك الجميع في المسؤولية نحو تحقيق الأهداف.	4.51	0.68	عالية جداً
2	4	منفتح على الاتصالات مع العاملين والمسؤولين والمجتمع.	4.49	0.69	عالية جداً
3	5	يقدر الأفكار الإبداعية.	4.48	0.69	عالية جداً
4	2	يعامل الجميع بالعدل والإنصاف.	4.47	0.74	عالية جداً
5	3	يتيح المناقشة وإبداء الرأي بحرية كاملة.	4.45	0.73	عالية جداً
6	6	يعمل على بث روح التعاون.	4.43	0.72	عالية جداً
7	8	يشارك العاملين في مختلف المناسبات.	4.37	0.82	عالية جداً

8	7	يهتم بتفويض السلطة.	4.33	0.78	عالية جداً

		المستوى العام	4.44	0.57	عالية جداً

بين الجدول (٦) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي، إذ بلغ المتوسط العام للمجال (٤,٤٤) بانحراف معياري عام (٠,٥٧)، ودرجة ممارسة عالية جداً. حيث جاءت الفقرة (١) والتي تنص على "يشرك الجميع في المسؤولية نحو تحقيق الأهداف" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٨) ودرجة ممارسة عالية جداً، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٤) ونصها "منفتح على الاتصالات مع العاملين والمسؤولين والمجتمع" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) وانحراف معياري (٠,٦٩) ودرجة ممارسة عالية جداً، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٥) ونصها "يقدر الأفكار الإبداعية" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٨) وانحراف معياري (٠,٦٩) ودرجة ممارسة عالية جداً، بينما جاءت الفقرة (٧) ونصها "يهتم بتفويض السلطة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٧٨) ودرجة ممارسة عالية جداً. قد يعزى إلى أن مديري المدارس والمساعدين والمعلمين الأوائل ضمن منظومة تربوية متكاملة، يتواصلون سواء هذا التواصل أفقي على مستوى لجان المدرسة وعلى مستوى المواد أو هابطة من وزارة التربية والتعليم والمديريات ومكاتب الاشراف التربوي إلى مديري المدارس ومساعدتهم أو من المدير إلى الكادر الإداري والتدريسي أو صاعدة إلى مدير المدرسة أو مكاتب الاشراف التربوي والمديريات والوزارة، أو مشاركة المجتمع في المساهمة بأرائهم (استمارة آراء أولياء الأمور) لبناء خطة المدرسة أو الشراكة الاجتماعية عبر مجلس أولياء الأمور لإقامة المشاريع التربوية الهادفة في المدرسة أو مشاركة المدرسة في فعاليات ومناشط المدرسة، ومشاركة مديري المدارس الجميع في أهدافه ويتحاور ويناقش مع الكادر الإداري والتدريسي فإنه يتلقى منهم تغذية راجعة وأفكار إبداعية، فيهتم بتبنيها ويهيئ بيئة العمل لتنفيذها، فوزارة التربية والتعليم أكدت على ضرورة اهتمام مدير المدرسة بالأفكار، وقد يعزى إلى أن مديري المدارس ومساعدتهم على دراية بضرورة الاهتمام بتفويض السلطة، حيث قد يكون مدير المدرسة أو المساعد في المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين فإن سيكون لمدة أسبوع بعيدا عن مدرسته وبكل شهر يوم واحد من كل أسبوع، وهذا كذلك ينطبق على مدير المدرسة والمساعد والمعلمين الأوائل والمعلمين، فحتى لا يتوقف العمل يهتم بتفويض السلطة، كذلك في فترة أعمال الامتحانات أو الاجتماعات أو غيرها من الأمور الإدارية فإن مدير المدرسة يفوض السلطة، وكذلك بالنسبة لمساعد المدير أو المعلم الأول، وهذا يعزى كذلك لثقة

مديري المدارس بقدرات العاملين في مدارسهم، كما أن تفويض السلطة مرتبط كذلك بالتوصيف الوظيفي حتى لا يخرج من إطار اللوائح والقوانين المعمول بها في مدارس السلطنة وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الروشدي، ٢٠١٨؛ والعدوية، ٢٠١٨؛ والجهوري، ٢٠١٨؛ والكيومي، ٢٠١٩).

ثانياً: المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	10	يحفز العاملين المساهمة في أنشطة المدرسة.	4.48	0.67	عالية جداً
2	9	يطلع العاملين على مستجدات العمل.	4.47	0.67	عالية جداً
3	11	يوازن بين ظروف العمل وظروف العاملين.	4.40	0.73	عالية جداً
4	12	يهتم بتحفيز العاملين ويقوم بمساندتهم أحياناً.	4.36	0.71	عالية جداً
5	14	يهتم بأراء وملاحظات العاملين.	4.33	0.76	عالية جداً
6	13	يراعي اهتمامات العاملين.	4.32	0.78	عالية جداً
7	15	يتواصل مع العاملين بصفة مستمرة.	4.30	0.77	عالية جداً
8	16	يوفر التغذية الراجعة للعاملين.	4.29	0.81	عالية جداً

المستوى العام

٤.37 0.56 عالية جداً

يبين الجدول (٨) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي، إذ بلغ المتوسط العام للمجال (٤,٣٧) بانحراف معياري عام (٠,٥٦)، وبدرجة ممارسة عالية جداً. حيث جاءت الفقرة (١٠) والتي تنص على "يحفز العاملين المساهمة في أنشطة المدرسة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤٨) وانحراف معياري (٠,٦٨٧) ودرجة ممارسة عالية جداً، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٩) ونصها "يطلع العاملين على مستجدات العمل" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٧) وانحراف معياري (٠,٦٧) ودرجة ممارسة عالية جداً، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (١١) ونصها "يوازن بين ظروف العمل وظروف العاملين" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٧٣) ودرجة ممارسة عالية جداً، بينما جاءت الفقرة (١٦) ونصها "يوفر التغذية الراجعة للعاملين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨١) ودرجة ممارسة عالية جداً. وقد يعزى ذلك بأن ما يميز العمل في المدارس عن باقي المؤسسات الأخرى تنوع أنشطة المدرسة لما لها من أهمية في نظر مديري المدارس، لذلك يحفز الكادر الإداري والتدريسي، فهي

امتدادا ومكملا للمنهج الدراسي وتزيد من فعاليته وتصلق مواهب الطلبة وتغرس فيهم قيم مختلفة مثل التعاون والمثابرة والإخلاص وبناء شخصية قيادية ومتوازنة للطلبة، كما ومن مسؤوليات مدير المدرسة واختصاصاته كما جاء بالبند (١٢) في دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمد لها لعام ٢٠١٥م. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (المعمري، ٢٠١٩؛ ومحرز، ٢٠١٧؛ وطياره، ٢٠١٨؛ وسالم، ٢٠١٩).

ثالثاً: المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	24	ينسحب عند المناقشات التي تخالفه في الرأي.	2.25	1.29	منخفضة
2	21	يقلل من الاتصال مع العاملين والمسؤولين.	2.12	1.13	منخفضة
3	19	ثقلته بالعاملين محدودة.	2.10	1.05	منخفضة
4	22	يفوض السلطة للعاملين في أضيق نطاق.	2.09	1.09	منخفضة
5	20	يأخذ بأراء العاملين في نطاق محدود.	2.04	1.00	منخفضة
6	18	يتجاوز عن بعض الإخفاقات والأخطاء في العمل.	1.96	0.94	منخفضة
7	23	يسمح بمشاركة العاملين في عملية التخطيط أحياناً.	1.90	0.95	منخفضة
8	17	يحرص على سير العمل وفقاً للمعتاد.	1.61	0.72	منخفضة جداً
المستوى العام					
			2.01	0.76	منخفضة

بالعاملين محدودة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٠) وانحراف معياري (١,٠٥) ودرجة ممارسة منخفضة، بينما جاءت الفقرة (١٧) ونصها "يحرص على سير العمل وفقا للمعتاد" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٦١) وانحراف معياري (٠,٧٢) ودرجة ممارسة منخفضة جداً. وقد يعزى ذلك أن مدير المدرسة قد يكون غير مستعداً للاجتماع، حيث من المهم التخطيط له والاستعداد له وإدارته وفقاً لجدول الأعمال، وعدم الخروج عن نقاطها، كذلك قد يكون مدير المدرسة لا يملك الصلاحيات حول النقاش المثار، ولا يملك المعلومات المتعلقة بموضوع النقاش مما يجد أسهل وسيلة الانسحاب من النقاش، وبعض مديري المدارس الذين يمارسون نمط الاستبداد الحر لا يترك مجالاً للنقاش، وبالتالي يهتم فقط بتنفيذ تعليماته، وقد يكون في بعض الأحيان مضطراً لإصدار التعليمات وينتظر تنفيذها خاصة في أعمال المراقبة أو التصحيح أو أي عمل مرهق ولكن لا بد من تنفيذه، وقد يعزى ذلك بأن المدير الذي يمارس نمط الاستبداد الحر يجب أن يحافظ على الوضع كما هو، ولو فتح الاتصال قد تكون هناك معلومات بينية وسيدرك بعض العاملين إنهم يقومون بعمل خارج مسؤولياتهم، فيرفضون القيام به، ولأن مدير المدرسة قد يرى إن أهمية الاتصال بينه وبين المسؤولين فقط حتى تكون معلوماته حصرية، ومصدر قوة له، والعاملين بنظره يكفيهم الاتصال الصادر منه على شكل أوامر وتعليمات للتنفيذ لا للنقاش. كذلك قد يعزى إلى أن مدير المدرسة قد يراهم منافسين له، ولربما يؤثرون على سير العمل بحيث يكون في دائرة المسائلة، والشك حول قدرته على إدارة مدرسته، وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة كل من (الروشدي، ٢٠١٨؛ والعديوي، ٢٠١٨؛ والجهوري، ٢٠١٩؛ والكويومي، ٢٠١٩).

رابعاً: المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلسلي

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع: النمط

الاستبدادي التسلسلي، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	درجة
1	31	يستبد برأيه ويتعصب له.	2.19	1.31	منخفضة
2	28	يرفض تفويض السلطة للعاملين.	2.09	1.25	منخفضة
3	29	يقلل من أهمية تدفق المعلومات بين العاملين.	2.08	1.22	منخفضة
4	30	يحل المشكلات التي تواجهه بصورة منفردة.	2.03	1.17	منخفضة
5	32	يركز على العلاقات الرسمية في العمل.	2.02	1.14	منخفضة
6	26	ينفرد باتخاذ القرارات.	1.95	1.17	منخفضة
7	27	يعتمد على الاتصال ذي اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل.	1.94	1.11	منخفضة

منخفضة جداً	0.96	1.75	يتمسك بتنفيذ تعليماته كما هي.	25	8
منخفضة	0.76	2.01	المستوى العام		

يبين الجدول (٩) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلطي، إذ بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٠١) بانحراف معياري عام (١,٠٢)، وبدرجة ممارسة منخفضة. حيث جاءت الفقرة (٣١) والتي تنص على "يستبد برأيه ويتعصب له" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,١٩) وانحراف معياري (١,٣١) ودرجة ممارسة منخفضة، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢٨) ونصها "يرفض تفويض السلطة للعاملين" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٩) وانحراف معياري (١,٢٥) ودرجة ممارسة منخفضة، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة (٢٩) ونصها "يقلل من أهمية تدفق المعلومات بين العاملين" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٨) وانحراف معياري (١,٢٢) ودرجة ممارسة منخفضة، بينما جاءت الفقرة (٢٥) ونصها "يتمسك بتنفيذ تعليماته كما هي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٥) وانحراف معياري (٠,٩٦) ودرجة ممارسة منخفضة جداً. وقد يعزى ذلك بأن مدير المدرسة الذي يمارس النمط الاستبدادي التسلطي، لا يتقبل رأي الآخرين إطلاقاً ويرى رأيه الصحيح وآراء الآخرين خاطئة ولربما تؤثر في أدائه الوظيفي، والاستبداد بالرأي قد يدفع العاملين مستقبلاً عدم تقديم أي مقترح من شأنه فيه مصلحة للمدرسة أو فيه تجويد وتحسين وتطوير للعمل، وعادة يضع خطة المدرسة بنفسه ويتدخل في وضع الجدول المدرسي بصرامة، ويوزع مسؤولية تربية الفصول والأنشطة على المعلمين بنفسه، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (المعمري، ٢٠١٩؛ ومحرز، ٢٠١٧؛ وطياره، ٢٠١٨؛ وسالم، ٢٠١٩).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى للمتغيرات: النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات؛

النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، على النحو التالي:

١: متغير " النوع الاجتماعي "

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) للعينة المستقلة لمعرفة أثر متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠): اختبار (ت) لأثر متغير النوع الاجتماعي حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان

الدالة الإحصائية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد ن=٦١٢	النوع الاجتماعي	مجالات الدراسة
0.330	٠.975 -	0.61	4.41	260	ذكر	المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي
		0.53	4.46	352	أنثى	
0.454	٠.749 -	0.58	4.35	260	ذكر	المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي
		0.54	4.38	352	أنثى	
0.108	1.610	0.78	2.06	260	ذكر	المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر
		0.74	1.97	352	أنثى	
0.853	0.185	1.00	2.02	260	ذكر	المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلسلي
		1.03	2.00	352	أنثى	

يلاحظ من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في جميع مجالات الدراسة. ويعزى ذلك إلى المناخ السائد في مدارس محافظة شمال الباطنة الديمقراطي نتيجة ممارسة النمط التشاركي الديمقراطي والنمط الاستشاري الديمقراطي حيث يتسم ببيئة تعليمية وتنظيمية مستقرة، متعاونة، تسودها العلاقات الإنسانية، ومديري المدارس والمساعدون والمعلمين الأوائل يعتبرون أنفسهم ضمن فريق العمل الذي له أهدافه لتحقيقها، وإن السلطة بمنظورهم وجدت لتنظيم العمل وتسهيله وتنفيذه وتقويمه وتقديم التغذية الراجعة وهذه الممارسات لا تختلف بين مدارس الذكور ومدارس الإناث فهم ضمن منظومة تربوية واحدة تلتفت أوراق عمل وتدريب اداري موحد لا يميز بين الذكور والاناث، وأيضاً قد يكون ذلك بسبب

الرؤية الموحدة لمجلس التعليم ووزارة التربية والتعليم التي لا تفرق بين الذكر والأنثى إلا بما يتناسب وطبيعتهم الفطرية. لذلك لا توجد فرق في ممارسة الأنماط القيادية وفق لمتغير النوع، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الذهلي، ٢٠١٧؛ لبيب، ٢٠١٧؛ الجهوري، ٢٠١٩)، وأيضاً مع دراسة (نسرين أختر ومحمد رشيد ولبنى سلامة، ٢٠١٥؛ هيزير زورلو وآيلا أرسيفن، ٢٠١٦) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى).

٢: متغير " المسمى الوظيفي "

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب متغير المسمى الوظيفي (مدير مدرسة، مساعد مدير، معلم أول)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المسمى الوظيفي حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية

المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	مساعد مدير	معلم أول	الكلية	مجموعات الدراسة
العدد	٧٦	١٢٢	٤١٤	٦١٢	
المتوسط الحسابي	4.63	4.51	4.39	4.44	المجال الأول: النمط
الانحراف المعياري	0.38	0.58	0.58	0.57	التشاركي الديمقراطي
المتوسط الحسابي	4.53	4.43	4.32	4.37	المجال الثاني: النمط
الانحراف المعياري	0.44	0.63	0.55	0.56	الاستشاري الديمقراطي
المتوسط الحسابي	2.55	1.87	1.95	2.01	المجال الثالث: النمط
الانحراف المعياري	0.84	0.80	0.69	0.76	الاستبدادي الحر
المتوسط الحسابي	2.74	1.78	1.94	2.01	المجال الرابع: النمط
الانحراف المعياري	1.36	0.96	0.90	1.02	الاستبدادي التسلطي

يبين الجدول (١١) تبياناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب متغير المسمى الوظيفي. وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المسمى الوظيفي حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	مجالات الدراسة
٠,٠٠١	7.043	2.207	2	4.414	بين المجموعات	المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي
		0.313	609	190.84	داخل المجموعات	
			611	195.26	الكلية	
0.005	5.425	1.672	2	3.344	بين المجموعات	المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي
		0.308	609	187.67	داخل المجموعات	
			611	191.01	الكلية	
0.000	24.66	13.142	2	26.283	بين المجموعات	المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر
		0.533	609	324.54	داخل المجموعات	
			611	350.82	الكلية	
0.000	25.292	24.163	2	48.326	بين المجموعات	المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلطي
		0.955	609	581.80	داخل المجموعات	
			611	630.13	الكلية	

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى إلى المسمى الوظيفي في جميع مجالات الدراسة. ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية في جميع مجالات الدراسة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (١٣): المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) لأثر متغير المسمى الوظيفي حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية

مجالات الدراسة	المسمى الوظيفي	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي	مدير مدرسة مساعد مدير	0.11845 *0.24047	0.351 0.003	— مدير مدرسة
المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي	مدير مدرسة مساعد مدير	0.10502 *0.20999	0.433 0.01	— مدير مدرسة
المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر	مدير مدرسة مساعد مدير	0.68506 *0.60141	0.186 0.539	— مدير مدرسة
المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلسلي	مدير مدرسة مساعد مدير	0.95446 *0.79377	0.281 0.16069	— مدير مدرسة

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول (١٣) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين عينة مديري المدارس، وعينة المعلمين الأوائل. وجاءت الفروق لصالح عينة مديري المدارس في جميع مجالات الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين عينة مديري المدارس، وعينة مساعدي المدراء. وجاءت الفروق لصالح عينة مديري المدارس في المجالين؛ المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر، والمجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلسلي. وقد يعزى هذا إلى خصائص ومهام مدير المدرسة، فمدير المدرسة يشرف على جميع الأعمال بمدرسته، ويشارك الجميع حسب اختصاص كل فرد بمدرسته وطبيعة مهامه، إلى جانب ربط مدرسته بمناشط المجتمع وفعالياته، وقد يعزى ذلك بأن مدير المدرسة الديمقراطي يكون قدوة لممارسات مساعد المدير والمعلمين الأوائل مع معلميهم وطلبتهم، فينعكس على منظومة العمل في المدرسة. وإلى اضطراب المدرسة أن يكون حازماً وصارماً في حل بعض العقبات التي تعيق العمل بمدرسته، فغياب معلم لأسباب معينة، يرفع أنصبة باقي المعلمين ويلزمهم بتدريسها، كذلك توزيع المعلمين على الأنشطة المدرسية، وتربية الفصول قد

يتدخل في ذلك ويفرض رأيه، أو يتابع بحزم عملية الانتظام والانضباط بالنسبة لحضور المعلمين وغيابهم أو تأخيرهم، أو أعمال المناوبة عندما لا يستطيع معالجة الأمور بالسبل الإدارية الديمقراطية، وقد يرفع مساعد مدير المدرسة مثل هذه الأمور إلى مدير المدرسة بحكم إنه صاحب الكلمة الأخيرة في أي مشكلة، سواء لمكانته في المدرسة أو بسبب صلاحياته واختصاصاته. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (ليب، ٢٠١٧)، ولم تتفق مع دراسة (نسرين أختير ومحمد رشيد ولبنى سلامة، ٢٠١٥) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في ممارسة النمط الاستبدادي.

٣: متغير " المؤهل العلمي "

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المؤهل العلمي حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	الكلية	مجموعات الدراسة
العدد	٣٩	٤٧٣	١٠٠	٦١٢	
المتوسط الحسابي	4.51	4.42	4.51	4.44	المجال الأول: النمط
الانحراف المعياري	0.59	0.57	0.55	0.57	التشاركي الديمقراطي
المتوسط الحسابي	4.35	4.35	4.44	4.37	المجال الثاني: النمط
الانحراف المعياري	0.66	0.56	0.53	0.56	الاستشاري الديمقراطي
المتوسط الحسابي	1.88	2.02	2.01	2.01	المجال الثالث: النمط
الانحراف المعياري	0.73	0.75	0.79	0.76	الاستبدادي الحر
المتوسط الحسابي	1.93	2.01	2.02	2.01	المجال الرابع: النمط
الانحراف المعياري	1.02	1.01	1.04	1.02	الاستبدادي التسلطي

يبين الجدول (١٤) تبياناً مقارباً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب متغير المؤهل العلمي. وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المؤهل العلمي حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	مجالات الدراسة
0.275	1.292	0.413	2	0.825	بين المجموعات	المجال الأول:
		0.319	609	194.435	داخل المجموعات	النمط التشاركي
			611	195.261	الكلي	الديمقراطي
0.362	1.019	0.318	2	0.637	بين المجموعات	المجال الثاني:
		0.313	609	190.382	داخل المجموعات	النمط الاستشاري
			611	191.019	الكلي	الديمقراطي
0.562	0.577	0.332	2	0.664	بين المجموعات	المجال الثالث:
		0.575	609	350.161	داخل المجموعات	النمط الاستبدادي
			611	350.824	الكلي	الحر
0.869	0.14	0.145	2	0.291	بين المجموعات	المجال الرابع:
		1.034	609	629.842	داخل المجموعات	النمط الاستبدادي
			611	630.133	الكلي	التسلطي

يلاحظ من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى إلى المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة. وقد يعزو ذلك إلى أن جميع مديري مدارس محافظة شمال الباطنة خضعوا لبرامج تدريبية موحدة مثل الحقائق التدريبية للتخطيط الاستراتيجي على فترتين، وأوراق عمل تتعلق بتطوير العمل الإداري، وورش عمل حول أعداد الخطة المدرسية بناء على تقرير جودة الأداء، وكيفية إدارة الازمات، وغيرها من البرامج التدريبية التي يقيمها مركز التدريب التابع لمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، ويعزى كذلك إلى دور برنامج القيادة المدرسية الذي يعقده المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، والذي يقدم خدماته منذ ٢٠١٤م وبلغ عدد الخريجين في هذا البرنامج (١٥٧) مديراً، فقد يكون ساعد في عدم وجود فروق في ممارسات مديري مدارس في محافظة شمال الباطنة حسب المؤهل العلمي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الذهلي، ٢٠١٧؛ الروشدي، ٢٠١٨؛ الكيومي، ٢٠١٩؛ المعمري، ٢٠١٩)، واختلفت مع دراسة (محرز، ٢٠١٧) في وجود فروق دالة إحصائية لمديري المدارس الذين يحملون مؤهل علمي من وجهة نظر المعلمات، ودراسة (سونغ وفوتلان وأونزو، ٢٠١٦) لصالح المدير الذي يحمل مؤهل علمي

٤: متغير "سنوات الخبرة"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test) للعينة المستقلة لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة (١٥ سنة فأقل، ١٦ سنة فأكثر)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦): اختبار (ت) لأثر متغير سنوات الخبرة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان

مجالات الدراسة	سنوات الخبرة	العدد ٦١٢	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: النمط	١٥ سنة فأقل	61	4.25	0.62	-2.726	0.007
التشاركي الديمقراطي	١٦ سنة فأكثر	551	4.46	0.56		
المجال الثاني: النمط	١٥ سنة فأقل	61	4.20	0.65	-2.475	0.014
الاستشاري الديمقراطي	١٦ سنة فأكثر	551	4.39	0.55		
المجال الثالث: النمط	١٥ سنة فأقل	61	2.39	0.69	4.25	٠,٠٠٠
الاستبدادي الحر	١٦ سنة فأكثر	551	1.96	0.75		
المجال الرابع: النمط	١٥ سنة فأقل	61	2.68	1.05	5.618	٠,٠٠٠
الاستبدادي التسلطي	١٦ سنة فأكثر	551	1.93	0.98		

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت الموقفية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان حسب متغير سنوات الخبرة (١٥ سنة فأقل، ١٦ سنة فأكثر) في جميع مجالات الدراسة، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح العينة ذوي الخبرة ١٦ سنة فأكثر في المجالين؛ المجال الأول: النمط التشاركي الديمقراطي، المجال الثاني: النمط الاستشاري الديمقراطي، في حين جاءت لصالح العينة ذوي الخبرة ١٥ سنة فأقل في المجالين؛ المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر، المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلطي. ويعزى ذلك بأن مديري المدارس مروا بالكثير من التجارب والخبرات، والانتقال من التعليم العام إلى التعليم الأساسي والبرامج التدريبية والخبرات والمهارات التي اكتسبوها، ومواكبتهم لتطور منظومة التعليم في وزارة التربية والتعليم والانتقال من الأعمال الورقية إلى الإلكترونية مثل برنامج الإدارة المدرسية ثم البوابة التعليمية وأخيراً التطبيقات الذكية المعززة للعمل الإداري مثل تطبيق مدرستي وتطبيق الاجازات وتطبيق ولي الأمر، والذي قد يكون ساهمت هذه التطورات في ترسيخ الممارسات الديمقراطية سواء وفق النمط التشاركي

الديموقراطي أو النمط الاستشاري الديموقراطي بسبب الممارسة المستمرة صارت عادة وثقافة شخصية يتعامل بها مع الجميع إلى جانب فهمه لمهام عمله بوضوح تام. كذلك أظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لصالح العينة ذوي الخبرة ١٥ سنة فأقل في المجالين؛ المجال الثالث: النمط الاستبدادي الحر، المجال الرابع: النمط الاستبدادي التسلسلي، ويعزى ذلك بأن مديري المدارس لهم خبرات جديدة، ومهاراتهم تحتاج لمزيد من الصقل من خلال الممارسات وفقا للنمط القيادي الديموقراطي حتى يستطيع تحقيق النتائج والأهداف المدرسية دون اللجوء إلى ممارسات استبدادية متسلطة، كما قد يعزى بسبب مواكبتهم للظروف التي سببتها الأزمة الاقتصادية من نقص في أعداد المعلمين وزيادة الكثافة الطلابية، والتزامهم في الحافلات وارتفاع أنصبة المعلمين وسياسة التقشف المتبعة في كل المؤسسات الحكومية، ففي بعض الأحيان قد يستدعي ممارسة النمط الاستبدادي سواء الحر أو التسلسلي للحزم في اتخاذ القرارات لما فيه مصلحة العمل.

استنادا إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحثان وضعوا التوصيات الآتية:

- ١- أهمية تبني المركز التخصصي لبرامج تدريبية في إعداد مديري المدارس والمساعدات والمدرسين والمعلمين الأوائل والمعلمين وفقا لأنماط نظرية رنسيس ليكرت.
- ٢- عمل دورات وورش عمل على مستوى وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم ومكاتب الإشراف التربوي حول المهارات اللازمة للعمل الإداري وفقا للنمط التشاركي الديموقراطي بنظرية رنسيس ليكرت.
- ٣- تدريب مديري المدارس والمساعدات والمعلمين الأوائل الجدد على برامج تؤصل قيم ممارسة النمط القيادي التشاركي الديموقراطي بنظرية رنسيس ليكرت من خلال مراكز التدريب بالمحافظات أو عن طريق المشرفين الإداريين.
- ٤- الاستفادة من البحوث والدراسات حول نظريات القيادة لا سيما نظرية رنسيس ليكرت للأنماط القيادية في تجويد العمل الإداري على مستوى التربية والتعليم والمؤسسات التربوية التابعة لها.
- ٥- عمل ملتقيات سنوية تجمع بين محاضرين أكاديميين في الإدارة التربوية تابعين لجامعات السلطنة ومديري المدارس والمساعدات لصفاء المهارات فيما يتعلق بالنمط التشاركي الديموقراطي بنظرية رنسيس ليكرت.

المراجع العربية

القرآن الكريم.

أبو العلا، ليلي محمد (٢٠١٣). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحدثة. الطبعة الأولى. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٢). قادة المستقبل: القيادة المتميزة الجديدة. الطبعة الأولى، القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

أبو طاحون، أمل لطفي (٢٠١٢). القيادة التربوية الفاعلة. الطبعة الأولى، عمان: أمواج للنشر والتوزيع.

الجرايدة، محمد (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس لنظرية هالين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. مجلة اتحاد جامعات العالم العربي-جامعة دمشق. ١٦ (٣).

الجبسية، بدرية (٢٠١٦). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقا لنظرية المسار والهدف وعلاقتها في الرضا الوظيفي للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الجمال، محمد ماهر محمود (٢٠٠٦). نحو ثقافات داعمة للإصلاح التعليمي. الطبعة الأولى، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

الجنابي، صاحب عبد مرزوك (٢٠١٩). استراتيجيات القيادة والإشراف. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الجهني، نعيم بن عطا الله؛ القحطاني، شايح بن خالد؛ مرسى، مرفت محمد السعيد؛ الشمال، خالد بن عبد العزيز (٢٠١٨). نماذج معاصرة في القيادة. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

الجهوري، محمد. (٢٠١٩). الأنماط القيادية السائدة للإدارة الصفية في مدارس محافظة شمال الباطنة من وجهة نظر المعلمين الأوائل. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الحارثي، سالم (٢٠١٥). واقع تطبيق مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للمهارات الإدارية والإشرافية بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الحبسية، رضية سليمان. (٢٠١٢). القيادة الأخلاقية. الطبعة الأولى، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحمداني، سامي حسن نجم (٢٠١٤). الإدارة المحلية وتطبيقها والرقابة عليها. الطبعة الأولى، القاهرة: المصدر القومي للإصدارات القانونية.

- الدوري، زكريا؛ العزاوي، نجم؛ السكارنة، بلال خلف؛ العملة، شفيق شاكر؛ عبد القادر، محمد (٢٠١١). مبادئ ومداخل الإدارة ووظائفها في القرن الحادي والعشرين. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية.
- الذهلي، شيخان (٢٠١٧). الأنماط الإدارية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير منشورة). جمعية الثقافة من أجل التنمية، جمهورية مصر العربية ٢٨١-٣٣٨.
- الرشايدة، محمد صبيح (٢٠٠٧). الإدارة علم وفن. الطبعة الأولى، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- الروشدي، سعيد (٢٠١٨). الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصنفين (١١-١٢) وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير منشورة). مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٥ (٢٠).
- الشريدة، هيام (٢٠٠٤). الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من وجهة نظر رؤساء الأقسام. (رسالة ماجستير منشورة). المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الشميمري، أحمد عبد الرحمن؛ هيجان، عبد الرحمن أحمد؛ غنام، بشرى بدير (٢٠١٤). مبادئ إدارة الأعمال: الأساسيات والاتجاهات الحديثة. الطبعة العاشرة، الرياض: العبيكان للنشر.
- الشهراني، خالد (٢٠١٦). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في محافظة ببشة وعلاقته بمستوى العلاقات الإنسانية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة الباحة.
- الصالح، نبيل محمود (٢٠١١). إستراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. الطبعة الأولى، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الصالح، نبيل محمود (٢٠١١). إستراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. الطبعة الأولى، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- العتيبي، ضرار (٢٠١٣). العملية الادارية مبادئ واصول وعلم وفن. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العدوية، زيانة (٢٠١٨). الأنماط القيادية لمديري مدارس محافظة جنوب الباطنة وعلاقتها بالتمائل التنظيمي للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- العزري، محمد (٢٠١٠). تطوير الإدارة التعليمية بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

- العلاق، بشير (٢٠١٦). القيادة الادارية. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العوران، إبراهيم عطا الله (٢٠١٠). الإشراف التربوي ومشكلاته: دراسة ميدانية تقويمية. الطبعة الأولى، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- العيثاوي، ياسين محمد حمد (2016). صنع القرار السياسي في الولايات المتحدة الأمريكية. الطبعة الأولى، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- الغافري، سالم (٢٠٠٧). أساليب اختيار القيادات التربوية في سلطنة عمان مدير المدرسة نموذجاً. المؤتمر السنوي الخامس عشر- تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي - جمهورية مصر العربية: ج ٢، ٧٢٥ - ٧٦٠.
- الغرابية، فيصل محمود (٢٠١١). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية. عمان: دار يافا العلمية للنشر.
- القاضي، محمد يوسف (٢٠١٥). السلوك التنظيمي. الطبعة الأولى، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- القطارنة، زياد حمد (٢٠١٧). أساليب القيادة واتخاذ القرارات الفعالة. الطبعة الأولى، عمان: شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الكلباني، أمل (٢٠٠٧). الأنماط القيادية لمديرات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الكيومي، يوسف (٢٠١٩). درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية وفقاً لنظرية الشبكة الإدارية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- المصري، إيهاب عيسى؛ عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٣). القيادة التربوية ومهارات الاتصال. الطبعة الأولى، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- المطيري، رشان (٢٠١٣). أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.
- المعلوي، سعيد جندب؛ المعلوي، صالح جندب (٢٠١٩). التخطيط الإستراتيجي في الإدارة الحديثة. الطبعة الأولى، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.
- المعمري، محمد (٢٠١٩). الأنماط القيادية لمديري مدارس ما بعد التعليم الأساسي وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى المعلمين في محافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، سلطنة عمان.
- المغربي، محمد الفاتح محمود بشير. (٢٠١٨). أصول الادارة والتنظيم. الطبعة الأولى، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

- المكاوي، عاطف عبد الله (٢٠١٢). أنواع المديرين. الطبعة الأولى، القاهرة: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.
- الملحم، إبراهيم بن علي (٢٠١٣). علماء الإدارة وروادها. مجلة إدارة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الناصر، علاء حاكم (٢٠١٨). الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- النعيمي، صلاح عبد القادر (٢٠١٣). الإدارة. الطبعة الأولى، عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.
- باعمر، فاطمة (٢٠١٩). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي وبلاشورد. (رسالة ماجستير منشورة). دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ١٠٨٤، ١٥٠، ١٧٢. - مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/952881>
- بريخ، فرحان حسن (٢٠١٢). إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية. الطبعة الأولى، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- بني عيسى، أحمد (٢٠١٥). المدخل إلى الإدارة الإسلامية الحديثة. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- جرار، أماني غازي (٢٠١٨). إدارة المشاريع التنموية. الطبعة الأولى. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حافظ، عبد الناصر علك؛ عباس، حسين وليد حسين (٢٠١٦). الأنماط القيادية: الطريق لبناء الميزة التنافسية المستدامة. الطبعة الأولى، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- حافظ، محمد والبحيري، السيد (٢٠٠٩). اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، الطبعة الأولى، الرياض: دار الكتب للنشر والتوزيع.
- حريري، فدوى (٢٠١٣). اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة. الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حريم، حسين (٢٠١٠). إدارة المنظمات. الطبعة الثانية، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حسنين، أحمد جابر (٢٠١٧). العلاقة التبادلية بين القادة والعاملين. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية.
- خليل، نبيل سعد (٢٠١٤). إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- درويش، محمود أحمد (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. جمهورية مصر العربية: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

- دودين، أحمد يوسف (٢٠١١). أساسيات التنمية الإدارية والاقتصادية في الوطن العربي: نظريا وتطبيقيا. الطبعة الأولى، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- رضوان، محمود عبد الفتاح (٢٠١٣). القائد المتميز بين الموهبة والإبداع. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- زايد، فهد خليل (٢٠١٣). فن القيادة. الطبعة الأولى، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- زيارة، فريد فهمي (٢٠١١). وظائف الإدارة. الطبعة الأولى، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سالم، حسني (٢٠١٩). الأنماط القيادية الممارسة وعلاقتها بأنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش. (رسالة ماجستير منشورة). الأردن: مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية، ٣٣ (٢).
- سعد، عبد المنعم فهمي (٢٠٠٦). الملامح الحديثة للإدارة التربوية. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار الثقافية للنشر والتوزيع.
- سيف، عبد الرحمن احمد (٢٠١٧). تنمية روح القيادة. الطبعة الأولى، عمان: المعترف للنشر والتوزيع.
- صالح، توفيق وعبد الهادي، الطراونة (٢٠١١). الرقابة الإدارية. الطبعة الأولى، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- صبيح، أحمد مصطفى (٢٠١٦). الرقابة المالية والإدارية ودورها في الحد من الفساد الإداري. الطبعة الأولى، جمهورية مصر العربية: مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين، شريف (٢٠١٢). مهارات العلاقات اليومية. الطبعة الأولى، الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
- طيّاره، عبير (٢٠١٨). الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة شرق الأوسط، الأردن.
- عابد، زهير عبد اللطيف؛ أبو السعيد، أحمد العابد (٢٠١٨). إدارة العلاقات العامة وبرامجها. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري (٢٠١٣). المدرسة المعاصرة. الطبعة الأولى، عمان: أمواج للنشر والتوزيع.
- عبد الغفار، السيد أحمد (٢٠١٣). الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة. الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عثمان، محمد فيصل (٢٠١٦). المدرسة المعاصرة - قضايا ونظريات حديثة. الطبعة الأولى، عمان: دار خالد اللحاني للنشر والتوزيع.

- عشبية، فتحي درويش (٢٠٠٩). *التنظيم الإداري في التعليم العام: أسسه، مجالاته، فعاليته*. الطبعة الأولى، القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.
- عطوي، جودت عزة (٢٠١٤). *الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. الطبعة الثامنة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علاء الدين، رسلان (٢٠١٣). *التطوير التنظيمي - التنظيم الإداري وسبل تطويره*. الطبعة الأولى، دمشق: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
- لبيب، معاذ (٢٠١٧). *أثر الأنماط القيادية حسب تصنيف ليكرت على الأداء الوظيفي في وزارة الشباب الأردنية*. (رسالة ماجستير منشورة). الأردن: مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ١(٤)، ٣٢-٤٧.
- لهلوب، ناريمان يونس (٢٠١٢). *مهارات القيادة التربوية الحديثة*. الطبعة الأولى، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- محرز، نجاح (٢٠١٧). *أنماط السلوك الإداري لمديرات رياض الأطفال في محافظة دمشق وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمات*. (رسالة ماجستير منشورة). سوريا: مجلة جامعة البعث، ٣٩(٤٦)، ١١-٥٥.
- محمد، ربيع؛ عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨). *الديمقراطية المدرسية*. الطبعة الأولى، عمان: دار الباروزي للنشر والتوزيع.
- محمد، محمد هاني (٢٠١٥). *السلوك التنظيمي الحديث*. الطبعة الأولى، عمان: المعتر للنشر والتوزيع.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠١٢). *الإدارة المدرسية الحديثة: المفاهيم، التطبيقات، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد*.
- هاشم، عادل عبد الرزاق. (٢٠١٦). *القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين*. الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري العلمية.
- هنداوي، ياسر فتحي (٢٠١٢). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة*. الطبعة الأولى، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *برنامج مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية، المديرية العامة لتنمية الموارد البشري، دائرة تطوير الأداء المدرسي*.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). *دليل الوظائف والأنصب المعتمدة لها*. سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩). *كتاب السنوي للإحصاءات التعليمية الإصدار التاسع والأربعون ٢٠١٨/٢٠١٩*. سلطنة عمان.
- وصوص، ديمة محمد؛ الجوارنة، المعتصم بالله سليمان (٢٠١٤). *الإشراف التربوي تطور أنواعه أساليبه*. الطبعة الأولى، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

يونس، ناريمان لهلوب (٢٠١٥). مفهوم القيادة التربوية الحديثة. الطبعة الأولى، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Akhter, Nasreen; Rashid, Muhammad; Salamat, Lubna, (2015). *LEADERSHIP STYLES AND SCHOOL ENVIRONMENT*. The Sindh University Journal of Education Vol.44 No. 2, Pp.107-133.
- Arseven, Ayla; Zorlu, Hızır, (2016). *Instructional Leadership Behaviors of School Administrators on the Implementation of Secondary School Curricula*. *International Journal of Higher Education*. Vol. 5 Iss: 1 - ISSN 1927-6044 E-ISSN 1927-6052.
- Chiu, C. Y. C., Owens, B. P., & Tesluk, P. E. (2016). *Initiating and utilizing shared leadership in teams: The role of leader humility, team proactive personality, and team performance capability*. *Journal of Applied Psychology*, 101(12), 1705.
- David L. Kurtz.(2011). *Contemporary Business*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Derrick Meador (٢٠١٩). *The Essential Qualities of an Effective School Leader* من thoughtco.com: تاريخ الاسترداد ٢ ٢٠١٩، من <https://www.thoughtco.com/how-school-administrator-can-be-effective-leader-3194569>.
- DiPaola, M., & Wagner, C. A. (201٣). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. IAP.
- Eacott, S. (2012). *School leadership and strategy in managerialist times*. Boston: Springer Science & Business Media.
- Glatthorn, A. A., Jallal, J. M., & Jallal, J. K. (2016). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Corwin Press.
- Heidmets, Mati; Liik, Kadi, (2014). *SCHOOL PRINCIPALS' LEADERSHIP STYLE AND TEACHERS' SUBJECTIVE*

- ΣΣΤ

- Saleem, A., Aslam, S., Rafiq, J., & Rao, P. (2019). *Principal Leadership Style and Teacher Job Performance: Evidence from Pakistan*.
- Stanley A. Secong, Engr. Chona Futralan, Rodulfo T. Aunzo, Jr. Ed.D, (2016). *School Administrators' Management Styles in Relation to Their Teachers' Performance*. Vol.2 Iss:2 - 2208-2107.
- Stephen Jacobson, (2011). "Leadership effects on student achievement and sustained school success", International Journal of Educational Management, Vol. 25 Iss: 1 pp. 33 – 44:
- Subathra, (2016). *DEMOCRATIC LEADERSHIP AMONG THE COLLEGE PRINCIPALS*. International Journal of Research. Vol.4. Iss.7: SE.
- Sybouts, Ward (1992). *PLANNING IN SCHOOL ADMINISTRATION*. New York: Greenwood Press.

أثر استراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللغة العربية في تحسين

الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً - تلاميذ الطور الابتدائي

Effect of Gillingham's strategy adapted to the characteristics of the Arabic language on improving reading performance in dyslexic children - pupils of the primary cycle

إعداد

د. نور الهدى بزاوي

جامعة تلمسان TNDA مخبر الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم

Doi: 10.21608/jasep.2021.136081

قبول النشر: ٢١ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على أثر استخدام استراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً لدى عينة قوامها ١٥ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة، والمتدرّسين في الطور الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي تمّ اختيارهم على أساس النتائج المتحصل عليها في كلّ من مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المأخوذ من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد فتحي مصطفى الزيّات واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء لـ Florence Coodenough. وباستخدام المنهج شبه التجريبي تم تطبيق القياس القبلي على أفراد العينة، ثم تطبيق برنامج استراتيجية جلنجهام المكيفة، ثم تطبيق القياس البعدي ومقارنة النتائج بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس العسر القرائي. وبعد التحليل الإحصائي واستخدام اختبار الفروق "ت"، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تشخيص عسر القراءة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، وهذا ما يدلّ على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية جلنجهام في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم ؛ الأطفال المعسرّين قرائياً؛ الاستراتيجية الصوتية الهجائية؛ تعدد الحواس؛ الطريقة الترابطية متعددة الأبعاد.

Abstract :

The current study aimed to try to identify the effect of using the adapted Gilgin strategy according to the characteristics of the Arabic

language to improve reading performance among dyslexic children among a sample of 15 pupils with reading difficulties, and those taught in the first and second stages of the elementary education stage were selected based on the results obtained in each of the Diagnostic Assessment Scale for Reading Difficulties taken from the Diagnostic Learning Difficulty Rating Battery by Fathi Mostafa Al-Zayat and the Man's Drawing Test for Intelligence Measurement by Florence Coodenough. Using the quasi-experimental approach, the pre-measurement was applied to the respondents, then the adaptation of the Gulingham Program, then the post-measurement and the comparison of results between the pre- and post-measures in the dyslexic scale. After statistical analysis and the use of the "T" differences test, the results of the study revealed that there are statistically significant differences between the first and second applications of the dyslexia diagnosis scale at the significance level of 0.05, and this indicates the positive effect of using the Gilingham strategy to improve reading performance in dyslexic children.

Key words : Learning difficulties; Dyslexic Children; Phonetical and alphabetical strategy; Multisensory; Multidimensional associative method.

المقدمة:

تعدّ القراءة بالنسبة للمتعلم وسيلة أساسية للوصول إلى المواد التعليمية الأخرى، إذ أنّها ترتسم ضمن المخطط العام للتواصل بقدر ما تظهر في وضعية التواصل الكتابي الذي يفتح أمام المتعلم بوابة المعرفة من خلال الاطلاع على مختلف العلوم والثقافات، فكما يقول (Vogel, 1975) نقلا عن (نصرة جلجل، ٢٠٠٥: ٦): "الشخص الذي لا يستطيع القراءة يعتبر معوّق بصورة خطيرة. فالقدرة عليها تعدّ ضرورية بصورة كبيرة". ولا شك أنّ في ذلك تأكيداً واضحاً على أهمية القراءة في حياة الفرد، حيث يشير (أحمد صومان، ٢٠١٠: ٧٨) إلى أنّ "القراءة تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، ذلك لأنّ ثمة علاقة إيجابية بين القراءة والتقدم في بقية مواد المعرفة. كما أنّ هناك علاقة بين التخلف القرائي وبين التخلف في سائر المواد". وقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة واسعة بين القراءة والتقدم الدراسي أو الفكري. وبمعنى عكسي، فإنّ ذلك معناه أنّ وجود مستوى ضعيف في القراءة ينعكس دون شك، وبشكل سلبي على المواد التعليمية الأخرى سواء على المدى

القصير أو الطويل، مشكلاً بذلك عائلاً لا جدال فيه ويضخم مخاطر الفشل والتهميش، حيث يؤكد (النصار، ٢٠٠٣) نقلاً عن (زينب حسين، ٢٠٢٠: ٢٦): "أنّ البحوث العلمية أثبتت أنّ هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي لدى المتعلمين، لذلك أصبح من أهم واجبات معلّم اللغة العربية تنمية مادة القراءة في نفوس المتعلمين، والإقبال عليها برغبة وشغف". وعليه أقيمت الدراسة الحالية بهدف البحث في أثر استخدام إستراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من الأطفال المعسرّين قرائياً.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم بصفة عامة، وعسر القراءة بصفة خاصة في كونها صعوبات خفية. وعليه، أصبح من الضروري أن يتم فحص هؤلاء الأطفال ودعمهم مبكراً في المرحلة الابتدائية لتلقي خدمات تقويم القراءة. فرغم ما كان يعتقد، ولفترة طويلة، أنّ صعوبة القراءة يمكن أن يكون لها أسباب متعددة: عقلية وبدنية وبيئية ... لكننا اليوم نعرف أنّه اضطراب محدد دائم، غالباً ما يكون وراثياً، مرتبطاً بتطور فكري أعلى من المتوسط، ومؤملاً بالنسبة لأولئك الذين يعانون منه، مثلما يؤكّد ذلك (ديفس وبراون، ٢٠١١: ٢٠) بالقول أنّ "الديسلكسيا ليست ناتجة عن تلف دماغي أو عصبي، كما أنّها ليست ناتجة عن خلل أو اضطراب في المخ أو الأذن الداخلية أو مقلة العين. إنّما تعتبر الديسلكسيا محصولاً فكرياً وهو طريقة خاصة للتفاعل مع شعور الارتباك". كما نعلم اليوم أيضاً أنّه بإمكاننا التخفيف من العواقب بفضل الفرق العلمية والبيداغوجية المتخصصة على اعتبار أنّ ما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها، وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم، وذلك بهدف تعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقاً لقدراتهم العقلية، إذ يشير الوقفي (١٩٩٦) في هذا الشأن بأنّ عملية تشخيص الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يعتبر من أهم المراحل التي تبني عليها البرامج العلاجية، وأنّ مساعدة هؤلاء الأطفال على التعامل مع هذه الصعوبة تتطلب منا القيام بعملية تقييم شاملة تتناول مشكلاتها وأسبابها ونتائجها على الطفل، والخروج من كلّ ذلك بخطة شاملة لعلاجها، وهذا الأمر يحتاج وجود فريق مؤهل ومتخصص نظراً لتعدد المشاكل التي تخلقها (محمود الحاج، ٢٠١٩: ٨٤-٨٥). وعليه، فقد أقيمت عدّة دراسات استهدفت البحث في مدى فعالية البرامج والاستراتيجيات التعليمية المتخصصة وأثرها، وكذا تقييم مدى نجاعتها في تحسين الأداء القرائي لدى فئة التلاميذ والطلاب المعسرّين قرائياً.

ففي دراسة لـ الملا (١٩٨٥) هدفت إلى التعرف على أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر والتعرف على أثر البرامج العلاجية

المقترحة في علاج هذا التأخر، ومعرفة مدى ما يؤديه هذا التحسن في بعض جوانب التأخر في القراءة الجهرية التي يعالجها البرنامج المقترح إلى تحسين جوانب التأخر الأخرى التي لم تعالج في البرنامج، أظهرت النتائج عند مقارنة أخطاء المجموعة التجريبية بأخطاء المجموعة الضابطة في اختبار القراءة البعدي وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بأخطاء تعرف الكلمة والإضافة والحذف، والقراءة المتقطعة، والإبدال.

وهدفنا دراسة البواليز (٢٠٠٦) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم يدرسون في غرف مصادر التعلم بلغ عددهم (٣٢) طالبا وطالبة، منهم (١٥) طالب و(١٧) طالبة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين، تجريبية وضابطة بواقع (١٦) طالب وطالبة لكل مجموعة. وقد تم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء تلاميذ عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي يعزى لإستراتيجية الحواس المتعددة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء تلاميذ عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي يعزى للجنس.

وجاءت دراسة الكثيري (٢٠٠٧) للكشف عن أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة، حيث أظهرت النتائج أن الأخطاء القرآنية لدى المجموعات التي تطبق الاستراتيجيات التدريسية أقل من المجموعة الضابطة بدرجات مختلفة، صاحبه تحسن اتجاه الطالبات نحو القراءة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام السعيد (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند على طريقة تعدد الحواس لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث شملت الدراسة عينة قوامها (٢٩) طالبا وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية مكوّنة من (١٠) طلاب و(٠٩) طالبات، وضابطة احتوت (٥) طلاب و(٥) طالبات. تم تطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة، ثم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، في حين بقيت المجموعة الضابطة دون تدريب. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس واختلاف المستوى الدراسي.

كما قام عواد (٢٠٠٨) بدراسة حول مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وألتي هدفت إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية (صعوبات القراءة)، حيث اشتملت

عينة الدراسة (٣٠) تلميذا بالمرحلة الابتدائية، يعانون من صعوبات التعلم تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكوّنت كلّ منهما من (١٥ تلميذا). وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية: توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (القراءة - التعبير - الكتابة - الفهم) مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة - الكتابة - الفهم - التعبير) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وأجرى الجهني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي، وذلك بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، حيث تمّ تطبيق البرنامج على مجموعتين: تجريبية وضابطة، تكوّنت كل: واحدة منهما من ٥ طلاب من ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى إستراتيجية الحواس المتعددة، وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنّها قد اهتمت في مجملها بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي بيانات مختلفة، ما يؤكّد مدى أهمية التشخيص والتكفل المبكر بهذه الفئة من التلاميذ. ويلاحظ أيضا أنّ أغلبها قد ركّز على بناء و/أو تقييم أثر وفعالية البرامج التدريبية في تحسين الأداء القرائي، عدا دراسة عواد التي اهتمت بتشخيص أهم صعوبات التعلم.

كما أبرزت هذه الدراسات أهميّة تطبيق البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية في تحسين الأداء القرائي لدى فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة منهم الأطفال المعسرّين قرائيا.

فانطلاقاً من الأهمية البالغة للتكفل المبكر والسريع بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أجل مرافقتهم في متابعة مراحلهم التعليمية مثلهم مثل أقرانهم، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية جلنجهام في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائيا، والتي تعتبر وفقاً لـ (Moss, 1995, 143) "من بين طرق تعليم القراءة التي بنيت على فكرة أنّ التحفيز المتزامن للعديد من المدخلات الحسية يعزز عمليّة التعلم"، حيث لاقت هذه الاستراتيجيات صدى في مجال تفسير الرّموز اللغوية، وقراءتها وهي الطرق المتبعة في ميدان علاج عسر القراءة، ونظراً لما للغة العربية من خصائص مميزة تجعل الأطفال المتمدرسين يقعون في مشكلات، ويواجهون صعوبات في تعلم القراءة، سواء من حيث تقارب بعض الحروف في النطق، أو في الرسم، وإهمال بعض الصوائت وعدم كتابتها، والتتوين، أو من ناحية الإعراب أين يوجد اختلاف في حركة آخر الكلمة الواحدة في

كلّ حالة من حالات الإعراب، كلّ ذلك تطلّب التفكير في تكييف إستراتيجية جلنجهام وفق خصائص اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف الدراسة. وقد انطلقت الدراسة في إشكالياتها من التساؤل التالي:

هل تؤثر إستراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ المعسرّين قرائيّاً؟

فرضية الدراسة:

وللإجابة على سؤال الإشكالية جاءت الفرضية كالتالي:

تؤثر إستراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللّغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ المعسرّين قرائيّاً.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة التالية إلى الحد من صعوبات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوي العسر القرائي (عينة الدراسة)، وذلك من خلال التركيز على فكرة دمج جميع المناطق الترابطية في الدماغ، ما يعني استخدام جميع الحواس (القراءة متعددة الحواس) في عملية التعلم من أجل الربط بين الأصوات والحروف والكلمات.

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية الدراسة الحالية بأهمية موضوعها ألا وهو إستراتيجية جلنجهام متعددة الحواس في تحسين الأداء القرائي لدى الطفل المعسرّ قرائيّاً، والتي تعتمد في أساسها على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة، وذلك من خلال استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عمليات التعليم بما يساعده على حل مشكلاته التعليمية.

كما ستفيد القائمين على تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، والتلاميذ المعسرّين قرائيّاً بشكل خاص في توظيف هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية جلنجهام: هي أسلوب يعتمد على الطريقة الصوتية أو الهجائية التي تقوم على استخدام أكثر من حاسة لتعليم القراءة بدءاً بالحرف ثم الكلمة ثم الجملة، وذلك عن طريق عملية الربط بين الرمز البصري واسم الحرف، وربط الرمز البصري مع صوت الحرف، وربط حواس الطفل مع سماعه لصوته. وفي الدراسة الحالية تم استخدام إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية (كما هو موضح في الجانب التطبيقي للدراسة).

عسر القراءة: يشير، كما جاء في (القريطي، ١٩٩٨: ٣٥٦)، إلى كلّ الصعوبات التي تتعلّق بالتعرف على الرموز المكتوبة، وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطّل القدرة على القراءة أو الفهم القرائي الصامت والجهري، وذلك في ظل غياب تام لعيوب الكلام. ويعرّف عسر القراءة في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الابتدائية من

خلال استجابته على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المتضمنة في بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ (فتحي مصطفى الزيات).

الإطار النظري للدراسة

١- إستراتيجية جلنجهام:

يؤكد الباحثون بأنه للتغلب على صعوبات التعلم يجب أن يتم التدخل مبكرًا ويجب أن يتم من قبل المعلمين الخبراء. فالكشف المبكر للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، واستمرارية الكشف مع مرور الوقت من شأنه أن يساهم في حل العديد من المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة، حيث يذكر (محمود الحاج، ٢٠١٩: ٨٣) أن "الكشف المبكر يجعل البرامج العلاجية أكثر فاعلية، كما أنّ التأخر في الكشف يقلل من فرص نجاح العلاج، ويصبح التعامل مع المشكلة أكثر صعوبة إذا كانت متصاحبة مع مشكلة أخرى مثل الاضطرابات الانفعالية...". فمن بين أهم البرامج والأساليب العلاجية التي صممت لمعالجة صعوبات ومشكلات القراءة الطرق المتعددة الحواس، ومنها طريقة جلنجهام (Barbara Peltman, 2015: 92).

وتمثل طريقة جلنجهام (اختصاراً لـ "أورتون- جلنجهام") تطويراً لنظرية أورتون لصعوبات القراءة، حيث بدأ أورتون العمل مع عالمة النفس آنا جلنجهام، التي قدمت منهجاً منظماً لتوصيف وتعليم مجموعة من ٧٠ تسجيلاً صوتياً، ورسائل فردية ومزدوجة تمثل ٤٤ وحدة صوتية موجودة في اللغة الإنجليزية، والذي أسمته بالطريقة الصوتية أو الهجائية، وهو يقوم على أساس تدريب المصابين من خلا توظيف الحواس الأربع (المرسي وعبد السميع، ٢٠١٣، ٤٠١).

أهمية وخصائص إستراتيجية جلنجهام:

يؤكد (Lawrence Baines. 2008) على أنّ استخدام أسلوب أورتون-جلنجهام Orton-Gillingham في اكتساب القراءة لا يزال معروفاً حتى اليوم باعتباره الطريقة الأكثر فاعلية لإعادة التأهيل في حالات عسر القراءة، حيث تعتبر طريقة أورتون- جلنجهام قاعدة أساسية للعديد من مناهج القراءة العلاجية الحالية، بما في ذلك نظام القراءة ويلسون. كان أورتون من أوائل الرواد الذين أدركوا أهمية المزج الصوتي في تطبيق الصوتيات (Mather et Wending. 2011). وعليه قام بتكليف آنا جلنجهام باستنباط طريقة جديدة لتعليم التركيب الصوتي للغة المكتوبة للأشخاص المصابين بعسر القراءة، الهدف منه إنشاء نظام متسلسل من شأنه أن يتطور بطريقة ثلاثية الأبعاد، بحيث يجب توضيح العلاقة بين الأصوات والحروف، ودور الأصوات والحروف في الكلمات. كما يعمل النظام المطبق أيضاً على تعلّم تقسيم الكلمة إلى عدة عناصر صغيرة، حيث يجب أن تكون الطريقة المستخدمة متعددة الحواس (Dushyant Kushwash, 2009: 89). ومنذ وفاة الدكتور أورتون في عام ١٩٤٨، ارتبط اسمه ارتباطاً وثيقاً بأسلوب Orton-Gillingham، الذي لا يزال أساس النماذج الأكثر شيوعاً لإعادة تأهيل وتوجيه الأطفال الذين يعانون من أعراض

عسر القراءة. ولقد تمّ تطوير هذه الطريقة من طرف جلنجهام وستيلمان، والتي أطلقا عليها اسم الطريقة الترابطية المتعددة الحواس. كما حدث تطوير آخر على يد (١٩٧٤) Slingerland، وذلك عن طريق إعداد دليل المدرس ودليل آخر للمواد التعليمية (Lerner, 2011: 397) (مصطفى الزيات، ١٩٩٨: ٤٧٦-٤٧٧).

أسس طريقة جلنجهام متعددة الحواس:

وفقاً لـ (Lerner, 2003) فإنّ من أهم القواعد التي تركز عليها جميع الطرق المعتمدة على أسلوب الحواس المتعددة في التدريس أنّها:

- تتمحور حول التحليل الصوتي: تعتمد على الاستخدام الكبير للأصوات مع التأكيد على النظام الهجائي، أي يجب أن يكتسب المتعلم معرفة دقيقة بالوحدات الصوتية (المقاطع، وحدات القافية، الصوتيات) ويجب أن يكون قادراً على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى هذه الوحدات لتعلّم التطابقات بين "الحروف" و"الأصوات" وكذلك لتعلّم القراءة والتهجئة.
- متسلسلة: حيث ينتقل التسلسل من مفاهيم بسيطة شائعة جداً إلى مفاهيم أكثر تعقيداً وتكراراً.

- منظمة ومعقدة: فكل خطوة جديدة يجب أن تنجم عن الخطوات السابقة. إذ يجب على المتعلّم أن يتقن كل مرحلة من مراحل البرنامج، وبأن يتمّ تدريبيه بالكامل بطرق متنوعة قبل أن ينتقل إلى المرحلة التالية. وهذا ما يعرف بمفهوم "التبسيط" وهو أمر ضروري في تدريس الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. ، حيث يؤكد (Vacc et Vacc, 1979) في إشارتهما إلى كيفية تطبيق الطرق التعليمية المتعددة الحواس، على أنّه من المهم للطلاب إتقان كلّ خطوة من الخطوات قبل الانتقال إلى الخطوة الموالية (Lonescu, 1987, 128).

- تطوير الذاكرة: تساعد الطبيعة المنظمة ومتعددة الحواس للبرنامج على الاستبقاء والتذكر: يجب استخدام أدوات مساعدة للذاكرة العاملة (الذاكرة قصيرة المدى)، مثل بطاقات القراءة والتهجئة، وتقنيات التذكر.

- تنمية الوعي ما وراء المعرفي: يجب على المعلّم أن يشجع الوعي ما وراء المعرفي للمتعلّم، أي أن يشجعه على التفكير في الطريقة التي يتعلّم بها الأشياء، حتى ينمي وعياً واضحاً بالاستراتيجيات التي تسمح له بالتعلّم بشكل أكثر فعالية.

- على سبيل المثال، تحفز المؤشرات المناسبة التي يوفرها المعلم على التعلّم النشط وتشجع المتعلم على البحث عن المعادة (التكرار)، واكتشاف معلومات جديدة (عن طريق القياس، وتعلّم الكلمات النادرة).

وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتعلّم التلميذ كيفية ربط المفاهيم الجديدة بمعرفته السابقة وكيفية تطوير استراتيجيات للتعامل مع مهمة جديدة، بحيث يستخدم جميع موارده بفعالية (على سبيل المثال، عند قراءة النص، عليه التوقف بانتظام وطرح أسئلة حول العلاقة الموجودة بين مضمون النص ومعارفه السابقة)

وأخيراً، يجب أن يتعلم التلميذ استخدام أساليب الفحص الذاتي بمعرفته الخاصة (على سبيل المثال عن طريق قراءة النص، والتوقف بانتظام للتساؤل حول مدى فهمه وإدراكه لمحتوى المقطع أو الفقرة أو النص).

• التشخيص: فمن أجل أن يكون المعلم فعالاً، يجب عليه أن يعدّل باستمرار وتيرة أسلوب التدريس واحترامه لاحتياجات ومهارات كل تلميذ.

وفي نفس السياق يشير (Mather et Wending, 2011) أنّ المبادئ الرئيسية الكامنة وراء طريقة أورتن-جلنجهام هي أنه:

- تم تكييفها لتلبية الاحتياجات الفردية.
- توفر مقدمة منظمة ومتسلسلة بشكل جيد في كل من القراءة والتهجئة.
- تركز على تقوية الروابط بين الصوت والحروف، وكيفية مزج الأصوات معاً في كلمة كاملة.
- توفر تعليمات حول كيفية تنظيم الحروف والأصوات الفردية في وحدات أكبر.
- التشديد على استخدام الإجراءات متعددة الحواس.

خطوات التدريس بطريقة جلنجهام:

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي. ويتم تقديم الأسلوب بمقدمة تناقش فيها أهمية القراءة والكتابة والإشارة إلى وجود بعض المتعلمين ممن يصعب عليهم تعلّمها عن طريق أسلوب الكلمة الكلية، وكيف أنّ هذا الأسلوب قد نجح مع متعلمين آخرين (Mather et Wending, 2011).

يقوم الطفل، كخطوة أولى، بحكاية قصة للمدرس، فيقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة، ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، كما يستمع الطفل إلى المدرس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع)، ثم يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وبعد ذلك يقوم بكتابتها (يركز على الجانب اللمسي والحركي معاً) (حسام محمد مازن، ٢٠١٢: ٢٠٠-٢٠١). فالأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلّم الفرد نطق الحروف (أصوات الحروف)، ومزجها ودمجها، حيث يتعلّم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها، وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة. فعندما يتعلّم المتعلّم قراءة كلمة من ثلاثة أصوات يبدأ بقراءة الجمل والقصص القصيرة والدقيقة البناء، حيث تقرأ هذه القصص بشكل صامت إلى أن يرى المتعلّم أنّه قادر على قراءتها قراءة جهرية وصائبة (Lemer et Beverly, 2011: 396). ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضاً من طريقة "أورتون"، حيث يتم تطبيق فيها نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تعاقبي أو تتابعي، كما تؤكد هذه الطريقة على نطق الحروف وأصواتها، وتعتمد على التابع الشكلي للتعلّم، ويتم تأجيل القراءة المستقلة إلى

أن يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي لـ "أورتون"، ومنها مشروع القراءة الذي يعد تطبيقاً لها (الزيات، ١٩٩٨: ٤٧٦-٤٧٧).

٢- العسر القرائي:

التعريف:

ينسب عسر القراءة إلى الأداء القرائي الأقل مما هو منتظر حسب سن الفرد وذكائه، وهو من بين الاضطرابات التي تؤثر على التفوق المدرسي والأنشطة اليومية كما أنه لا يكون ناتج عن نقص حدة البصر أو السمع، أو اضطراب انفعالي أو عاطفي. وعامة، فإن الأطفال المعسرين قرائياً هم أطفال لديهم حاصل ذكاء أقل من المتوسط خاصة في الجانب اللغوي (Zesiger, 2004: 89). وهو، كما يشير (Ecalte et Meignan, 2006, 4) اضطراب خاص ومستمر في القراءة، والتأخر يقدر بحوالي ٢٤ شهراً، بحيث يرتبط بذكاء عادي، تدرس ملائم، وسط اجتماعي وثقافي يحتوي على مثيرات، وبالمقابل، هناك غياب للاضطرابات العصبية. فعسر القراءة يتميز بصعوبة في القراءة والكتابة، وضعف مهارة تفكيك الرموز وبعد تعريف Reid Lyon لعسر القراءة من أكثر التعريفات التي أكدت بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة. فقد جاء في هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرمز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوباً بعمليات لغوية غير سوية. وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صيغة تطويرية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة قصيرة المدى (سواء طيبة، ٢٠٠٠، ١٣٥).

إذن، عسر القراءة، هو أحد مظاهر صعوبات التعلم التي تتصف بالمشكلات المتعلقة باللغة سواء التعبيرية أو الاستقبالية أو المكتوبة منها أو الشفوية، والتي تظهر من خلال القراءة التهجئة، الكتابة، المحادثة والاستماع، وذلك في ظل غياب أي عجز أو إعاقة أيا كان نوعها.

أنواع عسر القراءة:

تعتبر القراءة مهارة جد هامة للتعلم في المدرسة، وتنقسم هذه المهارة بدورها إلى قسمين: مهارة الاستيعاب ومهارة تمييز الكلمات وكلاهما مهمين في تعليم القراءة. ولصعوبات القراءة أنماط يمكن تلخيصها فيما يلي:

ضعف الإدراك البصري، الإدراك المكاني والفراغي: ويتمثل في صعوبة تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ، وصعوبة إدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الأخرى، وفي عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

التمييز البصري: حيث لا يستطيع كثير من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة من:

التمييز بين الحروف والكلمات، التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ت، ب، ث، ج، ح، خ)، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة (عاد، جاد).
التمييز أو ضعف الإدراك السمعي: والمتمثل في: صعوبة تحديد مصدر الصوت، وصعوبة الوعي بمركز الصوت واتجاهه.

ضعف التمييز السمعي: صعوبة في تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، وصعوبة التمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات بما فيها الكلمات المتشابهة.
ضعف الذاكرة السمعية التتابعية: أي صعوبة التمييز أو إعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة، وتعد هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة.
صعوبة تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به:

ضعف المزج السمعي: نقص القدرة على تجميع أصوات فمثلا لا يستطيع جمع الأصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة رأس. (صباحي، ٢٠٠٩: ٤٩).
كما يمكن إعطاء تصنيف آخر لعسر القراءة:

عسر القراءة الفونولوجي: ويضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات، وتهجئتها.

إذ أن إستراتيجية التحويل حرف- صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب، وتتميز باضطرابات في المعالجة الفونولوجية، وإلى جانب النقص الفونولوجي فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى.

عسر القراءة التطورية السطحية: ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على الإدراك للكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة كما كانوا يواجهونها لأول مرة. فالتعرف الأوتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال ذوو العسر القرائي السطحي، لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات.

- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون ولا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنة حول الكلمات.

- يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة، بأنه كلمة من اللغة.

- يتمكنون من تعيين الكتابة الصحيحة لكلمة، ضمن عدة كلمات متشابهة في نطقها، فكأنهم يعيدون كل مرة اختراع الشكل الكتابي والإملائي لها.

يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء بين وحدات الصوت، سواء في كتابتها أو عند تعريفها، وهم يعترفون بأنهم يقدمون عشوائيا أحد المعاني الممكنة للشكل الكتابي المقدم، وهم عموما غير قادرين على اختراع آثار الإملائية المناسبة لكلمات اللغة من الذاكرة، إلى جانب تلك الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية، تعاني منها بعض الحالات واضطرابات من نوع بصري إنتاجي.

عسر القراءة المختلط: ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.

وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين فيها التجميع (l'assemblage) والإرسال مصابان، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول للعلمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية لذا فهو مهمل من طرف الباحثين في عسر القراءة. (سيد، ٢٠٠١: ٢١، ١٥).

النظريات المفسرة لعسر القراءة :

لقد حاولت العديد من الدراسات تقديم تفسيرات للعوامل التي تقف خلف تلك الصعوبة، فمنهم من فسرها على أنها ناتجة عن قصور سمعي أو بصري، ومنهم من فسرها على أنها ناتجة عن عدم الاستقرار الانفعالي، ومنهم من رآها على أنها ناتجة عن قصور في العمليات المعرفية من تشتت الانتباه أو عدم القدرة على التعرف، ومنهم من فسرها بعجز أو صعوبة في معالجة المعلومات أو أن سعة المعلومات المعالجة في الذاكرة العاملة أقل من العاديين، ومن بين أهم النظريات التي قامت بتفسير العسر القرائي ما يلي:

- النظرية البصرية:

تمثل هذه النظرية أول نموذج تفسيري لظاهرة صعوبات القراءة باعتبارها نتيجة قصور في الإدراك البصري بسبب خلل في المناطق الدماغية المسؤولة عن التمثيل المكاني للأشكال البصرية مما يؤدي إلى إدراك خاطئ للمعلومات البصرية مما ينتج عنه الخلط بين الأحرف المتقاربة شكليا، قلب الحروف، إبدال حروف من كلمة، حذف حرف من كلمة (جرانت، ٢٠١٤: ٦٢-٦٣).

- النظرية الصوتية:

ترى هذه النظرية أن العجز في معالجة التجانس الصوتي حجة واسعة عند الأطفال والراشدين في تفسير أو شرح الصعوبات التي يتلقونها في بناء النظام المعرفي للقراءة، والعجز في بناء أو معالجة التجانس الصوتي، ويفسر من طرف عدة باحثين (Mody, Studer, Kenedy & Brady, 1997) بوجود صعوبة في إدراك أصوات الكلام، وبالتالي عدم القدرة على تكوين أنواع أو أصناف صوتية عادية، بحيث تسمح هذه الأصناف الصوتية بتحديد وتمييز وتماهي حرف مع حرف آخر. (Blaye et Lemaire, 2007, 215-216).

- نظرية التفسير العصبي الدماغي:

أو ما يعرف بفرضية المخيخ، والتي تشير إلى أنّ العجز الكامن وراء عسر القراءة يرتبط بخلل في المخيخ، وهو بنية تشارك في المهارات الحركية ولكن أيضاً في أتمتة السلوك. كما وقد تمّ توحيد وجهات النظر المختلفة في الفرضية الخلوية العصبية، والتي تنص على أنّ العسر القرائي، وكذلك العجز السمعي والبصري والحسي الحركي واللمسي الحركي الذي يتمّ ملاحظته في بعض الأحيان، ناتج عن التنظيم السيئ لمختلف أنظمة الخلايا المغنطيسية للدماغ، والتي لديها العديد من الإسقاطات نحو المخيخ (Zesiger, 2003, 9).

- نظرية أورتون في عسر القراءة:

والتي تفترض بأنّ العسر القرائي ناتج عن عدم وجود سيطرة لأحد شقي الدماغ فيما يتعلق بالمهارات اللغوية، مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف، مما يؤدي إلى الانعكاس الخاطئ لصورة الحرف في الدماغ (أبو لين وقورة، ٢٠١٣: ٤٠١). ويفترض أورتون أن الانطباعات الحسية يتم تسجيلها من قبل نصفي المخ، ولكن بشكل متناظر مع اتجاه مقلوب، إذ يستخدم الشخص الأيمن فقط الانطباعات التي تلقاها النصف المخي الأيسر، ويتجاهل تلك التي يتلقاها النصف الأيمن، والعكس بالنسبة للشخص الأعسر. وفي ظل غياب الهيمنة الواضحة لأحد نصفي الكرة المخية على الآخر، يتعرض الطفل لاستخدامه في نفس الوقت الآثار الداخلية المتناغمة، وبالتالي وجود صعوبات في تعلم القراءة (Gerard Mahec, 2008: 48).

تشخيص العسر القرائي:

تعتبر عملية تشخيص عسر القراءة خطوة ضرورية وأساسية في تحديد نوعية العجز، وكذا التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة لدى الشخص المعسر قرائياً. ومن هنا تأتي أهمية إتباع الأساليب العلمية والاختبارات المقننة في حالات العسر القرائي، والتي يمكن جمعها في النقاط التالية:

التشخيص العام: والذي يهدف إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز، والذي يتطلب تحليلاً مفصلاً.

التشخيص التحليلي: والذي يمرّ بخطوتين، هما: تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة، والاستدلال على الأنماط التعليمية الملائمة والمطلوبة.

التشخيص بأسلوب دراسة الحالة: حيث يعد هذا النوع من التشخيص هاماً وضرورياً للكثير من حالات العجز القرائي، ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي (نصرة عبد المجيد، ١٩٩٤: ٤٢).

الطريقة والأدوات:**منهج الدراسة:**

من أجل معالجة إشكالية الدراسة الحالية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي شبه التجريبي لقياس أثر استخدام إستراتيجية جلنهام المكيفة حسب خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسررين قرائياً.

مكان الدراسة:

أقيمت الدراسة على مستوى مدرستين ابتدائيتين بولاية تلمسان، وهما: مدرسة "بومدان عبد القادر"، ومدرسة "ثابت محمود" كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (١): يوضح أهم المعطيات الخاصة بمكان الدراسة:

المدرسة المعطيات	- ابتدائية بومدان عبد القادر (ابتدائية خميستي الجديدة)	ثابت محمود-عين الدفلة-
تاريخ الإنشاء	تأسست سنة ١٩٧١	تأسست سنة ١٩٨٠
عدد المعلمين	١٤ معلماً منهم معلمين للغة الفرنسية	٩ معلمين منهم معلم واحد للغة الفرنسية
المرافق	١٢ قسماً منهم قسمين للتحضير	٧ أقسام منهم قسم تحضير

مجتمع وعينة الدراسة:

أقيمت الدراسة على عينة من تلاميذ الطور الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تكون مجتمع الدراسة من ١٥ تلميذاً، تراوحت أعمارهم بين ٩ و ١٥ سنة، يعانون من صعوبات تعلم القراءة، حيث تم الانتقاء على أساس الدرجة المرتفعة المحصل عليها في اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بالإضافة إلى اختبار رسم الشخص لحساب درجة الذكاء، وذلك للتأكد من أن صعوبة القراءة ليست ناتجة عن تدني مستوى الذكاء، وإقصاء الحالات التي تعاني من أي إصابات خلقية أو عجز في حاستي السمع والبصر، مثلما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢): يوضح نتائج اختبار الذكاء المطبق على العينة الأولية للدراسة:

الأفراد	حاصل الذكاء	مستوى الذكاء
١	١٠٠,٣	ذكاء مرتفع
٢	١٠٥,٥	ذكاء مرتفع
٣	١٠١,٨	ذكاء مرتفع
٤	٩٨,١٨	ذكاء متوسط
٥	٩٧,٥	ذكاء متوسط
٦	٩٩,١٧	ذكاء متوسط

ذكاء مرتفع	١٠٠,٨٤	٧
ذكاء مرتفع	١٠٥,٤٥	٨
ذكاء مرتفع	١٠٠,٨٦	٩
ذكاء مرتفع	١٠٢,٠٢	١٠
ذكاء منخفض	٧٤	١١
ذكاء متوسط	٩٢,٣٠	١٢
ذكاء مرتفع	١١٦,١٢	١٣
ذكاء مرتفع	١١٠,٧٦	١٤
ذكاء مرتفع جدا	١٢٠	١٥
ذكاء متوسط	٩٠,٠٣	١٦

تشير بيانات الجدول رقم (٢) إلى أن ١٥ تلميذاً من مجموع أفراد العينة الأولية تقع درجة ذكائهم بين المتوسط والمرتفع، فيما تميّزت الحالة رقم إحدى عشر بوجود ذكاء منخفض، ما تطلّب إقصاؤها، وعليه تكوّنت العينة النهائية للدراسة من ١٥ تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والذين تمّ انتقاؤهم على أساس الدرجة المرتفعة المحصل عليها في اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة بالإضافة إلى اختبار رسم الشخص لحساب درجة الذكاء، مثلما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٣): يوضح أهم خصائص أفراد عينة الدراسة:

الخصائص عينة الدراسة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	مستوى القراءة	سوابق مرضية	مستوى الذكاء
الأطفال الذين يعانون صعوبات القراءة	٥ إناث و ١٠ ذكور	من ٩ سنوات إلى ١٥ سنة	الطور الأول والطور الثاني من التعليم الابتدائي	ضعيف ١٠/٤	لا يوجد	متوسط ومرتفع

توضح بيانات الجدول رقم (٣) خصائص عينة الدراسة، حيث تتكون هذه العينة من ١٥ تلميذاً معسراً قرائياً، منهم (١٠) ذكور و (٥) إناث، تراوحت أعمارهم بين ٩ و ١٥ سنة موزعين بين الأطوار الدراسية الأولى والثانية، ولديهم مستوى ذكاء متوسط ومرتفع، لا يعانون من أية أمراض تعيق تحصيلهم الدراسي ومستواهم القرائي ضعيف .

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تمّ الاعتماد على الأدوات التالية:

- المقابلة: والتي تعتبر محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها (الختاتنة والنوايسة، ٢٠١١: ٦٩)، حيث تم استخدامها في الدراسة الحالية بهدف تشخيص حالات الدراسة وكذا بغرض تحقيق أهداف إستراتيجية جلنجهام المتعددة الحواس.
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المأخوذ من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد فتحي مصطفى الزيات: يتضمن الاختبار ٢٠ بنداً تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وهذه الخصائص التي نلاحظها عادة على ذوي صعوبات القراءة.
- اختبار رسم الشخص لكودنوف فلورنس Florence Coodenough: حيث أدخلت كود ونوف Coodenough اختبار رسم الشخص على الأساليب السيكولوجية كوسيلة لقياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة عشر (٣-١٥) سنة (أحمد محمد عبد الخالق، ١٩٩٦: ٨٦)
- إستراتيجية جلنجهام متعددة الحواس: في هذا التناول سيتم عرض أسس تكييف إستراتيجية جلنجهام حسب خصائص اللغة العربية :
 - ✓ تحتوي اللغة العربية على ٢٨ حرفاً إلى جانب ثلاث صوائت لا تكتب عادة ولكن تنطق وهي الفتحة والضمة والكسرة، في حين تحتوي اللغة اللاتينية على ٢٦ حرفاً ولا يوجد بها حركات الفتحة والضمة والكسرة. ولهذا تم استخدام المسطرة اللينة لتشكيل هذه الصوائت وذلك لتلقينها للأطفال بالإضافة إلى استعمال حاسة اللمس، أي لمس الشفاه وتتبع كيفية خروج الحركة من الفم، مثلاً :
 - **الفتحة**: يرفع المسطرة فوق الرأس ويتلمس بيديه كيفية صعود الفك الأعلى عند نطق الحرف به فتحة.
 - **الضمة**: يقوم بثني المسطرة اللينة على شكل ضمة ويتلمس بيديه كيف تشكلت الضمة على الشفاه.
 - **الكسرة**: ينزل المسطرة إلى الأسفل ويتلمس بيديه كيفية نزول الفك الأسفل عند نطق الحرف به كسرة.
 - ✓ تقارب بعض الحروف في النطق مثل (ت، ط)، (س، ص)، (ك، ق)، (ث، ذ) في اللغة العربية بينما تتنسخ بالترتيب في اللغة اللاتينية كما يلي : (t، t)، (s، s)، (q، k)، (d، th).
 - ✓ كما تم استخدام صور مختلفة لأشياء وحيوانات قريبة من الطفل، وتشد انتباهه، وتبدأ أسماؤها بالحرف المراد تعليمه للطفل بنفس الكيفية التي ربط بها جلنجهام اسم الحرف مع صورته وصوت الحرف مع اسمه وصورته، وذلك لتشابه الكثير من الحروف الصوتية في

الرسم الخطي تشابها يصعب معه في الكثير من الأحيان التمييز بينهما وهذه الحروف المتشابهة متعددة (ب،ت،ث)، (ج،ح،خ)، (د،ذ)، (ر،ز)، (س،ش)، (ص،ض)، (ظ،ط)، (ع،غ)، (ف،ق)، على عكس اللغة اللاتينية التي يقتصر التشابه فيها على بعض الحروف مثل (b,d,p).

✓ تعدد صور الحروف وتنوعها: من خلال حرف الصورة، خاصة في أول الكلمة ووسطها وآخرها مثلا: (ي،ي)، (ع،ع)، (ل،ل)، (ج،ج)، (ج،ج) في اللغة العربية بينما في اللغة اللاتينية يمكن أن نكتب حروف الكلمة منفصلة ونقرأها دون مشاكل، وهذا ما لا يتسنى لنا في اللغة العربية. وعليه ومن أجل تكييف إستراتيجية جلنجهام، تم استعمال قطار الحروف والعجين.

✓ التثوين : وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم فتحتين أو ضميتين أو كسرتين بدل فتحة ونون، ضمة ونون، كسرة ونون. والتثوين موجود في اللغة العربية وغير موجود في اللغة اللاتينية وعليه تم استخدام مسطرتين بدل مسطرة ليرسم المعسر الحركتين حيث يتعلمها بنفس الطريقة التي نعلم فيها الحركات. مثال فتحة: يضع المتعلم مسطرتين فوق الرأس.

المعالجة الإحصائية:

من أجل إعطاء دلالة إحصائية للنتائج بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة وفق خصائص اللغة العربية، وللإجابة على السؤال المطروح، تمت دراسة الفرق بين عينتين مرتبطتين باستخدام مقياس T.

النتائج ومناقشتها:

١- النتائج:

انطلقت الدراسة الحالية من التساؤل التالي: "هل تؤثر إستراتيجية جلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى المعسرين قرائيا؟ عرض نتائج القياس القبلي لعسر القراءة عند أفراد العينة النهائية: الجدول (٤): يوضح نتائج التقييم التشخيصي للأطفال المعسرين قرائيا (العينة النهائية).

الأفراد	نتائج التقييم التشخيصي لعسر القراءة حسب بطارية تشخيص عسر القراءة لفتحي الزيات (العينة النهائية).	مستوى القراءة (المعيار)
١	٥٩	صعوبة متوسطة
٢	٤٩	صعوبة متوسطة
٣	٥٥	صعوبة متوسطة
٤	٦٤	صعوبة فوق المتوسطة
٥	٦٥	صعوبة فوق المتوسطة

صعوبة متوسطة	٥٩	٦
صعوبة فوق المتوسطة	٦١	٧
صعوبة متوسطة	٤٥	٨
صعوبة متوسطة	٥٣	٩
صعوبة متوسطة	٥٦	١٠
صعوبة متوسطة	٤٤	١١
صعوبة متوسطة	٤٤	١٢
صعوبة متوسطة	٤٠	١٣
صعوبة فوق المتوسطة	٦٧	١٤
صعوبة خفيفة	٢٧	١٥

من خلال بيانات الجدول (٤) نلاحظ أن أفراد العينة يتفاوت مستوى العسر لديهم ما بين خفيف، متوسط وفوق المتوسط والذي قدر بـ (٢٧) كأدنى حد و ٦٧ كأقصى حد. عرض نتائج القياس البعدي لعسر القراءة عند أفراد العينة النهائية: الجدول رقم (٥): يوضح نتائج التقييم التشخيصي لأفراد العينة بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة حسب خصائص اللغة العربية.

الأفراد	نتائج التقييم التشخيصي لعسر القراءة بعد تطبيق الإستراتيجية.	مستوى القراءة (المعيار).
عادي	١٣	١
عادي	١٥	٢
صعوبة خفيفة	٢٥	٣
عادي	١١	٤
صعوبة خفيفة	٣٥	٥
عادي	١٠	٦
عادي	١٧	٧
عادي	١٦	٨
صعوبة خفيفة	٣٤	٩
عادي	٠٧	١٠
عادي	٠٤	١١
عادي	٠٤	١٢
عادي	٠٤	١٣
عادي	١٤	١٤
عادي	٠٣	١٥

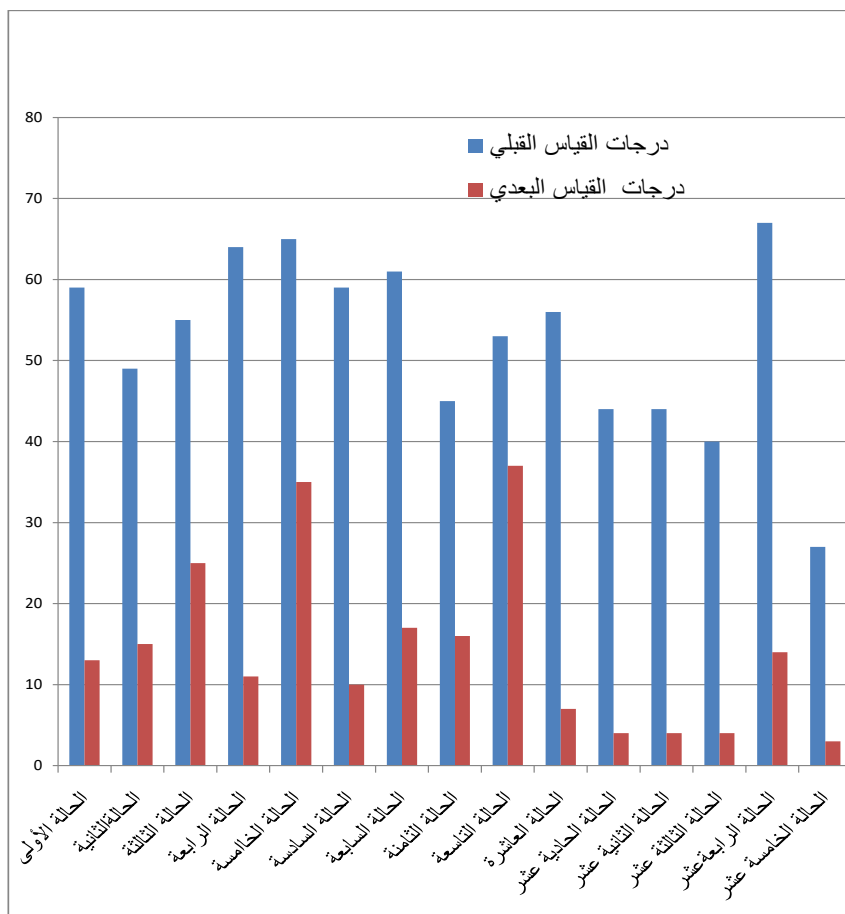
من خلال الجدول رقم (٥) نلاحظ أنّ أفراد عينة الدراسة يتراوح معيار القراءة لديهم ما بين العادي والصعوبة الخفيفة حيث سجلت الدرجة ٣ كأدنى درجة و٣٥ كأقصى درجة.

- عرض نتائج القياس القبلي والبعدي لعسر القراءة:
الجدول رقم (٦): يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي لعسر القراءة بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة حسب خصائص اللغة العربية.

الأفراد	النتائج قبل تطبيق الإستراتيجية المكيفة	النتائج بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة
١	٥٩	١٣
٢	٤٩	١٥
٣	٥٥	٢٥
٤	٦٤	١١
٥	٦٥	٣٥
٦	٥٩	١٠
٧	٦١	١٧
٨	٤٥	١٦
٩	٥٣	٣٤
١٠	٥٦	٧
١١	٤٤	٤
١٢	٤٤	٤
١٣	٤٠	٤
١٤	٦٧	١٤
١٥	٢٧	٣

من خلال الجدول (٦) نلاحظ انخفاض في درجة العسر القرائي لدى أفراد عينة الدراسة وهذا الانخفاض نجده خاصة عند أفراد العينة الذين هم بالطور الثاني (السنة ٥ و ٤ ابتدائي)، حيث تراوح بين ٣ و ٤ درجات. كما نجد فرقا واضحا بين درجات أفراد العينة فيما يخص عسر القراءة بعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة. ومن أجل استظهار أوضح للفرق بين نتائج القياسين، يمكننا الاستعانة بالشكل التالي:

الشكل (١) : يوضح الفرق الموجود بين نتائج القياس القبلي والبعدي لمستوى الأداء القرائي.



من خلال الشكل نلاحظ الفرق الواضح بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس التشخيصي لعسر القراءة على عينة الدراسة، أي قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المكيفة حسب خصائص اللغة العربية. ومن أجل إعطاء دلالة إحصائية للفرق الموجودة في نفس العينة قمنا باستخدام مقياس "T".

الجدول رقم (٧): يوضح نتائج مقياس "ت" لدراسة الفرق بين عينيتين مرتبطتين

ن	ف	ف٢	DF	ت.ت	ج.ت	مستوى الدلالة المعنوية
١٥	٥٧٣	٢٣٥٩٧	١٤	١٣,٣٩	٢,١٥	دالة عند ٠,٠٥

من خلال المعالجة الإحصائية وبالرجوع إلى البيانات المقدمة في الجدول يتبين أن "ت" الجدولية دالة عند مستوى دلالة معنوية ٠,٠٥، وأن "ت" التجريبية أكبر من "ت" الجدولية، وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس التشخيصي لعسر القراءة، قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية، وهذا ما يشير إلى أن إستراتيجية جُلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية ذات فعالية في خفض مستوى العسر القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً.

٢- مناقشة النتائج:

لقد نصت الفرضية على أن: "إستراتيجية جُلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية تحسّن من الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً".

وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية عن حدوث تحسن ملحوظ في مستوى الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً، حيث أوضحت النتائج وجود فرق بين التقييم الأول لمقياس التشخيصي لعسر القراءة، قبل تطبيق إستراتيجية جُلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية، وكذا التقييم الثاني لنفس المقياس بعد التطبيق لهذه الإستراتيجية، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، ما يشير إلى أن إستراتيجية جُلنجهام المكيفة وفق خصائص اللغة العربية ذات فعالية في خفض مستوى العسر القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما تضمّنه الأسلوب التدريبي المعتمد على إستراتيجية جُلنجهام المتعددة الحواس من أنشطة عملية ومهام بيداغوجية وتحفيزات، وكذا معايير تقييمية وتوجيهية.

كما أن اعتماد الإستراتيجية على التدخل المباشر من خلال تعدد وتنوع التقنيات المستخدمة فيه كان لها تأثير إيجابي على تحسين الأداء القرائي لدى عينة الدراسة. فكما ورد في (Swanson 1999) أن الجمع بين ثلاثة مكونات يزيد من فعالية التدخل على آليات تحديد الكلمات المكتوبة، وهي: التسلسل، التجزئة والتنظيم، كل منها يتضمن العناصر التي تمّ الاعتماد عليها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بإستراتيجية جُلنجهام المتعددة الحواس كما ورد في الجانب النظري الخاص بأسس الإستراتيجية.

فيما يتعلق بالتسلسل، تم احترام العناصر التالية: تقسيم المهمة إلى سلسلة من الخطوات، ومحو تدريجي للمؤشرات (للبطاقات التي أدرجت عليها المفاهيم)، ومطابقة درجة صعوبة المهمة مع أداء التلميذ، وتعاقب الأنشطة القصيرة والتقدم خطوة بخطوة.

أما بالنسبة لمبدأ التجزئة، فقد تمّ تقسيم المهارة المستهدفة إلى وحدات صغيرة (تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية ومخططات رسومية). وفيما يتعلق بمبدأ التنظيم، فقد تمّ احترام العناصر التالية: توجيه انتباه التلميذ نحو بعض المعلومات، وتحديد الأهداف قبل بدء النشاط ونقل المعلومات الأولية المتعلقة بالمهمة. كما أن استخدام تقنية التكرار والمراجعة قد ساهم في الحصول على نتائج إيجابية وتطور الأداء القرائي لدى العينة، وبالتالي مساعدة الذاكرة العاملة في عملية ترسيخ المعلومات والبيانات التي تصل إليها علماً أنّ من أهم مظاهر العسر القرائي وجود أعراض على مستوى الذاكرة، وخاصة منها الذاكرة العاملة (الذاكرة قصيرة المدى). فوفقاً لـ (Julien, 248 : 1995, Barry) إنّ ما يميّز الذاكرة الأولية أو الذاكرة قصيرة المدى هو بقاء المعلومات بها لمدة زمنية لا تتعدى عدة ثوانٍ، والتي تختفي عن طريق استبدال البيانات الجديدة بالبيانات السابقة، وبأنّ عملية تسهيل هذه الذاكرة الأولية تتمّ عن طريق التكرار (التلاوة، التعلم) (بتصرف). وهذا ما يتفق، وبطريقة غير مباشرة، مع ما توصلت إليه نتائج دراسة البواليز (٢٠٠٦) التي أكّدت فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتلتقي نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة السعيد (٢٠٠٧) ودراسة الجهني (٢٠١٦) من حيث فاعلية البرامج أو الإستراتيجيات المعتمدة على الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي.

كما أيدت نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة الملا (١٩٨٥) ودراسة عواد (٢٠٠٨) من حيث فاعلية البرنامج التدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى فئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتوافقت نتائج الدراسة كذلك مع نتائج دراسة الكثري (٢٠٠٧) سواء فيما تعلّق بفاعلية البرنامج في التقليل من الأخطاء القرائية لدى التلميذات ذوات العسر القرائي أو ما تعلّق بتحسين مفهومهنّ لذواتهن. فمن بين أهم ما تمّ التماسه وملاحظته لدى أفراد العينة قبل بداية الإستراتيجية العلاجية هو التردد والتوقف أمام الكلمات التي يجدون صعوبة في نطقها، ويصرحون بذلك شفهيًا بقولهم: "لا أستطيع..." أو "أخاف أن أخطئ" أو "أحب أن أقرأ ولكن...". لكن بعد تطبيق الإستراتيجية، والعمل على بناء الثقة بالنفس وتعزيز الحصص العلاجية بتمرينات الاسترخاء والوعي بالضبط الداخلي لدى أفراد العينة، كلّ ذلك ساعد أفراد العينة على تحقيق تقدم إيجابي: فقد أصبحوا يقبلون على القراءة دون قلق أو تردد. كما أصبح لديهم أسلوب قرائي مستمر وبوتيرة حسنة، كما تمّ تسجيل غياب للتقطيع المتكرر للمقاطع والكلمات.

وتجدر الإشارة إلى أن انضباط أفراد العينة والتزامهم بالمواعيد المتفق عليها، وكذا حرصهم على القيام بالواجبات المنزلية ساعد في السير الحسن لمراحل هذه الإستراتيجية،

وبالتالي تحقيق نتائج ايجابية بالنسبة لمستوى الأداء القرائي لديهم، وهو ما يبرز من خلال نتائج القياس البعدي لمقياس تشخيص عسر القراءة، إضافة إلى تصريحات معلمي أفراد العينة الذين أثنوا على التغير الإيجابي الذي طرأ على تلامذتهم داخل الصف الدراسي سواء من الناحية السلوكية كالانضباط والمشاركة، أو من ناحية التحصيل الدراسي في مادة القراءة. وعلى ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يمكن الإشارة إلى أن الإستراتيجية العلاجية المكيفة وفق خصائص اللغة العربية، هي جد فعالة في تحسين المستوى القرائي لدى المعسر قرائاً، كما أنها تساهم في الخفض من حدة بعض الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها داخل الصف الدراسي، كمظاهر العدوانية والخوف والخجل والتردد، والتي غالباً ما نصادفها عند المعسر قرائياً.

١- الخلاصة:

إن عملية علاج صعوبات التعلم تستدعي تخطيطاً مسبقاً ودقيقاً لأن ذلك يساعد على توفير الوقت والجهد ويساعد على تحقيق الأهداف المرجوة بسهولة. ولهذا يجب أن يكون التخطيط لكل حالة على انفراد حتى تنجح في التغلب على نواحي الضعف الخاصة بها، الأمر الذي كان وراء التفكير في تفعيل إحدى الاستراتيجيات التربوية الخاصة بهذه الفئة، وهي «طريقة جلنجهام» باعتبارها من الطرق الأكثر فاعلية لإعادة التأهيل في حالات عسر القراءة ، وقد أوضحت نتائج الدراسة نجاعة وفاعلية طريقة جلنجهام المتعددة الحواس في تحسين الأداء القرائي لدى فئة ذوي صعوبات القراءة. وعليه، ورغم أن المعطيات المتوصل إليها لا يمكن تعميمها على جميع حالات صعوبات التعلم، يتضح لنا مدى أهمية استخدام البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية من أجل تمكين الأطفال المتدربين وخاصة منهم فئة ذوي صعوبات التعلم من التعليم بطريقة مثلى في جو تسوده ظروف تربوية، ونفسية واجتماعية ترقى بالتلميذ إلى تحقيق النجاح. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- أن تكون عملية التقويم والتقويم عملية مستمرة طوال السنة الدراسية لما لذلك من آثار إيجابية في معرفة مستوى التلاميذ، وكذا المساعدة في عملية الكشف المبكر على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- أن يكون معلم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام على دراية وذو خبرة بكيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ وأن يستطيع الكشف عن أبرز الصعوبات لديهم.
- الاستفادة من نتائج الدراسات القائمة على استخدام البرامج التدريبية والاستراتيجيات التعليمية الناجحة، وتفعيلها في تحسين بعض جوانب صعوبات التعلم لدى هذه الفئة من التلاميذ.

المراجع:

- أبو لين، وجيه المرسى، قورة علي، عبد السميع، (٢٠١٣)، *الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة*، القاهرة، رابطة التربويين العرب.
- البارودي، منال، (٢٠١٥)، فن التعامل مع شخصية القائد الصغير، مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- البواليز، محمد عبد السلام، (٢٠٠٦)، *أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة: الأردن، تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٩/٠٣/١٥.
- جرانت، دفيد، ترجمة: عبلة أحمد بصة، (٢٠١٤)، *هكذا أفكر عسر القراءة واضطراب التآزر الحركي*، أبو ظبي، (د، ن)، نشر العمل الأصلي عام ٢٠١٢.
- جلجل، نصرة عبد المجيد، (١٩٩٤)، *العسر القرائي: الديسليكسيا: دراسة تشخيصية علاجية*، (ط٢)، القاهرة، النهضة المصرية.
- جلجل، نصرة، عبد المجيد، (٢٠٠٥)، *التعليم العلاجي، الأسس النظرية والتطبيقات العملية*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الجهني، سلمان بن عايد، (٢٠١٧)، *أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم*. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٦(٤)، ٤١-٥١.
- الحاج، محمود، أحمد، (٢٠١٩)، *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)-المفهوم-التشخيص-العلاج*. الأردن، دار اليازوتي العلمية للنشر والتوزيع.
- حسن، زينب، طلعت، (٢٠٢٠)، *القراءة التحليلية من البداية إلى الاحتراف باستعمال الأنواع لتحقيق الأهداف*، القاهرة، الدار الثقافية للنشر.
- الختاتنة، سامي محسن، النوايسة، فاطمة، عبد الرحيم، (٢٠١١)، *علم النفس الاجتماعي*، عمان، دار حامد.
- ديفس، رونالد، براون، إلدون، (٢٠١١)، *ترجمة هيئة التحرير في دار النهضة العربية*، إشراف صعب، سمر رياض، موهبة عسر القراءة (الديسلوكسيا)، بيروت، دار النهضة العربية.
- الزيات، مصطفى، (١٩٩٨)، *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية*، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- سيد، علي فتحي، (٢٠٠١)، *الإدراك الحسي والبصري والسمعي*، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

- صبحي، عبد السلام محمد، (٢٠٠٩)، صعوبات التعلم والتأخر المدرسي لدى الأطفال، الجزائر، دار المواهب للنشر والتوزيع.
- صومان، أحمد، إبراهيم، (٢٠١٠)، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن. دار زهران.
- طيبة، غور ثاني سناء، (٢٠٠٩)، مقدمة في صعوبات القراءة، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع. عبد الخالق، أحمد محمد، (١٩٩٦)، قياس الشخصية، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت.
- عواد، احمد احمد، (١٩٨٨)، مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض الصعوبات التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية التربية ببناها: مصر.
- القريطي، أمين، عبد المطلب، (١٩٩٨)، صعوبات التعلم، مصر، عالم الكتاب للنشر. الكثيري، نورة، (٢٠٠٧)، أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات نوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض، تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٩/٠٣/١١
- <http://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/109848>
- مازن، حسام محمد، (٢٠١٢)، المناهج التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- الملا، بدرية سعيد إبراهيم، (١٩٩٥)، برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى التلميذات الصف الرابع الابتدائي من مرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين الشمس: مصر.
- Blaye, A et Lemaire, P, (2007), *La psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Paris, De Boeck Supérieur.
- Ecalle J. et Magnan, (2006), *Des difficultés en lecture à la dyslexie- problèmes évaluation et diagnostique*, France, Glossa, 97.4-19. Visité le : 05/03/2019.
- <https://scholar.google.com/scholar?q=Des%20difficult%C3%A9s%20en%20lecture>
- Kushwash. D, (2009), *Children with Dyslexia : a handbook for parents and teachers*, New Delhi, Readworthy.

- Lemer.J-W, Beverly.J-H, (2011), Learning Distabilities and related Mild Distabilities :teaching strategies and new directions, United States, 12th Ed. Wadsworth Cengage learning.
- Lerner, J. (2003), *Learning disabilities :Theories, diagnosis and teaching strategies*, (8th Ed), New York :Houghton Mifflin Company.
- Lonescu, S, (1987), *L'intervention en déficience mentale :Manuel de méthodes et de techniques*, Volume 2, Bruxelles, Ed. Mardaga.
- Mahec. G, (2008), Une nouvelle épreuve de lecture, son application à l'étude de la dyslexie, Paris, Ed. Publibook.
- Mather. N, Wending. B J, (2011), *Essential of Dyslexia Assenssment and Intervention*, United States of America, John Willey and sons.
- Moss, G, (1995), *The Basis of special weeds :A Routlege/special children survival guide for the classroom Teacher*, Psychology Press, London and New-yord.
- Peltman. B.R, (2015), *Reading instruction in America*, Jefferson, North America, McFarland Publishers.
- Swanson, H.L, (1999), Reading research for students with LD : A meta-analysis of intervention outcomes, *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, no 6, p. 504-532.
- Zesiger P, (2003), Neuropsychologie développementale et dyslexie, *Enfance*, 56 (3), 237-243, Visité le :11/09/2019.
<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-237.htm>
- Zesiger, Pascal Eric (2004), Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance*, 56 (3), 237-243, Visité le :11/09/2019
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80943>

هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي

تربوي

The Concerns and Problems Of A Girl in Adolescence from an Educational and Psychological Perspective

إعداد

د/ محمد محمود الطار

دكتوراه الفلسفة في التربية - كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

Doi: 10.21608/jasep.2021.136082

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٨ / ١٢ / ٢٠٢٠

المستخلص:

المراهقة كمرحلة نمو هي فترة التغيرات المتميزة المتدرجة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والمراهقة هي الفترة التي تلي الطفولة، وتقع بين البلوغ الجنسي وسن الرشد، وتمثل فترة حرجه في حياة كل فرد، وينتج عن هذه التغيرات، والاضطرابات مشكلات كبيرة متعددة تحتاج إلى توجيه وإرشاد من الوالدين والمحيطين به والمربين بوجه خاص. وتعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث يتناول موضوع الدراسة بالوصف الكمي والتحليل، ومعالجته من خلال المصادر المعتمدة وجمع كافة المعلومات. ومن أهم نتائج الدراسة أن الفتاة المراهقة تعاني من العديد من المشكلات منها المشكلات الصحية والمشكلات الشخصية النفسية ومشكلات البيت والأسرة ومشكلات التكيف للعمل المدرسي ومشكلات العلاقات الاجتماعية النفسية. ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تنمية الوازع الديني في نفسه الفتاة المراهقة لما له من دور في بناء شخصيتها لأن النمو النفسي السليم للمراهقة يتطلب إيماناً راسخاً، وكذلك فتح باب الحوار مع الفتاة المراهقة بعقل منفتح وتقبل آرائها ومناقشتها حول موضوعاتها الهامة بدلاً من استخدام أسلوب الزجر أو الوعظ والإرشاد.

الكلمات المفتاحية: المراهقة، اضطرابات، مشكلات، التربية، النفسية.

Abstract:

Adolescence as a stage of growth is the period of differentiated changes graduated from the physical, mental, emotional and social aspects, and adolescence is the period that follows childhood, and it falls between sexual puberty and adulthood, and represents a critical

period in the life of each individual, and these changes and disorders result in multiple major problems that need guidance and guidance of the parents and the surrounding and educators in particular. This study relies on the descriptive approach, as it deals with the subject of the study with a quantitative description and analysis, and its treatment through the approved sources and the collection of all information. Among the most important results of the study is that the adolescent girl suffers from many problems, including health problems, psychological personal problems, problems at home and family, problems of adjustment to school work, and problems of psychosocial relations. Among the most important recommendations of the study is the necessity of developing religious adherence in the adolescent girl's psyche, because of his role in building her personality because the proper psychological development of adolescence requires firm faith, as well as opening the door to dialogue with the adolescent girl with an open mind and accepting her opinions and discussing them on important topics instead of using the method of enjoining or preaching And guidance.

Keywords: Adolescence, disorders, problems, educational, psychological.

مقدمة:

تمثل مرحلة المراهقة مرحلة النمو التي تلي مراحل الطفولة وحدث نمو للجسم بمعدلات كبيرة وتحدث تغييرات فسيولوجية يكون لها أثر هائل في حياة الفتاة المراهقة، كما تنمو الإمكانيات العقلية وتتمايز، كما يمر المراهق بخبرات انفعالية واجتماعية تصهر خبراته وتكون معتقداته واتجاهاته وقيمة عن نفسه وعن أسرته وعن الناس وعن المجتمع والوطن والدين والإنسانية بوجه عام.

والمراهقة كمرحلة نمو هي فترة التغيرات المتميزة المتدرجة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وكلمة مراهقة تعني باللاتينية Adeolescere ومعناها التدرج نحو النضج وهذا يبين حقيقة هامة وهي أن النمو تدريجي ومستمر ولا يكون الانتقال مفاجئاً (بطرس، ٢٠١٠م، ص ٣٧).

ولقد تناول كثير من الفلاسفة مرحلة المراهقة بالوصف على أنها مرحلة خطيرة فيقول أرسطو أن المراهقين تستهويهم النزوات وهم عدوانيين وليس من السهل السيطرة عليهم وهم

دائماً على استعداد لأن يذهبوا إلي آخر المدى بنزواتهم وآرائهم ويبرز ذلك لاعتقادهم أنهم دائماً على حق وربما كان ذلك من أسباب تمسكهم بآرائهم ومعتقداتهم. كما أشار أفلاطون بأن المراهق يميل إلي الجدل في كل صغيرة وكبيرة وربما كان ذلك من أسباب اختلاف آرائهم عن آراء آبائهم. لكن علماء النفس المحدثين يرون أن المراهقة كمرحلة نمو مرحلة تحيط بها كثير من المخاطر والمشكلات، ولكن ليس من الضرورة أن تؤدي إلى ما قاله فلاسفتنا الأوائل من أمثال أرسطو وأفلاطون وخاصة إذا توافر للمراهق في حياته الأسرية والمدرسية التوجيه والإرشاد المناسب كي يتعلم ويختلط ويتعامل مع الناس، وأن يتعلم كيف يتغلب على المشكلات التي تعترضه بطريقة يكتشف خلالها ذاته وقدراته ومكانته وأفضل الفرص المتاحة لأن يشق بنفسه طريق الحياة(باطه،١٩٩٧م، ص١٢٨).

إن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الاعتماد على الكبار، إلى راشد مستقل مكثف بذاته ولا شك أن ذلك الانتقال يتطلب تحقيق توافق من جديد تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد في مجتمع ما. ولما كانت الفترة التي يتم فيها هذا الانتقال قد تطول أو تقتصر تبعاً للثقافة التي تسود ذلك المجتمع، لذلك فعلى الرغم من أن جميع الأطفال، أينما كانوا، يمرون بنفس التحولات البيولوجية في مرحلة المراهقة، إلا أن التغيرات النفسية والاجتماعية التي تصاحب هذا التحول ليست نمطية، بل إن ظهورها بشكل أو بآخر إنما يرتبط أساساً بالثقافة التي يعيش فيها الطفل.

وقد وجد أنه في بعض الثقافات حيث تقام الطقوس والمناسبات التي ينتقل الطفل بعدها من الطفولة إلى الرشد مباشرة، لا تمثل المراهقة سوى مرحلة نمو سيكولوجي قصيرة نسبياً، إذ تلقى على المراهق عندئذ المسؤوليات والواجبات التي يقوم بها باعتبار أنه قد أصبح الآن في عداد الكبار والراشدين(إسماعيل،٢٠٠١م،ص٣١٨).

وفي كثير من البلدان الإفريقية والآسيوية يثير مولد طفل الفرح، وتتلقى أمه الهدايا للاحتفال بهذه المناسبة السعيدة. لكن مولد طفله أنثى يثير الحزن وتهمل الأم المصابة بالاكتئاب إرضاع مولودتها الجديدة لعدة أيام. وهكذا تبدأ حياة الكثير من البنات في العالم من سوء التغذية.. وبالممارسات الثقافية في العديد من البلدان النامية؛ خاصة في سنوات الطفولة الأولى تميل إلى إعطاء أفضل الطعام إلي الرجال ثم الأولاد. وكثيراً ما يأكل الرجال والأولاد منعزلين عن النساء والبنات؛ وتعطى بقايا الطعام لهن، وكل يوم في العالم النامي تذبل البنات من الجوع وسوء التغذية، ويموت طفل من الجوع في كل خمس ثوان وفقاً لإحصاءات الأمم المتحدة.

وفي مجال التعليم فإن البنات عادة ما يبدأن في القيام بمعظم المهام المنزلية منذ اللحظة التي يتعلمن فيها المشي، لذا تتراجع فرص تعليمهن فالبنت مسئولة عن كل الأعمال المنزلية، وعن إحضار المياه والخشب وغير ذلك من النشاطات الأخرى مثل الكنس وغسيل الملابس.

وعادة ما يتم إعطاء الأولاد فرصاً أكثر لقضاء سنوات أكثر من حياتهم في اللعب والتعلم. هذا لا ينفى أن الكثير من الآباء يحبون بناتهم وأبناءهم بنفس القدر ويطعمون الجنسين قدر ما يستطيعون. إلا أنه في الكثير من البلدان، هناك ميل لتفضيل الأولاد على البنات منذ لحظة الولادة.

وتمثل البنات حوالي ٦٠ في المائة من الـ ١٠٠ مليون طفل الجائعين الذين لا يذهبون إلى المدارس وفقاً لتقديرات برنامج الغذاء العالمي التابع للأمم المتحدة. ومن ثم فإن إدخال البنات إلى المدارس وإبقائهن هناك ليس أمراً سهلاً. فإذا تم إرسال البنات إلى المدارس فإن الآباء عادة ما يسحبونهن من المدرسة قبل الأولاد في الأوقات الصعبة للمساعدة في شد أزر الأسرة (مجلة الأسرة، ٢٩، ٥١٤، ص ٥٥).

أن مرحلة المراهقة من أهم مراحل الحياة بالنسبة للكائن الإنساني حيث أن صحة الفرد النفسية تتوقف إلى حد ما على اجتياز مرحلة المراهقة اجتيازاً يتسم بالطمأنينة والاستقرار.

مشكلة البحث:

إن مستقبل الإنسان وحضارة الأمم يتأثر وبشكل كبير على فترة المراهقة لدى الفرد، فالمراهقة هي الفترة العمرية من سن (١١) إلى سن (٢١)، وهي فترة متقلبة وصعبة تمر على الإنسان وتكون بمثابة الاختبار الأول له في حياته.

ومرحلة المراهقة هي مرحلة العبور الصعب إذ إنها الاقتراب من النضج الجسمي، العقلي، النفسي، والاجتماعي، ولكنها لا تصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٢٩)، فالمراهقة من أكثر المراحل حساسية في عمر الإنسان.

لذا تعد مرحلة المراهقة إحدى المراحل الانتقالية في حياة الفرد، فهي انتقال من مرحلة الطفولة حيث الاعتماد على الآخرين إلى مرحلة الرشد، حيث الاعتماد على النفس. وهذه المرحلة من أخطر المراحل في حياة الفرد، فهي فترة حرجة تتأرجح فيها ميول الفرد واتجاهاته، ويصاحبها التوتر والاضطرابات والمشكلات العديدة، ويرجع هذا إلى طبيعة هذه المرحلة وما تحتاجه من فهم وتقدير لاحتياجاتها وتغيراتها، لذا تتطلب هذه المرحلة بل وتفرض على أولياء الأمور شدة الحذر، ودقة الملاحظة وحسن التوجه واليقظة التامة وإمكانية السيطرة على المراهق بالحجة والإقناع (معاليقي، ١٩٩٦م).

ونظراً لأهمية مرحلة المراهقة وخصوصيتها بالنسبة للفتاة تتمحور مشكلة البحث في محاولة معرفة هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد أسئلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي العديد من الأسئلة وهي:

- ١- ما مفهوم المراقبة، وما هي مراحلها؟
 - ٢- ما هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من منظور نفسي؟
 - ٣- ما هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من منظور تربوي؟
- أهداف البحث:**

- ١- التعرف على مفهوم المراقبة ومراحلها.
- ٢- التعرف على أهم هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من منظور نفسي.
- ٣- التعرف على أهم هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من منظور تربوي.
- ٤- محاولة التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي تعمل على مساعدة الفتاة المراقبة للتغلب على همومها ومشكلاتها في مرحلة المراقبة.

أهمية البحث:

- ١- تعالج هذه الدراسة موضوعاً مهماً وحيوياً وهو مرحلة المراقبة لدى الفتاة والتي تعد من أهم المراحل الأساسية في حياتها؛ حيث تلعب هذه المرحلة دوراً كبيراً في تكوين شخصيتها وتفاعلها مع المجتمع مستقبلاً.
- ٢- ندرة الدراسات العلمية المتخصصة التي كتبت عن هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من منظور نفسي تربوي.
- ٣- حاجة المكتبة التربوية في الوقت الحاضر لمثل هذه الدراسات لكي تسد فجوة في الكتابات التربوية الحديثة.
- ٤- دراسة الحلول لعلاج مشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من منظور نفسي تربوي.
- ٥- الوصول لأسس يمكن أن تتخذ أساساً لتربية الفتاة المراقبة في مرحلة المراقبة.

منهج البحث:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث يتناول موضوع الدراسة بالوصف الكمي والتحليل، ومعالجته من خلال المصادر المعتمدة وجمع كافة المعلومات.

حدود الدراسة:

تدور هذه الدراسة على التعرف على هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراقبة من خلال الرؤية التربوية والنفسية، للوصول إلى حلول لهذه المشكلات.

أداة البحث:

تمثلت أداة هذه الدراسة اعتماد الباحث على المصادر والمراجع والمواثيق التي تناولت موضوع المراقبة حيث يقوم الباحث بانتقاء وتحليل وتفسير الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن ثم الخروج بالعديد من النتائج والتوصيات والمقترحات.

الدراسات السابقة:

دراسة بعنوان: "أنماط العلاقة بين الأم وابنتها المراقبة.. دراسة حالة في مدينة عمان" (فرح، ٢٠٠٢م).

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات النوعية للأم وابنتها في علاقتهما مع بعضهما البعض مثل (عمر الأم، المستوى التعليمي والاقتصادي للأم، ومهنة الأم، وعدد أفراد الأسرة، وترتيب الفتاة في الأسرة، المستوى التعليمي للفتاة، التحصيل الأكاديمي لها)، وحاولت الدراسة إبراز دور الأخصائي الاجتماعي في توعية الأمهات حول كيفية التعامل السليم مع بناتهن المراهقات، وكيفية تقبل الفتاة المراهقة لتوجيهات الأم.

وقد تم استخدام الإحصاء الوصفي التحليلي باعتباره الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة، عن طريق المقابلات الشخصية للأمهات وطالبات الصفوف (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر)، وذلك عن طريق المسح بالعينة، والمتمثل في استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك تم استخدام الإحصاء التحليلي المتمثل باختبار ت، لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لكل من الأمهات والفتيات أما المتغيرات التي تزيد على بعدين كمتغير (العمر، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، وعدد أفراد الأسرة...) فقد تم اختبار الفروق في متوسطاتها الحسابية وفقاً لأبعادها باستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار تلك الفروق باستخدام اختبار F.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن النمط الأقل شيوعاً في تعامل الأمهات مع بناتهن هو نمط الرقابة الشديدة والذي قد ظهر استخدامه لدى الأمهات غير العاملات، واللواتي يبلغ عدد أفراد أسرهن عدداً كبيراً نوعاً ما، والأسر التي يتراوح عمر الفتيات فيها من (٦-١٨) سنة، وكذلك الأسر التي يكون ترتيب الفتاة فيها الخامس، وتحصيلها الأكاديمي متدن نوعاً ما.

بينما جاء نمط الضبط التربوي في الدرجة الثانية حيث ظهر هذا النمط بوضوح عند الأمهات الذي يكون دخلهن الشهري مرتفعاً، وكذلك لدى الأمهات ذوات التحصيل العلمي المرتفع، وكذلك الأسر التي يكون تحصيل الفتاة الأكاديمي مرتفعاً.

في حين احتل النمط الديمقراطي الأكثر شيوعاً في وجوده وتطبيقه في الأسرة وقد ظهر لدى الأمهات اللواتي ينتمين للفئة العمرية (٤٠) فما فوق، وذوات التحصيل العلمي المرتفع، وعند الأمهات ذوات الدخل الشهري المرتفع، وكذلك الأسر التي يكون تحصيل الفتاة الأكاديمي فيها مرتفعاً.

وتوصي الدراسة بالاهتمام بمرحلة المراهقة وبأهم التغيرات الفسيولوجية والسيكولوجية التي تمت خلالها، إلى جانب التركيز على دور الأم في الأسرة، وضرورة توعيتها في بناء علاقة وطيدة بينها وبين ابنتها المراهقة، ووجوب تعميق دور الأخصائي الاجتماعي في المجال التعليمي والأسري.

دراسة بعنوان: "استخدام برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة" (شعبان، ٢٠٠١م).

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية اللاتي تواجه المراهقات في مرحلة المراهقة المبكرة وقياس مدى فاعليته في تحقيق ذلك.

وتمثلت إجراءات هذه الدراسة في استخدام عينة مكونة من (٣٠) طالبة من المقيدات بالصف الثالث بالمرحلة الإعدادية على مستوى مدينة الفيوم والتي تتراوح أعمارهن ما بين (١٢-١٥) سنة، وقد قسمت هذه العينة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة).

ومن أهم نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي المصمم والمستخدم في هذه الدراسة أدى إلى تنمية وعي المراهقات (أفراد المجموعة التجريبية) ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة والتي تتمثل في (التغيرات الجسمية والفسولوجية والجنسية والتغيرات الانفعالية والعقلية والاجتماعية) مما يدل على فاعليته الإرشادية، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الدراسة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي (لعدم تعرضهن لخبرات البرنامج الإرشادي).

دراسة بعنوان: " إدراك الممارسات الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية" (موسى وأبو ناهية، ١٩٩٧م).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين عدد من المتغيرات المستقلة والممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية وهذه المتغيرات هي (العمر، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، المستوى الاقتصادي).

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠٩) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في الصفوف الثلاثة الأولى في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية حيث تراوحت أعمارهن من (١٢-١٤) سنة، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من بعض مدارس البنات المتوسطة، والعينة موزعة على النحو التالي: (٢١٥) طالبة في الصف الأول المتوسط، (١٩٥) طالبة في الصف الثاني المتوسط، (١٩٩) طالبة في الصف الثالث المتوسط.

وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بإدراك المراهقات للممارسات الوالدية الخاصة بالأب إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير العمر في الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق في الممارسات الوالدية كما تدركها المراهقات وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأب، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى الاقتصادي.

وفيما يتعلق بعرض النتائج الخاصة بإدراك المراهقات للممارسات الوالدية الخاصة بالأم
لقد أثبتت الدراسة صحة الفروض بأكملها على جميع أبعاد الدراسة (بعد المطالب المدرك،
بعد التحكم المدرك، بعد العقاب المدرك، بعد التأييد المدرك).
دراسة بعنوان: "الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات في الريف
والحضر" (عامر، ١٩٩٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات في الريف
والحضر، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بشعبتيه
الأدبي والعلمي، وقد تم اختيار عينة الدراسة من أربع محافظات في العام الدراسي ١٩٨٨-
١٩٨٩م، وتراوح أعمارهن ما بين (١٦,٥ - ١٨) سنة، بمتوسط (١٧,٢٥) وانحراف
معياري (٠,٥).

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن هناك حالة وسحابة قاتمة من
الجهل والتشويش والمخاوف المرضية والمفاهيم الخاطئة عن الجنس تهيم على عقول
وتفكير نسبة ليست بالقليلة من المراهقات في كل من الريف والحضر.

كما بينت نتائج الدراسة أن الفتيات في الريف والحضر يعانين من الأمية النفسجسمية
بأنفسهن حتى لقد وصل الأمر إلى أن مظاهر نضجهن السوي الطبيعي تقابل لديهن برصيد
ضخم من القلق والخوف والرعب وأصبحن يعانين من ظاهرة انفصال وتعتيم فيما بين
مجالهن النفسي ومجالهن الجسمي أو فيما يمكن أن نطلق عليه (اغتراب نفسجسمي).
دراسة بعنوان: "أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى
في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى" (عياش، ١٩٩٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر نمط التنشئة الأسرية في تأكيد الذات لدى طالبات
مرحلة المراهقة الوسطى، ضمن الأعمار (١٦,٥، ١٧) سنة، بعينة اشتملت على (٤٠٠) طالبة
من طالبات مدارس تربية عمان الكبرى.
واستخدمت الباحثة مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده وطوره فوزي أبوجبل، ومقياس توكيد
الذات لراتوس.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أثراً للتنشئة الأسرية على تأكيد الذات لصالح المجموعة
التي يتصف أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم فيها بالدفء والتسامح والحب.
دراسة بعنوان: "مشكلات الفتاة المراهقة في مدينة جدة وعلاقتها بمتغيرات التحصيل
والمفهوم" (أبا الخيل، ١٩٩٢م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات الفتاة المراهقة في مدينة جدة، وعلاقتها
بمتغيرات التحصيل ومفهوم الذات، وحاولت الدراسة معرفة المشكلات التي تتعرض لها
الفتاة المراهقة، والكشف عن علاقتها بمتغير التحصيل والذات.

وقد بينت الدراسة أن ترتيب المشكلات الأكثر شيوعاً بين طالبات المرحلة الثانوية هي (الأخلاق، والدين، والمنهج، والمستقبل المهني والتربوي، والعلاقات الشخصية النفسية، والمجال الاجتماعي، والمجال الصحي، والمجال الاقتصادي).

ومن أهم نتائج الدراسة أن المراهقات اللواتي لديهن أي من المشكلات (الشخصية، والنفسية، والاجتماعية، والبيت، والأسرة، والمجتمع) يكون مستوى مفهوم الذات منخفضاً لديهن، إلى جانب وجود علاقة بين جميع مجالات المشكلات وبين التحصيل الأكاديمي، مما ينعكس ذلك في القدرة على التحصيل لديهن.

دراسة بعنوان: "مشكلات المراهقين في المجتمع الأردني وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس" (المنيزل، ١٩٩١م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات المراهقين في المجتمع الأردني وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس حيث تألفت عينة الدراسة من (٢٧٥٠) طالباً وطالبة اختيروا بشكل عشوائي من المدارس والكليات في المجتمع الأردني.

واستخدم الباحث قائمة "بروتس" لمشكلات المراهقين وهي قائمة تشمل على مجموعة من المشكلات بعضها متعلق بالوالدين والبعض الآخر بالأقارب وفرص العمل والاهتمامات المتمركزة حول الذات والعلاقة بين الجنسين والانحراف والتصور الذاتي للعمر.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة تتناقص مشكلات المراهقين مع العمر، وجود أثر ذي دلالة التفاعل بين عملي العمر والجنس على مجموعات المشكلات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور/ إناث) على معظم المشكلات حيث أظهر الذكور مشكلات أكثر من الإناث.

دراسة بعنوان: "مشكلات الفتيات المراهقات بمحافظة أسوان ومعالجتها باستخدام أسلوب قراءة الكتب النفسية والمناقشة الجماعية" (الأنصاري، ١٩٨٦م).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات المتعددة والمتنوعة للفتاة المراهقة بمحافظة أسوان بالمرحلة الثانوية، وتجريب علاج المشكلات بأسلوبين من الإرشاد النفسي وهما الأسلوب الأول فردي وهو الإرشاد بالقراءة، والثاني جماعي وهو المناقشة الجماعية.

وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) طالبة بالمرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات متجانسة من حيث الصف الدراسي، السن، المستويات الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، عدد المشكلات وهم (مجموعة القراءة، مجموعة المناقشة، المجموعة الضابطة للمقارنة).

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية، بالنسبة لنتائج المشكلات العامة التي تعاني منها الفتاة بمحافظة أسوان في المرحلة الثانوية كانت كما يلي من حيث الترتيب (النشاط الاجتماعي الترفيهي، العلاقات الشخصية النفسية، الأخلاق والدين، التكيف للعمل المدرسي،

العلاقات الاجتماعية، الحالة الصحية، العلاقة بين الجنسين، المنهج وطرق التدريس، المستقبل المهني التربوي، الحالة المالية، البيت والأسرة).

كما بينت نتائج الدراسة المشكلات الحادة التي تعاني منها الفتاة بمحافظه أسوان في المرحلة الثانوية كانت كما يلي (النشاط الاجتماعي والترفيهي، العلاقات الشخصية النفسية، الأخلاق والدين، العلاقات الاجتماعية، الحالة الصحية، التكيف للعمل المدرسي، البيت والأسرة، المستقبل المهني التربوي، المنهج وطرق التدريس، العلاقة بين الجنسين، الحالة المالية).

وبالنسبة للنتائج الخاصة بأسلوب القراءة والمناقشة الجماعية نجح أسلوب القراءة في تقدم المجموعة في المجالات التالية: العلاقات الاجتماعية، العلاقات الشخصية، الأخلاق والدين، المستقبل المهني التربوي، في حين نجح أسلوب المناقشة الجماعية في تقدم المجموعة في المجالات التالية: الحالة الصحية، النشاط الاجتماعي، العلاقات الشخصية، الأخلاق والدين، المستقبل المهني التربوي، التكيف للعمل المدرسي.

دراسة بعنوان: "أثر عمل الأم وعلاقتها ببناتها المراهقات" jenser,L&Borges, (1986).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر عمل الأم وعلاقتها ببناتها المراهقات، وقد بينت نتائج الدراسة وجود أثر سلبي لعمل الأم في علاقتها مع ابنتها المراهقة، مما اضطر البنت المراهقة إلى أن تلجأ إلى الأب.

دراسة بعنوان: "دراسة تحليلية لأحلام اليقظة لدى المراهقات وعلاقتها بحاجاتهن النفسية ومشكلاتهن" (إبراهيم، ١٩٧٣م).

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أحلام اليقظة لدى المراهقات وعلاقتها بحاجاتهن النفسية ومشكلاتهن الانفعالية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية المقيدات بالصف الثاني الثانوي بالقسم العلمي والأدبي.

وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين عدد مشكلات الفتيات من جانب وعدد أحلام اليقظة لديهن خلال شهر من جانب آخر.

كما بينت نتائج الدراسة أن هذه الأحلام في مرحلة اليقظة لدى الفتيات تزداد نسبة حدوثها ما بين (٧٠-٩٥%) وأن المشكلات التي يعانين منها مرتبة كالتالي (مجال المشكلات الانفعالية، مجال التوافق الاجتماعي، مجال مشكلات الفراغ، مشكلات الأسرة، الناحية الاقتصادية، المجال الديني، مجال التوجيه التربوي والمهني، مجال العمل المدرسي، مجال الصحة).

دراسة بعنوان: "التنشئة الاجتماعية للمراهقين وتطور الشخصية" Elder,G.H, (1968).

تناولت هذه الدراسة التنشئة الاجتماعية للمراهقين وعلاقتها بنمو الشخصية لديهم أن الأسلوب الديمقراطي الذي يتبعه الآباء في الضبط يؤدي إلى التلقائية عند أولادهم المراهقين

بشكل أوضح مما يحدث عند الأبناء الذين يتبع أبائهم الأسلوب الذي يتميز إما بالتسلط أو بالتهاون وأن هؤلاء الآباء المتسلطون والتهاونون يميل أبنائهم إلى أن يكونوا إما متمردين (على هذا التسلط) أو إتكاليين (كنتيجة للتهاون معهم) ومن تقارير الأبناء أنفسهم تتضح الاتجاهات الوالدية المرغوب فيها أكثر من غيرها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي في التعامل يعد النمط الأمثل في خلق ضبط اجتماعي يعزز صفة الاعتماد على النفس والتلقائية لدى الأبناء المراهقين. كما بينت الدراسة أن الآباء الذين يمارسون النمط التسلطي في التعامل عادة ما يميل أبنائهم إلى التمرد في تعاملهم، أما النمط المتهاون نوعاً ما فهو يعزز من الإتكالية لدى الأبناء.

التعليق على الدراسات السابقة:

تلقى الدراسات العربية والأجنبية الضوء على كثير من المعلومات التي تفيد الدراسة الحالية في مرحلة المراهقة حيث تناولت الدراسات السابقة أساليب التعامل مع الفتيات المراهقات وعلاقة الفتاة المراهقة بأسرتها، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بالفتيات المراهقات، ولكن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي، وذلك من أجل الوصول إلى مستوى أفضل لرعاية وتربية هؤلاء الفتيات المراهقات.

مصطلحات البحث:

مرحلة المراهقة:

تعني مرحلة المراهقة مجموعة التغيرات المتميزة الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، التي تتم في فترة العقد الثاني من العمر (مخير، ٢٠٠٠م، ص ١٥١)، فالمراهقة هي الميلاد النفسي، وهي الميلاد الوجودي للعالم الجنسي، وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية، وهي مزاج من شيء في سبيله إلى الخلع والانتهاه هو الطفولة، ونقيض في سبيله إلى الارتداء والإنماء هو الرشد.

خطوات البحث:

سينتبع الباحث عند معالجته لموضوع البحث هذه الخطوات وهي:

- ١- الخطوة الأولى: المراهقة.. المفهوم والخصائص.
 - ٢- الخطوة الثانية: هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة.
 - ٣- الخطوة الثالثة: هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي.
 - ٤- الخطوة الرابعة: هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور تربوي.
 - ٥- الخطوة الخامسة: النتائج والتوصيات والمقترحات.
- الخطوة الأولى: المراهقة.. المفهوم والأنواع والخصائص

تمهيد:

يعتمد تقدم الدولة على ثروتها البشرية بدرجة كبيرة، فالإنسان هو صانع التقدم عن طريق استثمار الثروات الطبيعية والمادية. والثروة البشرية تتمثل في الشباب في سن المراهقة، وتعد مرحلة المراهقة على جانب كبير من الأهمية سواء بالنسبة للمجتمع أو بالنسبة للفرد نفسه، فهي المرحلة التي يعد فيها الفرد ليبدأ العطاء للمجتمع، ومن الناحية الأخرى فإنها تمثل أخطر سني الحياة للإنسان؛ لأنها السن الذي يتحدد فيها مستقبله إلى حد كبير.

مفهوم المراهقة:

تعريف المراهقة لغوياً: يرجع إلى الفعل العربي (راهق) ويعني الاقتراب من شيء. فراهق الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام ورهقت الشيء رهقاً قربت منه والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج، فالمراهقة معناها اللغوي هو الخروج أو الاقتراب. والمراهقة من الناحية البيولوجية هي تلك المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ – أي بداية النضج الجنسي – حتى اكتمال نمو العظام. وتقع هذه المرحلة عادة ما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة (إسماعيل، ٢٠١٠م، ص ٥٤٥).

أما في علم النفس: فاصطلاح المراهق يعني مرحلة الابتعاد عن الطفولة والاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي ولكنه ليس النضج نفسه لأن الفرد لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى ٩ سنوات (بطرس، ٢٠١٠م، ص ٣٧)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن مرحلة المراهقة لا تعتبر مرحلة نضوج تام، بل هي مجرد مرحلة تؤدي تبعاتها وأحداثها إلى النضوج.

أن المراهقة فترة طويلة من الزمن وليست مجرد حالة عارضة زائلة في حياة الإنسان فهي انتقال تدريجي ومستمر يصبح فيها المراهق رجلاً والمراهقة امرأة، وكيفيات هذا الانتقال تختلف من فرد لآخر ومن بيئة لأخرى.

مراحل المراهقة:

تختلف المدة الزمنية لمرحلة المراهقة من مجتمع إلى آخر، ففي بعض المجتمعات تكون قصيرة، وفي بعضها الآخر تكون طويلة، ولذلك تم تقسيم مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل فرعية هي (باطه، ١٩٩٧م، ص ١٢٩):

- المراهقة المبكرة:

تقابل المراهقة المبكرة مرحلة العمر ما بين سن ١٢ – ١٤ سنة وهي تقابل نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الإعدادية، وهي الحلقة الأولى من المراهقة والتي تلي مرحلة الطفولة المتأخرة.

- المراهقة المتوسطة:

يطلق اسم المراهقة الوسطى على الأعمار ما بين ١٥ - ١٧ سنة، وهي تقابل انتقال التلميذ من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية أو السنوات الأولى بها، وهي الحلقة الثانية من المراهقة.

- المراهقة المتأخرة:

تقابل المراهقة المتأخرة مرحلة العمر ما بين ١٨ - ٢١ سنة من العمر، وهي تقابل أيضاً مرحلة التعليم العالي، وقد يسميها البعض مرحلة الشباب وهي التي تعد الفرد إلى حياة الراشد الذي يكون مسؤولاً عن نفسه وعن قراراته الهامة مثل الزواج والمهنة. ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تمتد لتشمل حوالي عشرة أعوام من عمر الفرد.

أنواع المراهقة:

١- المراهقة المتكيفة:

وتكون أميل إلى الهدوء النسبي والاتزان الانفعالي، وعلاقة المراهق بالآخرين طيبة ولا أثر للتمرد على الوالدين أو المدرسين، وحياة المراهق غنية بمجالات الخبرة بالاهتمامات العملية الواسعة التي يحقق عن طريقها ذاته، كما أن حياته المدرسية في أغلب الأحيان موفقة (أبولطيفة، ٢٠١١م، ص ١٥٣).

٢- المراهقة السوية:

وتكون خالية من الهموم والمشكلات والصعوبات.

٣- المراهقة الانسحابية:

حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٣٠).

٤- المراهقة العدوانية:

حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس.

٥- المراهقة المنحرفة:

يمتاز هذا النوع بانغماس المراهق في ألوان السلوك المنحرف كالإدمان على المخدرات أو السرقة أو تكوين العصابات أو الانحلال الخلقي أو الانهيار النفسي (أبولطيفة، ٢٠١١م، ص ١٥٣).

خصائص مرحلة المراهقة:

المراهقة هي الفترة التي تلي الطفولة، وتقع بين البلوغ الجنسي وسن الرشد، وتمثل فترة حرجه في حياة كل فرد. وفي فترة المراهقة يعترى الفتى أو الفتاة تغيرات أساسية واضطرابات شديدة في جميع جوانب نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي. وينتج عن هذه التغيرات، والاضطرابات مشكلات كبيرة متعددة تحتاج إلى توجيه وإرشاد من الوالدين والمحيطين به والمربين بوجه خاص.

ومرحلة المراهقة مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية تتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند البنات والأولاد وتسبق مرحلة البلوغ طفرة في النمو، وتحدث هذه الطفرة عند البنت فيما بين (٩-١٢ سنة) وعند الأولاد فيما بين (١١-١٤ سنة) تقريباً (زهران، ١٩٨٨م، صص ٢٠٢-٢٠٥).

ويشمل مصطلح مراهقة مظهرين من مظاهر النمو هما النمو الفسيولوجي والنمو الجسمي: والنمو الجسمي الفسيولوجي هو نمو الأجهزة الداخلية مثل النمو في الغدد الجنسية وفي المميزات الجنسية، أما النمو الجسمي هو عبارة عن الطول والوزن والعرض وتعبيرات الوجه.

وأول مظاهر النمو الفسيولوجي في المراهقة هي ظاهرة النضج الجنسي الذي يختلف في الإناث عنه في الذكور. ويعد النضج الجنسي خطوة نحو اكتمال شخصية الفرد وتوثر التغيرات الفسيولوجية والجسمية على النمو السيكولوجي والاجتماعي والانفعالي والعقلي. وتعد المراهقة فترة حاسمة وحرجة في حياة الفرد حيث يصفها عالم النفس التربوي "ستانلي هول Stanly Hall" بأنها فترة عواصف ومشكلات وتوتر وشدة نظراً لما تتصف به هذه المرحلة من تغيرات واضحة في جميع مظاهر النمو الجسمي والجنسي والفسيولوجي والانفعالي والعقلي والاجتماعي ولما لهذه التغيرات من أثر على تكوين شخصيته وتكيفه مع البيئة (إبراهيم، ١٩٨٧م، ص ١٥٤).

وفي هذه المرحلة يزداد النمو العقلي وخاصة فيما بين سن ١٢-١٤ سنة ويتنوع النشاط العقلي ويبدأ الأفراد في الاختلاف في القدرة العقلية العامة وفي الناحية التي توجه فيه القدرة حسب ميول واستعدادات الأفراد. ويزداد الانتباه في هذه المرحلة كما تزداد قدرة الفرد على التركيز واستيعاب مشاكل طويلة ومعقدة في يسر وسهولة يصاحب ذلك نمواً في القدرة على التعليم والتذكر. وتنمو قدرة الطفل على الاستدلال والتفكير.

ويتصف النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بخصائص تميزه إلى حد كبير عن مرحلة الطفولة ومن أهم هذه الخصائص المسيرة حيث يميل المراهق في السنوات الأولى من المراهقة إلى مسيرة المجموعة التي ينتمي إليها فهو يحاول جاهداً أن يظهر بمظهرهم، كما أنه يتصرف كما يتصرفون ويفعل كما يفعلون، وتتميز هذه المسيرة بالصراحة التامة والإخلاص (مخير، ٢٠٠٠م، ص ١٦٦).

وكلما أخذ المراهق في النمو بدأ على سلوكه الرغبة في تأكيد ذاته فهو في نظر نفسه لم يعد بعد الطفل الذي لا يباح له أن يتكلم أو يسمع، إن المراهق في منتصف مرحلة المراهقة يسعى أن يكون له مركز في جماعته، كما يشعر المراهق في السنوات الأخيرة لمرحلة المراهقة أن عليه مسئوليات نحو الجماعة أو الجماعات التي ينتمي إليها، وهو لذلك يحاول بكل جهد استطاعته أن يقوم ببعض الخدمات أو الإصلاحات بهدف النهوض بأفراد تلك الجماعة (مخير، ٢٠٠٠م، ص ١٦٧).

البلوغ في حياة الفتيات:

تخضع فترة حلول البلوغ الجنسي عند الفتيات المراهقات لتقلبات كبيرة مرتبطة بنوع البيئة التي تعيش فيها، والحالة الصحية، والخصائص الذاتية لكل فتاة، وغالباً ما يبدأ البلوغ عند الفتاة من السنة الحادية - الثانية عشرة، وتنتهي تقريباً بحدود الثامنة عشرة. ويعد البلوغ الجنسي أو الحيض عند الفتيات مرحلة تحول كبيرة في حياة فتياتنا لما يصاحبه من تطورات جسمية ونفسية ولذلك هناك بعض النصائح والتوجيهات بما يخص الفتيات قبيل البلوغ وبعده (مرسى، ٢٠٠٤م، ص ١٥١):

- ١- تبدأ بعض الفتيات في البلوغ ابتداء من سن التاسعة.
- ٢- ينبغي على الأمهات والمعلمات تهيئة الفتيات قبل البلوغ بتعريفهن معنى البلوغ ومعنى الحيض وهيئته وموعده ومدته، وما ينبغي على الفتاة عند نزوله من نظافة وطهارة وترك للصلاة والصيام وأن هذا لحكمة يعلمها الله وهو خير للمرأة إذ إنها بذلك أصبحت مهية لأداء مهمتها الطبيعية في الحمل والولادة فلها أن تفخر بذلك.
- ٣- ينبغي معرفة الفتاة بالتغيرات الجسمية التي تصاحب البلوغ.
- ٤- ينبغي تعريف الفتاة بالتغيرات النفسية التي تحدث عند البلوغ كالخجل الشديد.
- ٥- ينبغي تعريف الفتاة بأعراض الحيض والألم الذي يحدث أثناءه من تصلب العضلات والصداق وتقلصات البطن وآلام الظهر والتعب والإرهاق وسرعة الغضب والتوتر النفسي.

الخطوة الثانية: هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة

تمهيد:

قليلاً ما تمر مرحلة المراهقة دون تعرض الفتى أو الفتاة لبعض المشكلات. وبعض مشكلات مرحلة المراهقة تتعلق بالمراهقين وبعضها ترتبط بالوالدين والأسرة، وبعضها يتصل بمشكلات المجتمع وفيما يلي أهم مشكلات مرحلة المراهقة (زهران، ١٩٨٨م، ص ٤٦٧، ٤٦٦).

- ١- المشكلات الصحية: ومنها نقص الرعاية الصحية ووجود بعض مظاهر النمو المنحرف عن معايير النمو بالزيادة أو النقصان كما في حالات السمنة المفرطة (وخاصة عند البنات)، وظهور بثور الشباب (حب الشباب) .. الخ.
- ٢- المشكلات الجنسية: ومنها مشكلات البلوغ الجنسي، مثل البكور الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الخجل والميل إلى الاستعراض، والانعزال عن جماعة الرفاق وسوء التوافق الاجتماعي، والنشاط الجنسي المبكر، وصعوبة السلوك في مستوى النضج حسب توقعات الكبار وكذلك الحال بالنسبة للتأخر الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الانعزال والخجل والقلق بسبب تأخر البلوغ والشعور بالنقص وعدم الكفاية وسوء التوافق

الاجتماعي والانفعالي. ومن المشكلات أيضاً نقص المعلومات الجنسية الصحية ونقص التربية الجنسية.

٣- المشكلات الانفعالية: ومنها الحساسية وسهولة الاستثارة، حيث لا يستطيع الشاب غالباً التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ومنها ثنائية المشاعر والتناقض الانفعالي ومشاعر الغضب والثورة والتمرد، وحالات الاكتئاب واليأس والقنوط والخجل والانطواء والقلق والخوف والتوتر.. الخ.

٤- المشكلات الأسرية: مثل الخلافات والانفصال والطلاق بين الوالدين، وزواج أحد الوالدين أو كليهما من جديد، وموت أحد الوالدين أو كليهما، والوالدان العصبيان المتسلطان اللذان يعتبر سلوكهما قدوة سيئة للشباب، ونقص الخصوصية في الأسرة.. الخ.

٥- المشكلات الدينية والأخلاقية: وتتمثل في ازدواج الشعور الديني، ووجود اتجاهات دينية مثل الشك والإلحاد والضلال، وعدم أداء الشعائر الدينية، وما يصاحب ذلك عادة من صراع وقلق ومشاعر الذنب وتأنيب الضمير، ويرتبط عادة بالمشكلات الدينية مشكلات أخلاقية مثل عدم الالتزام بالقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع.

٦- المشكلات الاجتماعية: وعلى رأسها "الاغتراب" Alienation، ومن مظاهره اللامعيارية، واللاهدف، واللامعنى، والعجز، والاغتراب عن الذات، واحتقار الذات واحتقار الجماعة وكراهية الذات وكراهية الجماعة، والتفكك، والتشاؤم، والعزلة ومن أخطر المشكلات الاجتماعية زيادة وقت الفراغ وعدم شغل بما يفيد، ومصاحبة أقران السوء والانحراف.

٧- المشكلات المدرسية: مثل السرحان وعدم القدرة على الاستذكار، وقلق التحصيل وعدم المثابرة والتخلف الدراسي، ونقص الضبط والربط في المدرسة وعدم الانضباط في الفصل ومناوأة المعلمين، وعدم ملائمة المقررات الدراسية والشك في قيمتها وقلق الامتحان والفشل والرسوب والتسرب.

٨- المشكلات المهنية: ومنها نقص التعليم والتدريب والتأهيل المهني، وعدم معرفة الفرص المهنية المتاحة وكيفية الدخول فيها وعدم توافرها، مما يؤدي إلى سوء التوافق المهني. يضاف إلى هذا ظاهرة البطالة الاقتصادية والاعتماد على الآخرين.

وهناك من يشير إلى أن أبرز المشاكل التي تظهر في مرحلة المراهقة ما يلي (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٣١):

١- الاضطرابات السلوكية: وهي التي تفاجئ الأهل كالكذب، العدوانية، التمرد على الأهل، والثورة الدائمة.

٢- الانحرافات الجنسية: وهي نتيجة لنضج الغدد الجنسية واكتمال وظائفها.

- ٣- حالة القلق والرغبة: وهي التي تصيب الفتاة المراهقة حين تلاحظ التغيرات الجسمية الهائلة التي تحدث في الجسم (أول دورة من دورات الطمث) وخاصة عند عدم تهيئتها مسبقاً لمثل هذه التغيرات.
 - ٤- حالة الضياع: وهي التي تشعر بها الفتاة المراهقة لانتقالها من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج فهي لم تعد الطفلة الصغيرة وبنفس الوقت لم تكتمل أنوثتها بعد.
 - ٥- الغرق في الخيالات: وفي أحلام اليقظة التي تستغرق وقتها وجهدها وتبعدها عن عالم الواقع.
 - ٦- التدخين: أو استخدام بعض الحبوب المنشطة عند بعض الفتيات المراهقات.
- وترى الرؤية الإرشادية السيكولوجية أن قدرة المراهق على الإسهام في حل المشكلات التي يعاني منها قائمة على أساس ما وصل إليه من نضج عقلي ونفسي وجسمي واجتماعي وهو بذلك يستطيع أن يحل مشكلاته وأن يحقق ذاته إذا ساعدناه في فهم ذاته وفي فهم مشكلاته فهماً صحيحاً، لذا توجب ما يلي (الشافعي، ٢٠٠٩م، ص ص ٧٣، ٧٤):
- مد جسور التواصل والحوار مع المراهق ولو بوساطة آخر يثق به.
 - قبول ما يصدر منه من سلوك فير واعي وإرشاده باللين نحو الصحيح بالتدريج.
 - توجيهه نحو اختيار أفضل أصدقائه.
 - إعادة بناء الحوار بوسائل جديدة.
 - إشعاره في الطمأنينة في بيته.
 - مساعدته على التنظيم الجزئي لأوقات الدراسة في البيت وتنمية هوايات جديدة لديه.
 - إشعاره بالمحافظة على خصوصياته وعدم توجيه النقد اللاذع له أو تهديده بكبائه.
- كما يعمل الوالدان في فريق واحد لتحقيق هدف مشترك وهو تخطي مرحلة المراهقة التي تمر بها ابنتهم بكل نجاح، لذلك سيكون هناك حلول متنوعة لتحقيق هذا الهدف منها ما يلي (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٣٢):
- من الناحية التربوية ينبغي أن تلم الفتاة المراهقة بالحقائق الجنسية والتغيرات الجسمية والهرمونية، ولتكن الأم هي المعلمة الأولى. حيث أن معرفة هذه الأمور من مصادر أخرى قد تعرضها لأن تكون فريسة للجهل والضياع والإغراء.
 - يجب أن ينظر الكبار للتغيرات الجسمية التي تحدث للفتاة في هذه المرحلة على إنها أمور طبيعية. وأن تعليقاتهم غير الواعية على مظاهر النمو هذه ينتج عنه ميل الفتاة للانطواء أو الانسحاب.
 - تشجيع الفتاة على الحوار والمناقشة لحل المشاكل التي تواجهها.
 - تميل الفتاة المراهقة إلى قراءة القصص الرومانسية والروايات البوليسية وقصص العنف والإجرام فيجب استغلال نزعة حب القراءة وإرشادها في اختيار المواد المفيدة للقراءة.

- يجب تشجيع النشاط الترويحي الموجه (الخيطة، تعلم الكمبيوتر..الخ)، والقيام بالرحلات، والنشاط الرياضي، والنشاط الاجتماعي والثقافي من أجل تنمية القدرة على البحث والمعرفة.

أن الفتيات المراهقات بأمس الحاجة إلي النصيحة، ولكنهن يتهربن من هذا تستراً وراء المفارقة التي هي سمة هذا العمر بالذات، كما أن هموم ومشكلات الفتيات في مرحلة المراهقة أكثر من أن يتسع المجال لتعدادها.. وتختلف أهميتها من مشكلة إلى أخرى، وبحسب ما تتركه من أثر في حياة الفتاة ونفسيته وسلوكها.

الخطوة الثالثة: هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تمهيد:

تمر سنوات العمر سريعاً، تغدو الزهرة ثمرة، تنمو المشاعر وتكبر الاهتمامات ترنو إلي حالة من الاستقرار العاطفي تنعم فيها بهدوء.. تمر الفتاة خلال مرحلة المراهقة بتغيرات عضوية متسارعة يرافقها نشاط فطري و غريزي من نوع آخر يكمن في تحريك المشاعر والعواطف في مجال جديد من شأنه أن ينزل آثار على طبيعتها وسلوكها، وقد تترك الفتاة تعلقها بوالديها وتتجه بعواطفها واهتماماتها إلي بنات سنها وأبناء سنها من الجنس الآخر، كما أنها تبدو قلقة متغيرة غير مستقرة تارة تشع سروراً أو سعادة وحباً للجميع وتارة أخرى يمتلئ وجدانها بمشاعر الكره والبغض لكل من يحيط بها فيما يسمى بالتبدل العاطفي. ولعل كل فتاة بتكوينها النفسي والعاطفي أكثر حاجة إلي الإشباع العاطفي من الذكر ما يتطلب الأهل أن يتبعوا معها أساليب تربوية خاصة حتى لا تتحول رغبتها الجامحة في الإشباع العاطفي إلى سلوكيات وتصرفات سلبية تدفع ثمنها الفتاة وأسرته.

كما أن العاطفة لدى الفتاة ودور الآباء في تحقيق الإشباع العاطفي لها مسائل تهم كل بيت حتى لا نجني انحرافاً عاطفياً لدى الفتيات. لقد أصبحت عاطفة الفتيات هدفاً للسلسلات والروايات والقصص وتضاربت الآراء حولها، كما تلعب الأسرة دوراً محورياً في عاطفة كل فتاة.

ولا شك أن الود، التفاهم، الحب، المودة، العطف، التقدير، الاحترام والتعاون والتضحية من أهم دعائم وأساسيات المناخ الأسري الصحي إن اختلت إحداها اختل شعور الأبناء بالأمان العاطفي وانصرفوا إلى حالة من القلق والصراع والخوف وعدم الانتماء للأسرة وعدم احترام ذواتهم وبالتالي عدم قدرتهم على تحقيق المركز الاجتماعي الذي طالما حلموا به جميعاً.

ومن الطبيعي إلا يقتصر دور الأسرة في حياة الفتاة على توفير الاحتياجات المادية بل يتعداه إلي تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي ولا سيما إشباع حاجات الأمان العاطفي لديهم – عبر عدم التمييز في المعاملة بين الابن الذكر والابنة الفتاة وإشعارهما على

حد سواء بأنهما مرغوبان ومحبيان لذاتهم بالإضافة إلى ضرورة إشعارهما بأنهما موضع إعزاز للآخرين من الاستقرار الاجتماعي (مجلة الأسرة، ١٤٢٨هـ، ص ٤٥).

أولاً: الانحراف العاطفي:

إن الحاجة إلى الحب تندرج ضمن هرم الحاجات النفسية للإنسان. فالنفس البشرية بحاجة إلى أن تحب وتحب.. وفي حال عدم إشباع تلك الحاجة النفسية المهمة فإن الفرد حينها يصاب بالتوتر.. وتبعاً لمشاعر التوتر التي قد تنتاب الفرد في تلك الحالة فإن الفرد قد يسعى إلى إشباع تلك العاطفة عبر مسارات وسبل خاطئة.. وقد تنوعت اليوم أساليب وطرق الإشباع التي ينتهجها البعض لا سيما السلبية منها.. وبات من الضروري للوالدين أن يدركا أهمية إشباع تلك الحاجة الإنسانية المهمة.. ويؤكد أن غياب مشاعر الحب والتقدير من الجو المحيط بالفرد قد يجعل الفرد عرضة للإصابة بحالة (الجوع العاطفي).. فالفتاة التي تفتقد إلى كلمات الحب والإطراء في محيطها الأسري وتشتاق إلى مفردات المودة والعطف من أفراد أسرتها فلا تجدها فإنها قد تتسول تلك المشاعر من أي فرد خارج المنزل (المطوع، ١٤٢٨هـ، ص ٤٥).

إن من أهم مقومات الإشباع العاطفي لدى الفتيات فتح نوافذ الحوار معهن في كافة المراحل العمرية، إن حاجة النشء إلى الحوار حاجة ماسة وضرورية في كافة المراحل إلا أن تلك الحاجة تتضاعف وتزداد خلال فترة المراهقة، حيث تسعى المراهقة في تلك المرحلة إلى إثبات الشخصية والرغبة في التعبير عن الذات، وتلفت إلى أن من مقومات الإشباع العاطفي أيضاً احترام مشاعر الطفلة المراهقة، وعدم تسفيه رأيها، وإتاحة الفرصة لها للتعبير عن الرأي في اطر معقولة.

وللوالدين دوراً عاطفياً كبيراً جداً في إشباع العاطفة لدى الطفلة من خلال عدة وسائل تأتي القدوة الصالحة في مقدمة تلك الوسائل المتمثلة في العلاقة الحميمة بين الأبوين واحترام بعضهما البعض والرقى بالتعامل الأسري إلى أقصى درجاته الممكنة في ظل تعاليم الإسلام الرائعة وتقر بهما إلى أبنائهما واستمالة الطفلة بقصد إشباع عاطفتها وإشعارها بأن هناك من يقف معها بشكل دائم وفي جميع أمور حياتها.

إن الإشباع العاطفي للفتاة أمر ضروري جداً ويجب عدم الاستهانة به أو تجاهله خاصة في هذا العصر الذي كثرت فيه المؤسسات التربوية وأصبح الجميع يقوم بهذا الأمر وفي مقدمتهم الإعلام بكل صوره وأشكاله وهذا أمر محير.. علينا جميعاً تحصين أبنائنا وبناتنا ضد هذه التأثيرات والمؤثرات وذلك من خلال إشباعهم عاطفياً.

وللانحراف العاطفي عند الفتيات أسباب يصعب حصرها ولكن نحاول المرور على أهمها فيما يلي (الصنيع، ١٤٢٨هـ، ص ٤٧):

١- التربية العاطفية في الصغر: تقوم بدور مهم في استقامة أو انحراف العاطفة لدى الفتيات.

- ٢- صديقة السوء: وهي من أقوى أسباب الانحراف العاطفي لدى فتياتنا، حيث تدخل صديقة السوء الفتاة في عوالم لم تعرفها من قبل.
 - ٣- وسائل الإعلام: وخصوصاً الفضائيات والصحف والمجلات الهابطة التي تسوق في عالم الفتيات.
 - ٤- الانترنت: وهو العوالم الجديدة التي دخلت حياة الفتيات في عصرنا بل في عقر غرفتهن الخاصة، وجعل سبل الاتصال بالعالم المفتوح بلا حدود ولا ضوابط يقدر فيها الصالح من الطالح، وخصوصاً المنتديات وغرف المحادثة (الشات) حيث تستغل عواطف كثير من الفتيات بشكل متكرر، ويصل الأمر أحياناً إلى الاستمرار حتى الوقوع في الحرام.
 - ٥- البيئة المدرسية الغائبة: حيث يوجد في العديد من مدارس البنات غياب للشعور بالدور الأمومي الذي يجب أن تشعر به المعلمة أو الإدارية تجاه كل طالبة، فتقر منها الطالبة ولا تثق فيها وتجدها سبباً من أسباب مشكلاتها، مما يبعد تلك المعلمة أو الإدارية عن الأدوار الحقيقية التي كان يجب أن تقوم بها في المحيط التعليمي.
- ثانياً: القلق:**

أهم مشاكل القلق التي تقابل الفتيات المراهقات تنحصر في (السيد، د.ت، ص ١٠٦):

- ١- القلق على الذات.
 - ٢- القلق على الأهل.
 - ٣- القلق على الحالة الاجتماعية.
- فالفتاة في مرحلة المراهقة دائماً في حالة قلق على صحتها العامة، فتخاف من المرض المقعد، أو من الضعف بعد القوة، وهنا يظهر القلق في حياة الفتاة المراهقة عقب كل أزمة صحية أو وعكة تمر بها.
- وأما القلق على الأهل من الوالدين أو الأخوة فيبدو واضحاً عند مرض أحد الوالدين فهي تخاف أن تفقد أحدهما، أو كلاهما، وتخاف أن تكون وحيدة، وتسمع بما حدث لغيرها من البنات اللواتي افتقدن الأمهات وما حدث لهن فتخاف وتقلق، كل ذلك حذراً من أن ينزل بها مثل الذي نزل بغيرها، وآخر أنواع القلق عند الفتيات: القلق على الحالة الاجتماعية.
- فالفاتة تخاف من الفشل الدراسي، ويعالج ذلك بالاجتهاد والجد في تحصيل العلم، والتوكل على الله تعالى، وترك مسألة النتائج لفضل الله وتقديره، مع حسن الظن بالله في كل أفعاله، والإيمان بحكمته البالغة في كل ما يحدث.
- وتخاف الفتاة من عدم التوفيق السريع لبناء الأسرة والدخول في أمر الزواج وهذا لعله من أهم أسباب القلق عند البنات، والداعية الأكبر لمحاولة الكثيرات منهن للانحلال، أو التساهل، أو الخروج على التقاليد والقيم السائدة ظناً منهن أن ذلك يؤدي إلي زواجهن سريعاً.
- إن لكل فتاة مشاكلها الخاصة بها، ولكن هناك قواسم مشتركة فيما بينهن وعلى رأس هذه المشاكل بالدرجة الأولى ما يلي (مجلة الأسرة، ١٤٢٨هـ، ص ٥٨):

- ابتعاد كثير من الفتيات عن دينهن، مما أوجد لديهن القابلية للسير مع ما يطرح في وسائل التأثير - الإعلام - وهذا أورث بدوره جملة من المشكلات أفلقت كثيراً من الأسر.
- ما يعرف الآن بالصدقات بين الجنسين من أجل الحب، فالفتاة المراهقة ترى على الشاشة البنت مع الولد في مشهد غرام رخيص يروج له على أن هذه هي الحياة الحديثة، فتصدق الفتاة التي عندها مشكلة هذا المنظر، وتحاول أن تطبقه على نفسها لأنها قد تكون فقدت الحب والحنان من قبل أهلها- المصدر الأول لهذا الحب- فتبحث عنه وسط ركام هذه المشاهد السلبية، فتتورط في علاقة محرمة لم يكن لديها التحصين الشرعي والوازع الديني الذي يحجزها عن الواقع في هذا "المستنقع" والمؤلم أنها قد تستيقظ بعد حين من الزمن وقد فقدت تاجها فتندب وتعض أصابع الندم، وقد يكون السبب غير المباشر هو عدم التوجيه من قبل الأسرة، حيث لم تجد التحصين اللازم لها.
- البعد الشاسع بينها وبين أمها، فالأم في واد والبنت في بحر، لا يلتقيان إلا في المناسبات، وقد تصل البنت إلى مرحلة الزواج ولم تسمع من أمها كلمة تسألها عن شئونها الخاصة، فتأجأ البنت إلى غير أمها وهنا تكون عرضة للمتاب.
- ومن المشكلات التي تجعل الفتاة تمد عينها إلى غيرها - قلة ذات اليد- فعندما لا تجد الفتاة المال الذي يغطي احتياجاتها - خاصة الشخصية - قد تتعرض للابتزاز فتعرض لهذا الابتزاز من أجل الحصول على المال.
- كما أن وقوف الأسرة أمام رغبات الفتاة المشروعة في تحقيق احتياجاتها الضرورية، وانتهاج أسلوب العقاب الجسدي والمعنوي معها، والتفرقة في المعاملة بينها وبين أشقائها الذكور، من شأنها أن تثمر أثراً سلبية على البنت داخل الأسرة فتفقد الأمان الأسري وتشعر بالحرمان العاطفي.

ثالثاً: السلوك العدواني:

- يكثر انتشار هذا النمط السلوكي في المدارس الاعدادية والثانوية أي أنه يكثر بين المراهقين والمراهقات حيث يتمثل هذا السلوك في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل، عدم احترام المعلمين والمعلمات، تخريب أثاث المدرسة والفصل والمقاعد، عدم الانتظام في الدراسة، استعمال الألفاظ البذيئة وأحداث أصوات مزعجة بالأقدام في أرضية الفصل...
- ومن أهم أسباب السلوك العدواني لدى الفتيات المراهقات ما يلي(زيدان، ١٩٩٤م، ص٢٢٦):
- الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي والاختفاق في حب الأبوين والمعلمين والمعلمات.
- المبالغة في تقييد الحرية، والتدخل في الشؤون الخاصة بالصغار والمراهقين.
- توتر الجو المنزلي الذي تعيش فيه الفتاة المراهقة، من جراء غضب الوالدين لاتفه الأسباب.

- وجود نقص جسمي في الشخص مما يضعف قدرته على مواقف الحياة أحياناً.

رابعاً: اضطراب الفتاة عند البلوغ:

الخوف النفسي الذي يصيب الفتيات قد يؤدي إلي تأخر الدورة الشهرية أو انعدامها فتفقد الفتاة شهيتها للطعام، وتهمل في دروسها، وتصيبها الكآبة خوفاً على نفسها من عدم اكتمال بلوغها.

وهنا على الأم العبء الأكبر في توعية ابنتها إلي حقائق البلوغ، وتهدئة خاطرها حتى يزول التوتر النفسي مما يؤهل ابنتها إلي انتظام دورة البلوغ، وهناك كذلك أوجاع في منطقة الصدر بالفتاة في تلك المرحلة، وهي حالات توجب التهدئة من الأم من جهة، ومن الجهة مراجعة الطبية المختصة في ذلك.

فالفتاة المرافقة في تلك المرحلة في أمس الحاجة لنصائح وشروح الأم، لكن نجد للأسف أن أغلب الفتيات لا يلجأن إلي الأم في سبيل الوصول إلي الراحة في ذلك الأمر، ولكنهن يحاولن عن طريق التصورات الخاطئة في هذا المجال من خلال الصديقات.

فمن الأهمية بمكان توضيح تلك المسائل للفتاة في مرحلة البلوغ بهدوء وتدرج يبين تركيب ووظائف الجهاز التناسلي للفتيات على أن لا يحتوى الحديث على التفاصيل الجسمانية الدقيقة (السيد، دت، ص ١٠٦).

خامساً: اضطراب ما قبل الدورة:

هي عبارة عن مجموعة من الأعراض تبدأ قبل الدورة الشهرية بحوالي أسبوع إلى أسبوعين وتختفي مع بدء نزول الدم أو بعده بقليل.

وهناك نظريات كثيرة لأسباب حدوث الاضطراب غالباً تكون تغيرات هرمونية بسبب الإباضة وهي مرحلة طبيعية تمر فيها كل فتاة من بداية حدوث الدورة الشهرية حتى تصل إلى سن الانطلاق (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٣٤).

ومن أعراض اضطراب ما قبل الدورة لدى الفتاة المرافقة آلام في الثديين، انتفاخ في البطن، اضطرابات في المزاج (اكتئاب، عصبية زائدة، توتر)، أرق أو رغبة في النوم، صداع وتعب عام، صعوبة في التركيز.

ومن أهم طرق علاج اضطراب ما قبل الدورة لدى الفتاة المرافقة (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٣٥):

- التمارين الرياضية حيث ممارسة التمارين بانتظام وخاصة في الأيام السابقة للدورة الشهرية يمكن أن يخفف من الأعراض.
- العلاج النفسي حيث تفهم الأسرة للوضع النفسي الذي تمر به الفتاة يساعد على تخطيها هذه المرحلة.
- استعمال دواء مسكن خفيف المفعول.

- التدفئة الموضوعية لمكان التقلصات مثل وضع كمادات دافئة على مكان الألم أو أخذ حمام دافئ لتخفيف الألم.
 - ممارسة الأنشطة أثناء تقلصات الدورة الشهرية حيث يجب ألا تتوقف الفتاة عن الذهاب إلى المدرسة أو ممارسة باقي الأنشطة اليومية أو الاجتماعية بسبب التقلصات.
- الصحة النفسية للفتاة المراهقة:**
- تعتبر فترة المراهقة في حياة كل فتاة من أدق المراحل ومن أحفلها بالأحداث.. والمراهقة كما نفهم هي نفسها فترة انتقال بين مرحلتين.. الطفولة والنضج.. ومن ثم فليس من المستغرب أن تجمع بين خصال كلتا المرحلتين، على أن هذه الخصال لا تستمر في سهولة ويسر بل في صراع، وكثيراً ما تتخذ صورة الحدة والعنف.
- أن فترة المراهقة فترة شديدة الحساسية بالنسبة للفتاة وإن هذه الحساسية لتبدو بصفة خاصة فيما يكون للفتاة في تلك الأثناء من علاقات. وفيما تحقق هذه العلاقات لنموها الانفعالي والوجداني مما يعود أثره على شخصيتها بالنمو والازدهار ويتوقف ذلك إلى حد كبير على علاقة الفتاة المراهقة بأفراد أسرتها ولا سيما علاقتها بأُمها..
- إن أساس الصحة النفسية يعتمد على الثقة بالنفس والشعور بثقة الغير، ولا يمكن أن يتأتى أحدهما إلا بتوافر العامل في الاستقلال عن الآباء (الجبالي، ٢٠٠٥م، ص ١٠٠).
- دور الفتاة المراهقة نحو تحقيق صحتها النفسية (فهم، ٢٠٠٢م، ص ص ٧٧، ٧٦):**
- التمسك بالقيم الأخلاقية: الصدق- الأمانة- المحبة- الصلاة.
 - التعود على النظام- والاعتماد على النفس- والمحافظة على المظهر الخارجي.
 - الاهتمام بالصحة العامة، والفحوص الطبية عند الحاجة.
 - المواظبة على القراءة والتثقيف الذاتي في المجالات المختلفة.
 - اختيار أهداف محددة في الحياة والسعي لتحقيقها.
 - تجنب القصص والروايات والصور المثيرة للشهوات.
 - شغل أوقات الفراغ بصورة بناءة بممارسة الهوايات المختلفة: كالألعاب الرياضية- والأعمال اليدوية: كالأشغال، والتفصيل والخياطة.. والتريكو.. الخ.
 - تجنب الانطواء والوحدة، بل تنمية الصداقات النقية مع رفيقات يسعدن بالتمسك بمبادئ الطهر والتمسك بالقيم الدينية والروحية.
 - تجنب العصبية والعنف، والتخلص من العادات السيئة.
 - احترام الآخرين- وتقبلهم مهما اختلفت آراؤهم. وتجنب النيمة أو تتبع سيرة الآخرين.
- وينبغي أن يكون سلوك الفتاة المراهقة، صورة للفتاة التي تتصف بروح المحبة، والإخلاص، والأمانة، والتعاون، والإحساس بالمسؤولية تجاهها وتجاه الآخرين مع تجنب الأنانية، والعصبية، والعنف، والحقد، والنيمة، والتمسك بالنواحي الدينية والروحية فتصبح القدوة والمثل الأعلى حالياً ومستقبلاً أمام الآخرين.

مرحلة تربية الفتاة المراهقة:

تعد مرحلة المراهقة من أصعب المراحل في حياة الآباء والأمهات في أثناء تربية البنات وهذه أهم المبادئ التي يجدر بالآباء والأمهات مراعاتها في تلك المرحلة الصعبة (السيد، دبت، ص ص ٢١٩، ٢١٨):

أولاً: محاولة الآباء والأمهات فهم مشاعر بناتهن المراهقات:

الفتاة المراهقة في تلك المرحلة تحاول إظهار الذات، والظهور بمظهر الأنوثة الكاملة، والشخصية الناضجة، والتتقيص من الغير سواء كن من الأخوات، أو الصويحات، أو الجارات.

وهنا على الآباء والأمهات بالرفق، ومحاولة تهدئة ثورة التغيير في أحوالها وتصرفاتها، ونصحها بالتي هي أحسن، فهي أحوج ما تكون إلى من يمتلك على مشاعرهما، ويقيد أفكارها.

ثانياً: صراحة الآباء والأمهات مع بناتهن المراهقات:

الحقيقة المؤلمة في هذا المجال أن الآباء والأمهات يحاولون ويحاولن الاحتياي على بناتهن، والبعد عن الحقيقة في بعض المسائل التي تعرفت البنات المراهقات على حقيقتها، فصار أفضل شيء في ذلك هو المصارحة، فإن الصراحة مع البنات في تلك المرحلة تعطيهن الثقة والطمأنينة في آراء الآباء، وأقوال الأمهات. فيجدر بكل والد إتباع الصراحة مع بناته، وإشراكهن في المسائل التي ينبغي لهن التعرف عليها في تلك المرحلة الحرجة.

ثالثاً: معايشة الآباء والأمهات لبناتهن المراهقات في مشاعرهن:

يجدر بكل أم أن تحاول التعرف على مشاعر بناتها، والتعرف على أحلامهن ومحاولة العيش معهن في تلك الأحلام والأمان، ودفعهن إلى بذل الجهد، والاجتهاد من أجل تحصيل تلك الأحلام.

رابعاً: عدم الانفعال الحاد والغضب المدمر:

تلك المرحلة التي تعيش فيها البنات المراهقات تحتاج إلى الحكمة والأناة، والحلم والتؤدة لا إلى العنف والطيش، والانفعال الحاد، والغضب المدمر.

بل الأولى بالآباء والأمهات فتح صدورهم لبناتهن لكي يذكرن مشاكلهن، وما لقين من صعوبات في دراستهن، أو أثناء سيرهن.

خامساً: امتلاء البيت بالدفع العائلي:

فأهم ما يحتاج إليه البنات المراهقات الشعور بالجو العائلي المطمئن، حيث الوالد، والوالدة يجلسان مع البنات، ويتعرفان على مشاكلهن، ويحاولان البحث بجدية في تذليل الصعوبات.

أن البنات حين لا يجدن من يذكرن له مشاعرهن، ومشاكلهن يكتمن ذلك في صدورهن مما يجعلهن يشعرن بعدم الترابط العائلي، والتمسك الأسري.

والإسلام بمنهجه الشامل الكامل يخص الآباء والأمهات على الترابط الأسري، وشيوع الرحمة والمودة بين أفراد الأسرة المسلمة.

ونظراً للدور المحوري الذي تلعبه الأم على صعيد أسرتها بشكل عام، وعلاقتها مع بناتها بشكل خاص، فإنه من الضروري الوقوف على طبيعة التأثيرات التي تمارسها الأم في سياق تشكيل شخصية ملائمة لابنتها المراهقة، ومساعدتها على تخطي الكثير من العقبات والمشكلات التي تتعرض لها.

الخطوة الرابعة: هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور تربوي تمهيد:

تعد مرحلة المراهقة الفترة التي يمر منها الفرد بكثير من الهموم والصعوبات والمشكلات حيث قد يعاني الفتى المراهق أو الفتاة المراهقة بالصراعات والقلق ويمكن أن ينحرف الفرد في هذا السن إن لم يجد من يأخذ بيده، ويعاونه في تخطي هذه العقبات، ويلاحظ الأطباء والأخصائيون النفسيون أن كثيراً من الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية ستفجر في مرحلة المراهقة، وتظهر العديد من المشكلات التي تختلف في مظاهرها وأسبابها، وتؤثر تأثيراً سلبياً على مسار النمو وعلى التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق أو المراهقة الذي يعاني من هذه المشكلات، وقد يمتد خطر هذه المشكلات على المجتمع بأسره فيهدد أمنه واستقراره وتقدمه (مخيمر، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٠)، وسنعرض فيما يلي لبعض هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور تربوي.

أولاً: مشكلة الاستذكار:

عملية استيعاب الدروس واستذكارها كثيراً ما تشغل بال الآباء والأبناء وتثير لديهم صوراً مختلفة من القلق، وبخاصة عندما تقترب أيام الامتحان. وتختلف اتجاهات الآباء في هذه المواقف فمنها ما هو متزن يعين الأبناء على خوض المعركة بهدوء وثقة في النفس. ومنها ما هو خاطئ يدفع الأبناء دفعاً قد لا يتفق مع قدراتهم الجسمية والعقلية وقد يؤدي بهم إلى الانهيار ومنها ما هو عصابي يزيد الأبناء ارتباكاً على ارتباك ويثير في نفوسهم أنواعاً من الاضطرابات النفسية (أسعد، ١٩٧٧م، ص ص ١٥٢، ١٥١).

ومن المشكلات التي تعاني منها البيوت في أثناء تربية البنات مشكلة الاستذكار فالأمهات تقول بناتي يعانين من ضعف المذاكرة ولا تعرف التركيز أثناء المذاكرة، بناتي يذاكرن ولكنهن بطئ الفهم.

وفيما يلي نوضح القواعد الأساسية التي عن طريقها نستطيع التغلب على مشكلة الاستذكار وهي (السيد، د.ت، ص ص ٢٢٥، ٢٢٤):

١ - القراءة الإجمالية للدرس:

بعض الطالبات يأخذهن الحماس في بداية تنظيم المذاكرة فتحاول أن تكون دقيقة في حفظ كل صغيرة وكبيرة في الموضوع، وتقرأ جملة جملة بكل تركيز، وقد لوحظ أن مثل هؤلاء الطالبات كثيراً ما تعترضهن مشكلة الشرود أثناء الدرس حتى إنهن يحفظن ببطء، وعندما تأتي الطالبة إلى نهاية الدرس إن كانت لها القدرة على ذلك يتبين أنها نسيت الجزء الأول

- فيه، ذلك الجزء الذي حاولت التركيز عليه، كذلك تشعر بأن الدرس صعب، ولتلافي هذه العيوب يجب إتباع الآتي في قراءة القراءة الإجمالية للدرس:
- حفظ عناوين الدرس الكبيرة جميعها وتسميعها جيداً: إن حفظ هذه العناوين سيكون أمره سهلاً عليك إلى جانب أنك ستشعرين بعد ذلك برغبة قوية في التعرف على المعلومات التي تشملها هذه العناوين، وبذلك يزداد حماسك وقوة تركيزك ورغبتك في الحفظ.
 - حفظ العناوين الصغيرة وتسميعها جميعها جيداً مع مراجعة العناوين الكبيرة السابقة.
 - قراءة الدرس قراءة إجمالية وسريعة: هذه القراءة السريعة تفيد كثيراً في سرعة فهم الموضوع عند الرجوع إلي قراءته تفصيلاً ودراسته بتمعن، كما تفيد في سرعة الحفظ والقدرة على التركيز والتغلب على الشرود وانشغال الذهن بغيره.
 - الاهتمام كثيراً بدراسة الرسوم التوضيحية والتعرف عليها جيداً أثناء القراءة الإجمالية السريعة.
 - قراءة ملخص الدرس.

٢- المذاكرة والحفظ:

- إن القراءة الإجمالية للدرس تساعدك على الإلمام به وربط أجزائه ، إلا أنه عند القراءة للحفظ يجب إتباع الآتي:
- تعرفي على النقاط الأساسية في الدرس وضعي خطأً تحتها، وكرري قراءتها بحيث تكون مرتبطة بباقي الموضوع .
 - فهم القوانين والقواعد والمعادلات والنظريات، وما شابهها فهما جيداً، ثم حفظها عن ظهر قلب.
 - حفظ الرسوم التوضيحية، والتدريب على رسمها مع كتابة الأجزاء على الرسم.
 - التأكد من فهم الدرس فهما تاماً بحيث تستطيعين إجابة الأسئلة الموضوعية التي توجد عادة في نهاية الدرس.
 - محاولة وضع أسئلة على أجزاء الدرس، والتعرف على الإجابة الصحيحة لها.
 - في المواد التي تحتاج إلي دراسة مفصلة فإنه يجب تجزئتها وحدات متماسكة، بحيث تكون كل وحدة ذات معنى واضح وفيها ارتباط كامل في أجزائها، هذا إلى جانب ارتباطها بالموضوع الأساسي.
 - لا تكوني متخوفة فتفقدين ثقتك في ذاكرتك أحفظي سريعاً، وستجدين أنك مع التدريب تستطيعين تذكر جميع ما حفظته.
 - يجب أن تؤكدى لنفسك قبل البدء في الحفظ أنك مصممة على تسميع ما تحفظين، وبذلك تشعرين بازدياد قدرتك على التركيز وسرعة الحفظ.

- في نهاية المذاكرة اليومية، وقبل النوم مباشرة استرجعي حفظ، وتسميع القوانين، والقواعد، والنظريات التي درستها، فإن الراحة أو النوم يساعدان على تثبيتها في الذاكرة تثبيتاً جيداً.

ثانياً: وقت الفراغ:

يعتبر وقت الفراغ من أهم المحددات الأساسية في حياة الشباب، إذ أن الفراغ لدى الشباب يدمر ألوف الكفايات والمواهب ويخيفها وراء ركام هائل من الاستهانة والاستكانة لذا فالتغلب على وقت الفراغ بعمل كل ما هو نافع ومغبر قد يساعد على تكيف الشباب الذي يضيق بدراسته إذ عن طريق هواية يمارسها الفرد في وقت فراغه يمكن له أن يتخلص من الضيق الذي ينتابه ومن ثم يقبل على العمل بجد.

فالفراغ داء قتال للفكر والعقل والطاقات الجسمية، فالنفس لا بد لها من حركة وعمل، فإذا كانت فارغة تبدل الفكر وضعف العقل وقلت حركة النفس واستولت الوسوس والأفكار الرديئة على القلب.

مقترحات لشغل فراغ الفتاة بما يفيد:

- تعويد الفتاة منذ الصغر على حب القراءة وتشجيع هذه الهواية من قبل الأب والأم، مع توجيهها نحو المفيد مما يصلح للقراءة.
- تعويد الفتاة على عدم التسرع في اتخاذ القرارات والسلوكيات التي تقدم عليها، وتعويد نفسها على ترك فرصة للتفكير والاستشارة والاستشارة قبل الإقدام على أي سلوك أو تصرف تقوم به.
- حسن اختيار الصديقة الصالحة الناصحة، وتجنب صديقات السوء لأن الصديقة هي التي تشير على الفتاة بما يمكن قضاء الفراغ فيه.
- تخصيص أوقات من جانب كل من الأب والأم للبنين والبنات، للحديث حول مستجدات حياتهم اليومية بشكل حوارى ودي قائم على الحوار والإقناع وبعيد عن الإكراه والإكراه.
- زرع الثقة في نفوس البنين والبنات وأنهم أهل للمسئولية، بعد بناء مستوى عال من التدين والالتزام الديني في نفوسهم منذ الصغر، ومراقبة الله في السر والعلن.
- بيان أن الإنسان محاسب على كل صغيرة وكبيرة وهي مكتوبة عليه، ولذلك جعل الله العقل للإنسان ليختار عن طريقه ما يقدم عليه من سلوك.
- تشجيع الفتيات على الالتحاق بحلقات تحفيظ القرآن الكريم في الدور النسائية، لما فيها من برامج مفيدة يشغل بها وقت الفراغ.
- تشجيع الفتاة على الالتحاق بما تميل إليه من دورات متخصصة في جوانب علمية أو مهنية أو مهارية، وتذليل العقبات التي تقف أمامها للاستفادة من تلك الدورات.

- تشجيع الفتيات لتبنى برامج موجهة للأسرة الكبيرة (الأخوات والأعمام والعمات والأخوال والخالات) في اللقاءات الأسرية، تحوى المفيد والمسلى والداعم للروابط الأسرية المحقق لصلة الرحم.

ثالثاً: التربية الجنسية خلال مرحلة المراهقة:

خلال المراهقة يحتاج الأبوان إلى الفهم العميق لطبيعة المرحلة وإلى التعرف على أنسب الأساليب للتعامل مع المراهقين والتي تختلف عن أساليب التعامل مع الأطفال، وينبغي على الأسرة إتاحة الفرص الملائمة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو الجنس المخالف في هذه المرحلة، وتمكين المراهق من تحقيق الاستقلال الانفعالي، والنضج العاطفي والقطام النفسي الذي يعتبر ضرورياً للنجاح في الحياة الزوجية المستقبلية (الفاقي، ١٩٧١م، ص ٢١٣).

دور الأم في التربية الجنسية للفتاة المراهقة:

إن واجب كل أم أن ترشد ابنتها وتصارحها بكل ما يتعلق بموضوع الأخلاق الاجتماعية وحقيقة المسائل الجنسية، لأن الجهل بهذه النواحي يؤدي إلى الانحراف في السلوك نظراً لقلة الدراية بالأمور الجنسية.

وفيما يلي دور الأم في التربية الجنسية لابنتها المراهقة :

- على الأم إحاطة ابنتها بالمعلومات قبل ميعة الطمث (العادة الشهرية) بوقت كافي حيث تقيم حواراً معها قبل البلوغ وبعد أول عادة شهرية لكي تشرح لها كل ما يتعلق بهذه المسألة المهمة، حتى لا تتفاجأ بها الفتاة قبل أن تعرف ماهيتها وأسبابها فتضطرب نفسياً.
- على الأم أن تجمع بين الحكمة، والرفق، واليقظة والفتنة، وبعد النظر، والذكاء.. فعليها أن تذكر لابنتها أن التطورات والإحساسات الجديدة النفسية والجسمية ترجع إلى ما حل بجسمها وعقلها من تغيرات فسيولوجية طبيعية وعادية وتعطف عليها وتقدر شعورها ومعاونتها لتتنصر على كل هذه الإحساسات الجديدة الغريبة.
- على الأم إحاطة ابنتها المراهقة وإرشادها عن حقيقة وظيفة أعضائها التناسلية وذلك بمنتهى الوضوح والصدق والصراحة وعدم الشعور بالحرج من شرح مثل هذه الأمور لابنتها منذ نعومة أظفارها، وبذلك تثق ابنتها بحرية كاملة في الالتجاء إليها كلما واجهتها مشكلة واستعصى عليها حلها، وبذلك لن تقع في خطيئة، طالما كانت محصنة ومسلحة بالمعلومات الجنسية، وحقائق الحياة وخفاياها.
- على الأم أن تعلم ابنتها العناية بنظافة أعضائها التناسلية، وإعلامها بأن سعادتها وجاذبيتها لزوجها فيما بعد متوقفة إلى حد كبير على نظافتها الجنسية (مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ٢٠١٢م، ص ٣٨).
- على الأم أن تتعلم إطلاق بعض الحرية لابنتها المراهقة على أن تراقبها عن قرب للاطمئنان إلى سلامة الطريق الذي تسلكه في الحياة وتنظيم أوقات الفراغ لفتاتها ، وتعويدها على ترتيبها فيما يعود عليها بالنفع.. وكذلك حرية انتقاء ملابسها بنفسها.

- السماح لها بالخروج مع صديقات بين حين وآخر، والتعرف عليهن لتجنب صديقات السوء.
 - على الأم أن تكون (القدوة الصالحة) في التصرفات واحترام القيم والمعايير الأخلاقية، والدينية، والاجتماعية (فهم، ٢٠٠٢م، ص ص ٧٣، ٧٤).
 - وعلى الأم أن تتقرب إلي ابنتها المراهقة، ومعاملتها كصديقة وتفسر لها كل ما يصعب فهمه من أمور خاصة بالحياة الزوجية، وبذلك يمكن للفتاة أن تعيش مستقبلاً حياة زوجية سعيدة خالية من أية متاعب، لأنها مسلحة بكل المعلومات الصحيحة عن الزواج الصحيح.
- الخطوة الخامسة: النتائج والتوصيات والمقترحات**
- تمهيد:**

إن سن المراهقة مرحلة حرجية وصعبة في حياة الإنسان، ولابد أن يحسن الآباء والتربويون معاملة الأبناء في هذا السن الصعبة، فالفتاة المراهقة تحتاج إلى نوعية خاصة من التعامل. والأسلوب الخاطئ قد يؤدي إلى تكوين شخصيات غير سوية والعكس صحيح، فالأسلوب السليم في تعاملنا مع الفتاة المراهقة يجعلها ذات شخصية ناجحة وهنا تصبح مرحلة المراهقة مرحلة سهلة وقصيرة.

إن تربية الأولاد حق واجب وبيد الواجب من طفولتهم ويكمل حقهم في شبابهم أو حتى يصبحوا آباء، فلا ينبغي إهمال تلك المرحلة الحساسة من عمر الأبناء، بل ينبغي الاهتمام الزائد وحسن تربيتهم في هذه الفترة الحرجية. وعلى الأسرة في مرحلة المراهقة أن يتفهموا التغيير ويستشعروا أهمية الحوار والمشاركة في اتخاذ القرار ويكونوا مرشدين وناصحين بدلاً من كونهم مصدرراً للأوامر.

النتائج:

يتبين من خلال استعراض الدراسة الحالية، أنه يمكن استخلاص مجموعة من الحقائق أو النتائج التالية:

- تعد مرحلة المراهقة إحدى المراحل الانتقالية في حياة الفرد، كما تعد من أخطر المراحل في حياة الفرد، حيث تتأرجح فيها ميول الفرد واتجاهاته، ويصاحبها التوتر والاضطرابات والهموم المشكلات.
- يساعد أسلوب الضبط التربوي الفتاة المراهقة في الاعتماد على الذات والثقة بالنفس، بينما أسلوب التشدد والرقابة يترك أثراً سلبياً على حياتهم سواء الاجتماعية أو العملية، وبالتالي يعرضهم للفشل وعدم الثقة بالنفس، وعدم إحساسهم بالسعادة.
- أن الأسلوب الديمقراطي وعدم التسلط في المعاملة يجعل الفتاة أكثر تسامحاً وإيجابية في تفاعلها الاجتماعي في حين أن التشدد والتسلط يؤدي إلى العدوانية.
- أن بنات الأمهات المتعلّمات أكثر شعوراً بالأمن النفسي والتكيف؛ أي أن هناك علاقة إيجابية بين المستوى التعليمي للأم، وشعور الفتاة بالأمن النفسي.

- أن بنات الأسر ذوات الدخل المرتفع أكثر شعوراً بالأمن النفسي؛ ومعنى ذلك أن هناك علاقة إيجابية بين المستوى الاقتصادي للأسرة، وشعور الفتاة بالأمن النفسي.
 - إن شعور الفتاة المراهقة بالرقابة المستمرة والصارمة على حياتها من شأنه أن يؤدي إلى التمرد والعناد وعصيان الأوامر.
 - أن السمات الشخصية للفتيات تتأثر بالمستوى الاجتماعي لهن، حيث نجد أن نسبة الانطواء والعصبية تزداد بانخفاض المستوى الاجتماعي.
 - ليس هناك فتاة لم تعان من عرض أو آخر من أعراض الحيض سواء كان ذلك قبل الحيض أم خلاله.
 - أن الفتاة المراهقة تعاني من العديد من المشكلات منها المشكلات الصحية والمشكلات الشخصية النفسية ومشكلات البيت والأسرة ومشكلات التكيف للعمل المدرسي ومشكلات العلاقات الاجتماعية النفسية.
 - وجود نوع من الصراحة تحكم علاقة الأمهات ببناتهن المراهقات، إذ عادةً ما تلجأ الفتيات المراهقات إلى أمهاتهن في كل ما يتعلق بمشكلاتهن الصحية والجنسية.
- التوصيات:**

هناك مجموعة من التوصيات للتغلب على هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة، ومن ثم فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاهتمام بمرحلة المراهقة وبأهم التغيرات الفسيولوجية والسيكولوجية التي تحدث فيها.
- يجب على الأسرة الاستماع بكل الحواس لهموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة ومشاركتها لهمومها وآلامها، وإذا بدأت أعراض قلق أو اكتئاب فلا بد من عرض الفتاة على المختصين لمساعدتها، فالأسرة لها دوراً مهماً في معالجة ابنتهم وسلامتها النفسية.
- على الآباء والأمهات أن يشاركوا ابنتهم في مرحلة المراهقة تجاربها مع تذكير الفتاة أن مرحلة المراهقة مرحلة طبيعية انتقالية.
- تهيئة الفتاة المراهقة للنضج الجسمي والتغيرات الجسمية التي تطرأ في هذه المرحلة.
- ينبغي أن تلم الفتاة المراهقة بالحقائق الجنسية، ولتكن الأم هي المعلمة الأولى. حيث أن معرفة هذه الأمور من مصادر أخرى قد تعرضها لأن تكون فريسة للجهل والضياع والإغراء.
- يجب العناية بغذاء الفتاة المراهقة حيث أن الفتاة المراهقة تحتاج إلى أطعمة البناء في هذه المرحلة مثل البروتينات (اللحم، البيض، اللبن، الأسماك، البقول الجافة).
- يجب على الفتاة المراهقة المواظبة على العادات الغذائية الصحية مثل الإكثار من تناول الفواكه والخضراوات الطازجة، كما يجب تجنب الأطعمة التي تؤدي إلى السمنة مثل الوجبات السريعة والحلويات.

- يجب على الآباء والأمهات أن يولوا بناتهن المراهقات كبير اهتمامهم ورعايتهن في هذه المرحلة الحساسة، حتى يتعودن على جميل الخصال وكريم الفعال.
- توعية الأسرة بكيفية التعامل مع الفتاة المراهقة بالأسلوب التربوي.
- ضرورة تقديم برامج سيكولوجية موجهة لكل من الوالدين والمراهقات فيما يتعلق بالتربية الجنسية.
- ضرورة تطبيق برامج إرشادية على الفتيات المراهقات للتخفيف من حدة المشكلات التي يعانين منها.
- إعداد برامج تربوية مخططة لإعداد الفتيات المراهقات لمرحلة النضج الجسدي والتغيرات الجسمية توضح معناها والفروق الفردية فيها وتقبلها والتوافق معها.
- القيام بحملة إعلامية شاملة لتوعية الأمهات بأهمية الإرشاد والتوجيه والصراحة الدائمة والثقة المتبادلة بينها وبين ابنتها المراهقة.
- ضرورة تنمية الوازع الديني في نفسه الفتاة المراهقة لما له من دور في بناء شخصيتها لأن النمو النفسي السليم للمراهقة يتطلب إيماناً راسخاً.
- تزويد الفتيات المراهقات بالمعلومات الصحيحة والتوعية الشاملة لأهم المتغيرات التي تحدث في هذه الفترة.
- تنمية الثقة بالنفس لتهديب الانفعالات وتحقيق مستوى جيد من التوافق الانفعالي السوي.
- يجب على الآباء والمعلمين أن يشبعوا الحاجات النفسية للفتاة المراهقة والتي تحتاج إليها، وعليهم أن يفهموا نفسياتها ومطالبها ويقدموها التقدير المناسب.
- مساعدة الفتاة المراهقة على أن تتعرف على ذاتها وتتفهم دورها في المجتمع، كعضوه إيجابية في هذا المجتمع.
- التركيز على دور الأم في الأسرة باعتبارها اللبنة الأساسية في التوجيه والإرشاد والتنشئة والتربية.
- إشغال وقت الفراغ للفتاة المراهقة بالمفيد من الأعمال من خلال توجيه المراهقات بأنشطة مناسبة لهن مثل تعلم الحياكة، وبعض المشغولات، وكذلك من خلال تنمية الهوايات لديهن من خلال القراءة والاطلاع.
- العمل على إشراك الفتاة المراهقة في النشاطات الاجتماعية، وإتاحة الفرصة لممارستها بما يحقق المشاركة في خدمة البيئة حتى تشعر الفتاة المراهقة بالمواطنة والثقة بالنفس.
- للأسرة دور كبير في الاهتمام بالتربية الدينية، والتربية الخلقية، والتربية الجنسية السليمة، وشغل أوقات الفراغ بالمفيد من الأنشطة التربوية التي تشبع ميول الفتاة المراهقة، والاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي.
- يجب خلق جو اجتماعي سليم في المدرسة تسوده المحبة والتعاون والصراحة والعطف.

- فتح باب الحوار مع الفتاة المراهقة بعقل متفتح وتقبل آرائها ومناقشتها حول موضوعاتها الهامة بدلاً من استخدام أسلوب الزجر أو الوعظ والإرشاد.
- العمل على إقامة ندوات تثقيفية وتربوية واجتماعية لتوعية الأم بضرورة بناء علاقة وطيدة مع ابنتها المراهقة بشكل خاص.

المقترحات:

- تشجيع الهيئات الرسمية والتطوعية المهمة بمجال الأسرة والتربية والهيئات الأكاديمية خصوصاً في مجال الدراسات العليا بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التفصيلية التي تتناول مرحلة المراهقة والأسرة والتركيز على كيفية تعامل الأسرة مع بناتهن المراهقات.
- إجراء دراسة مماثلة عن هموم ومشكلات الفتيان في مرحلة المراهقة من منظور نفسي وتربوي.
- إجراء دراسة مقارنة بين هموم ومشكلات الفتاة والفتى من منظور نفسي تربوي.

المراجع:

- إبراهيم، فيوليت فؤاد (١٩٨٧م). في سيكولوجية النمو. القاهرة. مكتبة جامعة عين شمس.
- إبراهيم، فيوليت فؤاد (١٩٧٣م). دراسة تحليلية لأحلام اليقظة لدى المراهقات وعلاقتها بحاجاتهن النفسية ومشكلاتهن. رسالة ماجستير. القاهرة. جامعة عين شمس. كلية التربية.
- إسماعيل، محمد عماد الدين (٢٠٠١م). دليل الوالدين إلى تنشئة الطفل. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- إسماعيل، محمد عماد الدين (٢٠١٠م). الطفل من الحمل إلى الرشد. ط١. عمان. دار الفكر.
- أبا الخيل، آمنة (١٩٩٢م). مشكلات الفتاة المراهقة في مدينة جدة وعلاقتها بمتغيرات التحصيل والمفهوم. رسالة ماجستير. عمان. الجامعة الأردنية.
- أبولطيفة، لؤي حسن محمد (٢٠١١م). علم نفس النمو. ط١. مكتبة المتنبي. الدمام.
- أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٧٧م). رعاية المراهقين. القاهرة. مكتبة غريب.
- الجبالي، حمزة (٢٠٠٥م). المشاكل النفسية عند الأطفال. ط١. عمان. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- السيد، مجدي فتحى السيد (د.ت). فن تربية البنات في الإسلام. القاهرة. المكتبة التوفيقية.
- الشافعي، ناصر (٢٠٠٩م). فن التعامل مع المراهقين. ط١. القاهرة. دار البيان.
- الصنيع، صالح إبراهيم الصنيع (١٤٢٨هـ). " الانحراف العاطفي لدى الفتيات أسبابه وعلاجه". المملكة العربية السعودية. مؤسسة الوقف (١٥) (١٧٠).
- الفقي، حامد عبدالعزيز (١٩٧١م). دراسات في سيكولوجية النمو. القاهرة. عالم الكتب.
- الأنصاري، سلمى محمود حسن (١٩٨٦م). مشكلات الفتيات المراهقات بمحافظة أسوان ومعالجتها باستخدام أسلوب قراءة الكتب النفسية والمناقشة الجماعية. رسالة ماجستير. جامعة أسيوط. كلية التربية بأسوان.
- المطوع، عبدالعزيز المطوع (١٤٢٨هـ). "لا تجعلوا ابنتكم تشبع عاطفتها من خارج المنزل" المملكة العربية السعودية. مجلة الأسرة. مؤسسة الوقف (١٥) (١٧٠).
- المنيزل، عبدالله فلاح (١٩٩١م). مشكلات المراهقين في المجتمع الأردني وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس. مجلة دراسات. العدد (١). عمان. الجامعة الأردنية.
- باطه، عبدالسميع (١٩٩٧م). محاضرات في علم نفس النمو. ط١. التركي للطباعة.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠١٠م). المشكلات النفسية وعلاجها. ط٢. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٨م). علم نفس النمو. الطفولة والمراهقة. القاهرة. عالم الكتب.
- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٨م). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة. عالم الكتب.
- زيدان، محمد مصطفى (١٩٩٤م). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية. ط٤. جدة. دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

شعبان، سحر محمد سيد(٢٠٠١م). استخدام برنامج إرشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة. رسالة ماجستير. القاهرة. جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة.

عامر، جمال شفيق أحمد(١٩٩٢م). الأفكار الجنسية الشائعة لدى المراهقات في الريف والحضر. مجلة علوم وفنون "دراسات وأبحاث". القاهرة. جامعة حلوان. (٤) (١).

عياش، نادرة(١٩٩٢م). أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى. رسالة ماجستير. عمان. الجامعة الأردنية.

فرح، رنده نظمي(٢٠٠٢م). أنماط العلاقة بين الأم وابنتها المراهقة.. دراسة حالة في مدينة عمان. رسالة ماجستير. عمان. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

فهم، كلير(٢٠٠٢م). الصحة النفسية والزواج السعيد. كتاب المعارف الطبي. القاهرة. دار المعارف.

مجلة الأسرة(١٤٢٨هـ). المملكة العربية السعودية. مؤسسة الوقف (١٥) (١٧٤).

مجلة الأسرة(١٤٢٩هـ). المملكة العربية السعودية. مؤسسة الوقف (١٥) (١٧٩).

مخيمر، هشام محمد(٢٠٠٠م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط١. المملكة العربية السعودية. إشبيليا للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان.

مرسى، محمد سعيد(٢٠٠٤م). فن تربية الأولاد في الإسلام. ط٢. ج٢. القاهرة. دار التوزيع والنشر الإسلامية.

مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث(٢٠١٢م). صحة المرأة. ط٢. المملكة العربية السعودية. الدار العربية للطباعة والنشر.

معاليقي، عبداللطيف(١٩٩٦م). المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة دراسة تحليلية، اجتماعية للمراهقة في واقعها: ديناميكياتها ومعطلاتها. بيروت. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

موسى، رشاد علي عبدالعزيز وأبو ناهية، صلاح الدين محمد(١٩٩٧م). إدراك الممارسات الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد(٤٤).

Elder,G.H(1968). Adolescent Socialization and per-school Development, Rand Mc. Nally.

Jenser.larry & Borges. Marilyn(1986). The effect of maternal employment on adolescent daughter. Adolescence. (21) (83) pp.659-666.

مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء

متغيري الجنس والتحصيل الدراسي

The level of academic procrastination among students of the preparatory year in light of the variables of gender and academic achievement

إعداد

د. هيثم محمد عبد الخالق أحمد

Doi: 10.21608/jasep.2021.136083

قبول النشر: ٢٥ / ١٢ / ٢٠٢٠

استلام البحث: ٨ / ١٢ / ٢٠٢٠

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي (الكسل- المخاطرة - الانشغال بأمور أخرى - إدارة الذات السلبية - الميول الكمالية - الاتجاهات السلبية نحو المهمة - الدرجة الكلية) لدى طلبة السنة التحضيرية ، وكذلك الكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ومتغير التحصيل الدراسي (مرتفع- متوسط-منخفض) والتفاعل المتبادل بينهما، وذلك على عينة مكونة من ١٨٢ طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية - فرع رفحاء من الذكور والإناث (٤٠ طالبًا، ١٤٢ طالبة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد الربيع وشواشرة وحجازي (٢٠١٣)، وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) لدى أفراد العينة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى الجنس وذلك لصالح الذكور، في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي يعزى إلى التحصيل الدراسي (مرتفع - متوسط - منخفض)، وكذلك لم يكن هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي يعزى إلى التفاعل المتبادل بين الجنس (ذكور-إناث) والتحصيل الدراسي (مرتفع - متوسط - منخفض).

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي - التحصيل الدراسي.

Abstract:

The current research aims to identify the level of academic procrastination (laziness - risk - preoccupation with other things - negative self-management - perfectionism - negative attitudes towards the task - the total degree) among preparatory year students. It also seeks to the differences in academic procrastination according to the gender variable (male - female) and the academic achievement variable (high - medium - low) and the mutual interaction between them, The sample group consisted of 182 male and female students from the Preparatory Year at the University of Northern Borders - Rafha Branch (40 male, 142 female), The researcher used the Academic Procrastination Scale, prepared by Al-Rabie, Shawashreh and Hijazi (2013), The results revealed the level of academic procrastination (total score and sub-dimensions) was average, While there were statistically significant differences between the mean scores of preparatory year students on the academic procrastination scale attributed to gender in favor of males , whereas there was no statistically significant difference between the mean scores of the preparatory year students on the academic procrastination scale due to the academic achievement (high - intermediate – low). Also, there were no differences attributable to the interaction between Gender and academic achievement.

Key words: academic procrastination - academic achievement.

المقدمة:

ظهر على الساحة النفسية الكثير من المتغيرات التي تتمحور حول الطالب داخل العملية التعليمية، وتزداد أهمية هذه المتغيرات إذا كانت تتناول أو ترتبط بمدى تقدم الطالب أو تأخره في الوظيفة الأساسية التي يناط به أن يقوم بها وهي التعلم، وكذلك الاهتمام بتلك العوامل التي تحول دون وصوله إلى هدفه، وهو ما يحدث عند تأجيل بعض المهام الحالية إلى وقت لاحق كما هو الحال في التسويف.

ويعد مفهوم التسويف من المفاهيم الشائعة والتي تستخدم على نطاق واسع، والتسويف يعني التأخر عن فعل شيء ما كان يجب القيام به، وذلك لأنك لا ترغب في فعله

في الوقت الحالي (Hooda & Saini, 2016) ، لذلك يعاني منه الكثير من الأفراد في حياتهم من خلال تأجيل مسؤولياتهم أو المهام المطلوب منهم القيام بها في وقت معين (Ozer & Yetkin, 2019).

وهذا ما يؤكد عليه صديق وملاورمان وأولياء (Sidiq, Mulawarman, & Awalya, 2020 حيث يشيرون إلى أنه يتوقع من الطلبة إنهاء جميع المهام والمسؤوليات التي يقومون بها للحصول على معارف ونتائج مرضية، ومع ذلك لا ينهي جميع الطلبة المهام بسبب التسويف، ومن الناحية النفسية يطلق على سلوك التسويف في المهام الأكاديمية التسويف الأكاديمي.

لذلك فالالاتجاه العام في تصور التعامل مع تأجيل المهام في البيئة الأكاديمية على أنها تسويف أكاديمي، حيث إنها من القضايا المنتشرة بين الطلبة في جميع المراحل التعليمية تقريبا، والتي يتوجب التعامل معها بسبب العواقب السلبية لها مثل الفشل الأكاديمي (Balkis & Duru, 2017).

كما تأخذ ظاهرة التسويف مسارا واضحا ومؤثرا في العملية الأكاديمية التي تكمن في التأجيل غير الضروري لبعض المهام التي يجب القيام بها أو تأخيرها أو التخلي عنها، فبعض الأفراد لا يكملون واجباتهم ويتجنبون أداء المهام بسبب التسويف، بالإضافة إلى المخاوف الشخصية من الفشل أو بسبب قدرات الفرد الشخصية. فالتسويف الأكاديمي يظهر من خلال تأجيل السلوك المرغوب فيه إلى وقت لاحق، مما يضعف تحقيق أهداف الفرد، وقد يأخذ شكلا من أشكال المقاومة أو وسيلة لتجنب المهام (صوالحة وصوالحة، ٢٠١٨، ص.١٦٢).

وعلى الرغم من أن الذي يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن التسويف الأكاديمي هو الجانب السلبي له، فقد يكون هناك جانب إيجابي، قد يتعلق بتحسين التحصيل الأكاديمي، يتمثل في تأجيل بعض المهام لحين اكتساب المهارات والخبرات اللازمة للقيام بهذه المهمة، وهو ما يضمن للفرد القيام بها بكفاءة عالية وعلى نحو جيد، حتى وإن لم يكن في الوقت الحالي، فعامل الإلتقان هنا في أداء المهمة تقدم على عامل الوقت.

وهو ما أكد عليه سالم (٢٠١٩، ص.١٣٢) حيث أشار إلى أن السلوك الذي يتبعه الشخص عند تأجيل عمله ويسبب له عدم الارتياح النفسي هو التسويف غير الفعال، بينما التسويف الفعال يساعد الشخص على تحقيق النجاح. كما أن ظاهرة التسويف للمهام الأكاديمية من الأمور الشائعة لدى الطلبة إلا أن تكرارها باستمرار يعد مشكلة لها تأثيرات سلبية كثيرة على الشخص داخليا في الجانب الانفعالي (القلق واليأس ولوم الذات)، أو خارجيا كما يظهر في عدم إنجاز المهام المطلوبة أو فقدان فرص كثيرة في الحياة.

وفي أحيان ما يكون سلوك التسويف مقبولا، وهو ما يجعل الطلبة يؤخرون المهام أو الواجبات إلى وقت لاحق، وذلك في الأوقات التي تحدث فيها ظروف مفاجئة لم تكن في

الحسبان، أو تغير في بعض الخطط التي تم وضعها مسبقاً، وهو ما يسبب بعض الضغوطات للطلبة، لكن بعض الطلبة غالباً ما يؤجل إنهاء أعمالهم بشكل متعمد مما يجعلهم يشعرون بالذنب بشأن إضاعة الوقت أو ضياع الفرص (أبو غزال، ٢٠١٢ : Yousef 2020). ويؤكد عبود (٢٠١٦، ص.٦٤٣) على ذلك، حيث يشير إلى أن أحداث الحياة اليومية تحمل معها المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد في عمله ودراسته وعلاقاته الاجتماعية، وطلبة الجامعات كأحد فئات المجتمع الهامة ليسوا بمنأى عن التعرض لهذه المواقف الضاغطة وصراعات الحياة المختلفة، فهم يتعرضون إلى تغيرات نمائية ونفسية واجتماعية ينتج عنها متطلبات وحاجات تستدعي الإشباع، وطموحات وأهداف تستدعي التحقيق. فالحياة الجامعية بجوانبها المختلفة تمثل مصدراً للضغوط يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة مما يترتب عليها الكثير من المشكلات السلوكية والأكاديمية والذي قد يكون التسويف الأكاديمي أحد هذه المشكلات.

وتزداد هذه المشكلة إذا كنا نتحدث عن طلبة السنة التحضيرية، وهي السنة الأولى التي يستقبل بها الطالب دراسته الجامعية، وتعمل على تدريبه على مجموعة من المهارات الأكاديمية والحياتية التي يحتاج إليها الطالب في حياته الجامعية بعد ذلك عندما ينتقل إلى التخصص على المستوى القريب، أو إلى الحياة الوظيفية على المستوى البعيد، تلك المهارات التي يواجه بها الطالب المشكلات التي تواجهه في نظام تعليمي يختلف عن ذلك الذي تعود عليه، والتي من أهمها التسويف غير الفعال في أداء المهام الدراسية.

مشكلة البحث:

تؤثر ظاهرة التسويف على الأفراد منذ زمن بعيد، ولكن بدأ الاهتمام بدراسة التسويف الأكاديمي حديثاً بشكل كبير، وذلك بسبب تسبب هذه الظاهرة في التأخير الطوعي للمهام المختلفة، والقيام بأنشطة غير هادفة على حساب الأنشطة الهادفة، وهذا لا شك أنه يضر بالصحة النفسية للأفراد ويتسبب في التوتر والشعور بالذنب لعدم القيام بالمهام في الوقت المحدد لها، وتعد هذه الظاهرة أكثر انتشاراً ما بين المراهقين (Quispe-Bendezú et al., 2020).

ويظهر التسويف الأكاديمي لدى الطلبة في التأخر عن الفترة النهائية لتسليم المهام والعمل تحت ضغط، وبالتالي هذا يؤدي إلى التأخر في المقررات الدراسية، وقد يؤثر على التقدم الأكاديمي، وعلى الرغم من الشعور السلبي الناتج عن ذلك، إلا أن الدافعية وتحفيز الطلبة عبر الوسائل التكنولوجية يساعد على تقليل التسويف الأكاديمي (Bendicho, Mora, Añorbe-Díaz, & Rivero-Rodríguez, 2017, p.319).

إضافة إلى ذلك فإن التسويف الأكاديمي يظهر قدرة منخفضة لدى الأفراد في المراحل العمرية الأكثر إنتاجية، وهو ما تسبب في إخفاق الكثير من الطلبة في إكمال دراستهم بسبب التسويف الأكاديمي، مما ساهم في زيادة حالة البطالة، وهو ما يمثل تهديداً

خطيرا يتطلب حولا، خاصة وأن الأبحاث في مجال التسويف أظهرت نسبة عالية من سلوك التسويف لدى الطلبة (Rahman, 2020؛ Can & Zeren, 2019).

وهو ما أكد عليه مارتنيز وبيررو (Martínez & Payró, 2019) حيث يشيرون إلى أن الاهتمام بالتسويف الأكاديمي له معنى وقيمة، لأنه يضر بالتطور ويعيق التقدم في تحقيق الأهداف، كما أنه يرتبط بالعديد من السلبيات، فهو يشكل ظاهرة تبدأ في مرحلة الطفولة وتمر بمرحلة المراهقة ويمكن أن تبقى بعد ذلك.

ويضيف كل من ليتفينوفا وكوكورين وإيكوموفا وكوتينفا وبوزديكوف (Litvinova, 2020؛ Kokurin, Ekimova, Koteneva, & Pozdnyakov, 2020) أن القلق من التسويف الأكاديمي ليس فقط بسبب التوقعات العالية من الآخرين، ولكن بسبب زيادة المطالب المفروضة من المُسوِّف بالإضافة إلى عدم الراحة النفسية والمشاعر الذاتية السلبية وعدم الرضا العام عن الذات والذي يعد علامات أساسية في المُسوِّف الأكاديمي.

وقد اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة فقد توصلت الدراسات التي قام بها كل من (السلمي، ٢٠١٥ ؛ الكفيري، ٢٠١٦؛ تلاحمة، ٢٠١٩؛ Saputra, Alizamar & Afdal, 2018؛ Aydoğan, & Akbarov, 2020؛ Saracaloğlu & Gökdaş, ٢٠١٦) إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة متوسط، بينما أشارت نتائج الدراسات التي قام بها كل من (سليمان وعبيد، ٢٠١٩؛ ميسون وخويلد وقبائلي، ٢٠١٨؛ Zhang et al., 2018) إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي مرتفع، في حين توصلت الدراسة التي قام بها (Akdemir, 2019) أن التسويف الأكاديمي كان منخفضا لدى الطلبة.

كما اختلفت أيضا الدراسات في الفروق التي توجد بين الذكور والإناث في مستوى التسويف الأكاديمي فتوصلت دراسة كل من (أبو غزال، ٢٠١٢ ؛ سليمان وعبيد، ٢٠١٩؛ النواجة وبركة، ٢٠١٨، السلمي، ٢٠١٥؛ Balkis & Duru, 2017) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي لصالح الإناث في الدراسة التي قامت بها الحيصه (٢٠١٨)، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (ميسون وخويلد وقبائلي، ٢٠١٨؛ Ozer & Aydoğan & Akbarov, 2018؛ Yetkin, 2019).

وكذلك فكثيرا ما يتحدث المعلمون أن هناك تأخرا في تسليم الواجبات والأعمال المطلوبة من الطلبة، حيث يتجاوز الطالب الفترة المحددة لنهاية التسليم، وهو ما يضطره إلى طلب فترة سماح، مع عدم وجود مبرر منطقي لهذا التأجيل، أو القيام بهذه المهام في نهاية الفترة المسموحة لهم، وقد لا يمكنهم من علاج أي قصور قد يحدث نتيجة قرب انتهاء الفترة وانشغال الأساتذة باستلام الأعمال.

وكذلك لا توجد – في حدود علم الباحث- دراسة عربية اهتمت بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية، حيث تنوعت الدراسات ما بين التخصصات الجامعية المختلفة والتي تلي السنة التحضيرية والمرحلة الثانوية، على الرغم من أهمية هذه السنة في الحياة الجامعية، كونها المرتكز للكثير من المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الطالب في حياته الجامعية، بالإضافة إلى أن تأجيل المهام التي من المفترض أن يقوم بها الطالب في هذه السنة يترتب عليه الكثير من الأضرار سواء للطالب ذاته أو للمنظومة التي ينتمي إليها، حيث يترتب عليها تأخر في تخصيصه، بالإضافة إلى زيادة المدة الزمنية المحددة للسنة التحضيرية كحد أدنى، كما أن نظام التحصيل الدراسي لدى الطلبة في السنة التحضيرية تتطلب منه التعامل بطريقة تختلف عن تلك التي كان يتعامل بها في النظام الثانوي.

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث صياغة مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى التسويف الأكاديمي (الكسل- المخاطرة- الانشغال بأمور أخرى- إدارة الذات السلبية- الميول الكمالية- الاتجاهات السلبية نحو المهمة- الدرجة الكلية) لدى طلبة السنة التحضيرية؟

٢. ما الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناثا)؟

٣. ما الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا للتحصيل الدراسي (مرتفعاً/ متوسطاً/ منخفضاً)؟

٤. ما الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا للتفاعل المتبادل لكل من الجنس (ذكور/ إناثا) والتحصيل (مرتفعاً/ متوسطاً/ منخفضاً)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي: -

١. التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلبة السنة التحضيرية.

٢. التعرف إلى الفرق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا لاختلاف الجنس (ذكور/ إناثا).

٣. التعرف إلى الفرق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا للتحصيل الدراسي (مرتفعاً/ متوسطاً/ منخفضاً).

٤. التعرف إلى الفروق بين طلبة السنة التحضيرية في التسويف الأكاديمي وفقا للتفاعل المتبادل لكل من الجنس (ذكور/ إناثا) والتحصيل (مرتفعاً/ متوسطاً/ منخفضاً).

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى:

- ١- أهمية المتغير الذي يتم تناوله وهو التسويق الأكاديمي، حيث إن تسويق الطلبة سواء بتأجيل المقررات أو الواجبات قد يترتب عليه الكثير من الهدر المادي والتعليمي.
- ٢- إن تحديد مستوى التسويق الأكاديمي يساعد إلى التعرف إلى حجم المشكلة وبالتالي وضع آليات للتعامل معها في حالة كونها موجودة.
- ٣- وكذلك ترجع أهمية البحث إلى أهمية العينة متمثلة في طلبة السنة التحضيرية، حيث إن التخصص الجامعي يعتمد على حجم إنجاز الطالب في هذه السنة، وقد يؤجل التخصص لحين استكمال مجموعة من المقررات.
- ٤- وللبحث أهمية تطبيقية تتمثل في تمكين القائمين على السنوات التحضيرية من إعداد قواعد تخص أعداد الطلبة المُسوفين وكذلك توزيعهم على المستويات التحصيلية المختلفة، والاستفادة من ذلك في تضمين المقررات الدراسية ما يساعد على التقليل من التسويق الأكاديمي وفقا للمستويات المختلفة.

حدود البحث:

- الحد الزمني: أُجري البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.
- الحد المكاني: أُجري في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية برفحاء.
- الحد البشري: أُجري البحث على (١٨٢) طالبا وطالبة بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية _ فرع رفحاء.

مصطلحات البحث:

- التسويق الأكاديمي:** عرفه أبو غزال (٢٠١٢) بأنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي" (ص.١٣٤)، ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل بها الطالب على مقياس التسويق الأكاديمي، إعداد الربيع وشواشرة وحجازي (٢٠١٣).
- التحصيل الدراسي:** يعرفه الباحث إجرائيا بأنه المعدل الذي حصل عليه طالب السنة التحضيرية في جميع المقررات التي درسها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التسويق الأكاديمي:

هناك تنوع في التعريفات التي تناولت التسويق الأكاديمي، وربما يرجع ذلك إلى أن مفهوم التسويق هو مفهوم حياتي يستخدم بكثرة في الأعمال غير الأكاديمية، ولكنها اتفقت على أن المُسوف يفعل ذلك طوعا منه، دون إجبار على ذلك من أي مؤثر خارجي، ولكنهم اختلفوا في الأسباب التي تقود الطلبة إلى التسويق الأكاديمي.

وعرف عبود وغازو والحربي ومهيديات (Abood, Gazo, ALharbi, & Mhaidat, 2019) التسويق الأكاديمي بأنه ميل الفرد إلى تأجيل المهام الأكاديمية اختياريا

وطوعيا للقيام بها لاحقا، وذلك في الوقت غير المناسب على الرغم من إدراك الآثار السلبية لهذا التأجيل.

كما عرفه ستيل (Steel, 2007) بأنه "ميل الطالب بشكل اختياري وطوعي لتأجيل مهماته الأكاديمية لأوقات لاحقة، وعدم إتمامها بالوقت المحدد على الرغم من معرفته بالآثار السلبية المترتبة على ذلك" (P.454).

في حين عرفه شناعة وصوالجة (٢٠١٨) بأنه "التأجيل الطوعي لإكمال المتطلبات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد المسوف بأن إنجازه لتلك المتطلبات ستؤثر سلبا" (ص. ٢٢٥).

أنواع التسويف الأكاديمي:

اختلفت المنطقات التي تم بها تقسيم التسويف الأكاديمي، فهناك من ركز على مدى جدوى أو عدم جدوى التسويف الأكاديمي، في حين اهتمت مجموعات أخرى بالتركيز على طبيعة المهام التي يقوم الطالب بتأجيلها.

وطبقا للنوع الأول قسم الحسينان (٢٠١٩) التسويف الأكاديمي إلى التسويف الأكاديمي السلبي، وهو تأخير القيام بالمهام الدراسية لوقت متأخر، مما يجعله غير قادر على إتمام المهام الدراسية أو إنجازها بشكل مرض، والتسويف النشط وهو القرار المتعمد بالتسويف من قبل الطالب من أجل الشعور بتجربة التحدي في المواقف الضاغطة.

أما تقسيم التسويف الأكاديمي وفقا لنوعية المهام التي يقوم الطلبة بتأجيلها، فقد دعم هذا النوع كل من فيصل وصالح (٢٠١٦، ص. ١٥٢-١٥٣) حيث قاما بإعطاء نماذج على المهام التي يؤجلها الطلبة مثل:

- تأجيل الدراسة وعمل الواجبات المدرسية.
- تأجيل الامتحانات الدراسية.
- التهرب من تنظيم الأغراض الدراسية بدلا من البدء فيها.
- التهرب من المشاركة في التنظيمات الدراسية والاجتماعية والأعمال المهنية.
- التهرب من المشاركة في جماعات الصف بالنسبة لأداء الواجبات الدراسية بشكل جماعي.

أسباب التسويف الأكاديمي:

يشير تشانج وآخرون (Zhang et al., 2018) إلى أن الطلبة ذوي احترام الذات المنخفض أكثر ميلا إلى التسويف الأكاديمي، حيث إن الشعور المنخفض بالقيمة الذاتية قد يجعلهم يشعرون بالخوف الشديد من الفشل، ويجعل لديهم ميولا عالية لتأجيل المهام الأكاديمية، لذلك فالخوف من الفشل يعمل كوسيط بين احترام الذات والتسويف الذاتي.

كما أن مفهوم الذات المنخفض يرتبط بالتسويف الأكاديمي، حيث إن ارتفاع مفهوم الذات يصاحبه انخفاضًا في التسويف الأكاديمي، وهذا ما أكدته الدراسة التي قامت بها

تلاحة (٢٠١٩) حيث هدفت إلى الكشف عن مستوى انتشار التسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠ طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي ومفهوم الذات لدى العينة متوسط، وكانت هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتسويف الأكاديمي.

ولا شك أننا عندما نتحدث عن احترام الذات المنخفض وكذلك مفهوم الذات المنخفض، فإننا نشير إلى سبب آخر وهو ضعف الثقة بالنفس، فقد توصلت نتائج الدراسة التي قام بها كل من سابوترا وآخرون (Saputra et al., 2020) إلى أنه كلما ارتفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطالب، انخفض مستوى التسويف الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من ٢٨٢ طالبا، حيث كان الهدف دراسة ظاهرة عدم إكمال الطلبة للعمل المدرسي خلال الموعد النهائي بسبب فقدان الثقة بقدرتهم، كما أظهرت النتائج درجة متوسطة من التسويف الأكاديمي للطلبة.

وكذلك فإن لانخفاض معتقدات الكفاءة الذاتية ارتباطا بالتسويف الأكاديمي، حيث كانت هناك علاقة سلبية بين مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي في نتائج الدراسة التي قام بها أزر وأليتن (Ozer & Yetkin, 2019) حيث كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لمعلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة، وكذلك التعرف على تأثير الاختلاف في الجنس والمستوى الدراسي على التسويف الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من ٩٨ من معلمي اللغة الإنجليزية. كما حدد مارتينيز وبيررو (Martínez & Payró, 2019) بعضا من الأسباب المحتملة للتسويف الأكاديمي سواء أكانت داخلية أو خارجية والتي قد تؤدي إلى حدوثه، مثل عدم وجود توجهات مستقبلية وضبط ذاتي، وضعف الدوافع الذاتية، وعدم القدرة على درء المشتتات أثناء الدراسة، إضافة إلى ضعف التنظيم الذاتي والميل إلى تأجيل الأنشطة التي تقود إلى هدف بسبب ضيق الوقت، وكذلك عدم القدرة على إدارة الوقت الشخصي بكفاءة، وعدم ترتيب الأولويات والأهداف، ووجود مشاعر انزعاج عند أداء مهمة ما، والافتقار إلى التعليمات الواضحة، والعلاقات غير المناسبة مع الآخرين، وطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الفصل، والعادات والسلوكيات المرتبطة بالماضي والتي تؤثر على السلوكيات الحالية، وأساليب المعاملة الوالدية غير الموجهة نحو تحمل المسؤوليات والاستقلالية.

وفي الإطار نفسه هدفت دراسة أبي غزال (٢٠١٢) إلى التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥١ طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن

الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه عن الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه عن الذكور.

في حين يؤكد الأحمد وياسين (٢٠١٨، ص. ٢٠) على مجموعة من الأسباب العامة التي تدفع الطلبة إلى التسويف، يمكن أن نذكر منها ضعف إمكانيات الفرد في وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة، وكذلك ضعف الثقة بالنفس بشأن قدرات الفرد الدراسية في إنجاز الواجبات المطلوبة، وتدني الرغبة في النجاح والتفوق في الحياة الدراسية أو النفور من الأنشطة الدراسية، إضافة إلى قلق الامتحانات، والخوف من الفشل، وانخفاض دافعية الأفراد للقيام بأعمالهم الخاصة.

ويدعم ذلك نتائج الدراسة التي قام بها ساركالوجلو وجوكداش (٢٠١٦ Saracaloğlu & Gökdaş)، وكان الهدف منها التعرف إلى المتغيرات التي تتنبأ بسلوك التسويف الأكاديمي لدى معلمي المدارس الابتدائية المحتملين، وذلك على عينة مكونة من ٢٩٤ طالبا جامعيًا يدرسون بكليات التربية، وتوصلت الدراسة إلى أن الخوف من الفشل والكسل والمخاطرة والتحكم في سلوك التمرد من أسباب التسويف الأكاديمي.

خفض التسويف الأكاديمي:

لا شك أننا نحتاج بداية قبل تحديد الآليات التي يجب علينا أن نتبعها، أو الإجراءات التي علينا أن نتخذها حتى نستطيع أن نقدم العون للطلبة الجامعيين لانخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لديهم، علينا أن نحدد أولاً ما حجم انتشار التسويف الأكاديمي بين الطلبة، فكل درجة من درجات التسويف الأكاديمي تحتاج إلى أساليب تختلف عن غيرها وإلى إجراءات تتنوع بتنوع درجته.

ودعماً لهذه الفكرة قدم (Xu, 2016) نموذج The three-tiered anti-procrastination (T-TAP) model وهو نهج متعدد المستويات للتعرف المبكر والدعم للطلبة المسويفين أكاديمياً، حيث يبدأ النموذج بالوقاية على مستوى الفصل الدراسي وذلك لفحص جميع الطلبة داخل الفصل الدراسي، ويمكن تلخيص النموذج فيما يلي:

١- الوقاية والفحص على مستوى الفصل الدراسي: وذلك عن طريق استخدام تصنيفات المهام المناسبة كزيادة أهمية المهمة وتعزيز جاذبية المهمة واستيعاب الصعوبات بالمهام، وكذلك أنظمة الدرجات الفعالة كنقاط المكافأة وخصم النقاط ونظام التسجيل المتدرج، ليتم تصنيف مستويات الطلبة المسويفين في نهاية الأسبوعين الأولين.

٢- التدخل داخل الفصل الدراسي: يخص الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التسويف بتعلم مكثف، في شكل اختبارات وواجبات تقدم داخل الفصل، والفترة الزمنية لها من ٢- ٤ أسابيع.

٣- التدخل الفردي: وهو ما يمثل مستوى الإدارة الذاتية عن طريق تكليفهم بأوراق عمل، ويقوم المعلمون بجمعها من الطلبة بشكل دوري، فإذا لم يحقق الطالب أهدافه لفرصتين متتاليتين أو لم يظهر تقدماً على مقياس التسويف الأكاديمي، يجب على المعلم التفكير في دمجهم بنظام دعم الأقران، ثم استخدام نظام التعاقد السلوكي ومراقبة التقدم بشكل دوري. وهو ما دفع العديد من الباحثين إلى الاهتمام بتحديد نسبة انتشار التسويف الأكاديمي كدراسة الكفيري (٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وطبقت على عينة بلغت ٣٦٠ طالبة، وكشفت النتائج عن مستوى متوسط للتسويف الأكاديمي لدى الطالبات، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمكان السكن لصالح مدينة حائل.

وهو ما سعت إليه دراسة سليمان وعبيد (٢٠١٩) إلى التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي بين طلبة الثانوية، ودلالة الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي بين طلبة الثانويات وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص، وبلغت العينة ١٢٠ طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي أعلى من المتوسط، كما كانت هناك فروق في التسويف تعود لصالح الذكور.

وإذا أردنا الحديث عن الإجراءات التي تساعد على خفض التسويف الأكاديمي أو منعه فقد توصلت نتائج دراسة تشانج وآخرين (Zhang et al., 2018) إلى أن التدخلات التي تستهدف تعزيز الذات والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي والسيطرة على الخوف من الفشل قد تمنع أو تقلل من التسويف الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين خاصة أولئك الأقل احتراماً لذاتهم، حيث كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على انتشار التسويف بين الطلبة الجامعيين في المهن الصحية، والتعرف إلى الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي والخوف من الفشل كوسيط في العلاقة بين احترام الذات والتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ١١٨٤ طالب جامعي.

كما يمكن للمدرسين وعلماء النفس مساعدة الطلبة في التخلص من التسويف عن طريق الخطوات التالية:

- تنظيم ورش عمل حول كيفية تحسين الأداء الأكاديمي (من خلال تشكيل مجموعات، والقيام بتدريبات جماعية مع المعلمين والأقران، وتبادل الخبرات).
- إلقاء محاضرات تتعلق بالثقة بالنفس (ما التسويف الأكاديمي والتسويف العام؟ ما أراضه؟ كيف يمكن للطلبة مساعدة أنفسهم في حل هذه المشكلة أو التخفيف منها؟ أين تطلب المساعدة المهنية؟ كيف نحسن عاداتهم الدراسية؟ كيف نعمل على التنظيم الذاتي؟).
- العمل بشكل فردي مع الطلبة الذين غالباً ما يؤجلون مهامهم (Aydoğan & Akbarov, 2018)

إضافة إلى ذلك يمكن أن يساعد تدريب الطلبة على زيادة الدافعية في التغلب على التسويف الأكاديمي، وفي هذا الإطار سعت الدراسة التي قام بها جرونشل وشوبنهاور (Grunschel & Schopenhauer, 2015) إلى التعرف إلى كون تحفيز الطلبة أو عدم تحفيزهم سيغير من التسويف الأكاديمي لديهم أم لا، وذلك على عينة مكونة من ٣٧٧ طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين لم يفكروا في تغيير سلوكهم لم يتأثروا بالتحفيز في تقليل التسويف الأكاديمي، بينما الطلبة الذين كانت لديهم دافعية للتغيير فقد ساعدهم ذلك على تقليل التسويف الأكاديمي.

وكذلك فإن تقديم الدعم الاجتماعي الذي يساعد الطلبة في الضبط الداخلي لسلوكياتهم يساهم في التغلب على التسويف الأكاديمي، حيث توصلت نتائج الدراسة التي قام بها ساري وفخروديانا (Sari & Fakhruddiana, 2019) إلى أن هناك ارتباطاً سلبياً بين الدعم الاجتماعي والتسويف الأكاديمي، مما يعني أن الدعم الاجتماعي المنخفض يصاحبه مستوى أعلى من التسويف الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من ٨٠ طالباً، وذلك في دراسة كان الهدف منها تحديد العلاقة بين وجهة الضبط والدعم الاجتماعي والتسويف الأكاديمي.

تعقيب عام:

عند النظر إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها في الإطار النظري نجد أنه يمكن تصنيفها إلى دراسات كان هدفها الأول تحديد مستوى التسويف الأكاديمي ولم يكن لها أهداف تتعلق بمتغيرات أخرى، وذلك كدراسة الكفيري (٢٠١٦)، ودراسة سليمان وعبيد (٢٠١٩)، بينما كانت هناك دراسات أخرى اهتمت بعلاقة التسويف الأكاديمي بمتغيرات أخرى بالإضافة إلى التعرف على نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة كدراسة تلاحمة (٢٠١٩)، سابوترا وآخرين (Saputra et al., 2020)، ودراسة (Ozer & Yetkin, 2019)، وقد تنوعت هذه الدراسات في عيناتها ما بين طلبة الجامعة بتعدد تخصصاتها، وطلبة المرحلة الثانوية، ولم تكن هناك دراسات تتناول طلبة السنة التحضيرية وهو الهدف من البحث الحالي.

فروض البحث:

- مستوى التسويف الأكاديمي (الكسل- المخاطرة - الانشغال بأمور أخرى - إدارة الذات السلبية - الميول الكمالية - الاتجاهات السلبية نحو المهمة - الدرجة الكلية) لدى طلبة السنة التحضيرية متوسط.
- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى الجنس (ذكور-إناث).
- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى التحصيل الدراسي (مرتفعاً - متوسطاً - منخفضاً).

- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التسويق الأكاديمي تعزى إلى التفاعل المتبادل بين الجنس (ذكور- إناث) والتحصيل الدراسي (مرتفعاً- متوسطاً - منخفضاً).

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

تطلبت طبيعة المشكلة استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

عينة ضبط الأدوات: تَكُونَت العينة من (٥٠) طالباً من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية - فرع رفحاء من الذكور والإناث (٢٩ من الإناث، ٢١ من الذكور)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بهدف تقنين الأدوات المستخدمة متمثلة في مقياس التسويق الأكاديمي.

العينة الأساسية: أُجْري البحث على عينة مكونة من ١٨٢ طالباً وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية - فرع رفحاء (٤٠ طالباً، ١٤٢ طالبة)، كما يظهر من الجدول (١) وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من إجمالي ٣٣٥ طالباً وطالبة (٩٠ طالباً، ٢٤٥ طالبة)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

جدول ١ العينة الأساسية للبحث وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي:

الجنس	العدد	مستوى التحصيل الدراسي	العدد
ذكور	٤٠	منخفض التحصيل	٤٠
إناث	١٤٢	متوسط التحصيل	٧٤
		مرتفع التحصيل	٦٨

ثالثاً: أدوات البحث:

مقياس التسويق الأكاديمي، إعداد الربيع وشواشرة وحجازي (٢٠١٣): يتكون المقياس من (٣٠) فقرة، تكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي، وتعطى هذه الاستجابات درجات من (١-٥) على التوالي، وللحكم على المستوى تم اعتماد المعيار الآتي (من ١-٢,٣٣ درجة منخفضة، من أكثر من ٢,٣٣-٣,٦٧ درجة متوسطة، من أكثر من ٣,٦٧-٥ درجة كبيرة)، وقام معدو المقياس بالتأكد من صدق وثبات المقياس.

وفيما يلي حساب الخصائص السيكومترية في البحث الحالي، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية - فرع رفحاء.

التجانس الداخلي للمقياس: قام الباحث باستخدام التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما تظهر في

الجدول (٢) تدل على وجود ارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا الفقرات رقم ١٠، ١١، ١٧ لم تكن دالة، لذلك تم حذفهم ليكن المقياس من ٢٧ فقرة، وبالتالي يمكن اعتبار المقياس على درجة عالية من التجانس الداخلي. جدول ٢ معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي:

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٩١٤	٩	**٠,٦١٣	١٧	٠,١٥٢	٢٥	**٠,٨٨٨
٢	**٠,٨٨٦	١٠	٠,٠١٩	١٨	**٠,٨٥٧	٢٦	**٠,٧٣١
٣	**٠,٨٨٧	١١	٠,٠٤٩	١٩	**٠,٤٨٨	٢٧	**٠,٨٩٧
٤	**٠,٨٢٧	١٢	**٠,٧٨٨	٢٠	**٠,٨٣٢	٢٨	**٠,٨٣٣
٥	**٠,٨٩٨	١٣	**٠,٧٣٩	٢١	**٠,٩٠٦	٢٩	**٠,٨٣٣
٦	**٠,٨٢٧	١٤	**٠,٧٤٨	٢٢	**٠,٨٢٩	٣٠	**٠,٨٤٦
٧	**٠,٨١٣	١٥	**٠,٨٩٦	٢٣	**٠,٨٣١		
٨	**٠,٧٥٠	١٦	**٠,٥٧٣	٢٤	**٠,٨٦٦		

وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين البعد والفقرات التي تنتمي لهذا البعد، وكانت النتائج كما في الجدول (٣) تدل على وجود ارتباط بين الفقرات الفرعية والبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فإن عبارات المقياس متماسكة وتنتمي كل عبارة إلى البعد الذي يتضمنها مما يدل على درجة عالية التجانس الداخلي.

جدول ٣ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٤٤	٦	**٠,٥٨٠	٥			
٢	**٠,٩٤٨	٧	**٠,٥١٧	١١			
٣	**٠,٩٠٢	٨	**٠,٦٠٧	١٢			
٤	**٠,٨٨٦	٩	**٠,٥٩٨	١٣			
		١٠	**٠,٣٩٠				

إدارة الذات السلبية		الميول الكمالية		الاتجاهات السلبية نحو المهمة	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١٤	**٠,٦٥٩	١٦	**٠,٦٥٠	٢١	**٠,٩٠٢

١٥	**٠,٨٨٢	١٨	**٠,٩٠٧	٢٢	**٠,٩٠٤
١٧	**٠,٨٨٥	١٩	**٠,٨٤٠	٢٥	**٠,٨٩٦
٢٠	**٠,٨١٢	٢٣	**٠,٨٢٧	٢٧	**٠,٩٠٣
٢٤	**٠,٨٨٧	٢٦	**٠,٨٥٨		

وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (٤) تدل على وجود ارتباط بين الأبعاد الفرعية والمقياس ككل عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول ٤ معامل الارتباط بين البعد والدرجة للمقياس التسوييف الأكاديمي

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الكسل	**٠,٩٥٦	الانشغال	**٠,٩٢٩	الميل الكمالية	**٠,٩٣٤
المخاطرة	**٠,٦٩٩	إدارة الذات	**٠,٩٥٥	الاتجاهات السلبية	**٠,٩٥٢

ثبات المقياس: تم التأكد من معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Coronpach- Alpha، وذلك للأبعاد الفرعية وللمقياس ككل كما هو موضح بالجدول (٥)، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٧٦١ - ٠,٩٥٧) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، ويتضح من ذلك أن معامل الثبات مرتفع.

جدول ٥ معامل الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التسوييف الأكاديمي

البعد	قيمة معامل الثبات	البعد	قيمة معامل الثبات
الكسل	٠,٧٦٨	إدارة الذات	٠,٧٦١
المخاطرة	٠,٧٩٧	الميل الكمالية	٠,٧٦٧
الانشغال	٠,٧٧٤	الاتجاهات السلبية	٠,٧٦٧
التسوييف الأكاديمي (الدرجة الكلية)		٠,٩٥٧	

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية Spilt Half Method، وتم إيجاد معامل الارتباط بين الجزئين، ومن ثم تم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية، وذلك باستخدام معادلة جوتمان، ويتبين من الجدول (٦) إن الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات ولذلك يمكن الثقة بنتائجه.

جدول ٦ معامل الثبات لمقياس التسوييف الأكاديمي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

أبعاد المقياس	معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بمعادلة

الاختبار	جوتمان
الكسل	٠,٨٧٩
المخاطرة	٠,٧٩١
الانشغال بأمور أخرى	٠,٨١٨
إدارة الذات السلبية	٠,٧٧٤
الميول الكمالية	٠,٨٢١
الاتجاهات السلبية نحو المهمة	٠,٨٦٣
الدرجة الكلية	٠,٩٠٧

صدق المقياس: استخدم الباحث الصدق التلازمي (صدق المحك)، حيث تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة ضبط الأدوات على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس التسويق الأكاديمي، إعداد نصار (٢٠١٨) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥٧) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على صدق المقياس الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أن "مستوى التسويق الأكاديمي (الكسل- المخاطرة - الانشغال بأمور أخرى - إدارة الذات السلبية - الميول الكمالية - الاتجاهات السلبية نحو المهمة - الدرجة الكلية) لدى طلبة السنة التحضيرية متوسط" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التسويق الأكاديمي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل كما هو موضح بالجدول (٧).

جدول ٧ الوسط الحسابي والانحراف المعياري للتسويق الأكاديمي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي (المرجح)	المستوى
الكسل	١,٣٧٤	٢,٨١٠	متوسط
المخاطرة	١,٠٣٢	٣,١٠٩	متوسط
الانشغال بأمور أخرى	١,٢٨٠	٢,٩٧٢	متوسط
إدارة الذات السلبية	١,١٧٥	٣,٠١٤	متوسط
الميول الكمالية	١,١٦١	٣,٠٤٩	متوسط
الاتجاهات السلبية نحو المهمة	١,٣٣٨	٢,٨٣٦	متوسط
الدرجة الكلية	١,١٣٦	٢,٩٦٤	متوسط

ويظهر من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية للمقياس التسوييف الأكاديمي تراوحت ما بين (٨١٠، ٢-١٠٩، ٣)، بينما كان متوسط الدرجة الكلية للمقياس ككل هو (٢، ٩٦٤)، وهي تقع في المستوى المتوسط، وبالتالي يظهر لنا تحقق الفرض الأول.

ويمكن لنا أن نفسر هذه النتائج في ضوء فهمنا لطبيعة نظام السنة التحضيرية، حيث إن الفصل الدراسي الثاني غالبا ما يكون للمستوى الثاني من طلبة تحضيري الحاسبات والطلبة المتبقي لهم مقررات من الفصل الدراسي الأول من طلبة تحضيري علوم وآداب، حيث إن السنة التحضيرية لديهم هي سنة اجتياز لمقررات دراسية محددة، وذلك للتخصص بعد ذلك في الكليات المحددة لهم مسبقا، أي إن معدلاتهم بالسنة التحضيرية لا يتوقف عليها دخول كلية ما دون الأخرى لأنهم بالفعل تخصصوا قبل التحضيري، ولكن يتوقف عليها التخصصات العلمية داخل الكلية ذاتها.

ولا شك أن هذا يختلف عن النظام المعمول به في بعض الجامعات الأخرى حيث إن الطالب تُحدد له الكلية بناء على معدله بالسنة التحضيرية، وهذه هي النقطة التي نريد أن نصل إليها أن بعض الطلبة هنا قد لا يكون لديه دافع قوي في الحصول على أعلى الدرجات، بل مجرد فقط اجتياز المقررات بالنجاح فيها، وهو ما يتسبب أحيانا في وجود سلوك التسوييف الأكاديمي بدرجة متوسطة، وتأخير الطلبة لبعض المهام والواجبات المطلوبة منهم، حيث يتم ذلك بناء على اقتناع من بعض الطلبة أن الأمر قد لا يؤثر عليهم بالسلب بشكل كبير، بينما البعض الآخر من الطلاب يسعون إلى الحصول على معدلات مرتفعة بالمقررات لأنها هي التي تحدد تخصصهم مستقبلا داخل كلياتهم.

أي إن الدافع لدى الطالب قد يكون أقل لدى نظيره في السنوات التحضيرية الأخرى، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Aydoğan & Akbarov, 2018) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي الدوافع الداخلية والكفاءة الأعلى كان التسوييف لديهم أقل.

ويظهر ذلك لدى الطلبة في تأجيل الواجبات الورقية التي لا تتطلب جهدا كبيرا في الانتهاء منها، ولكنه يكون أكثر ظهورا في المهام التي تتطلب بعض المهارات المركبة كالواجبات الإلكترونية وإعادة رفعها، وهو ما أكد عليه (النواحة وبركة، ٢٠١٨؛ عبد الله، ٢٠١٨) حيث يشيرون إلى أن التسوييف الأكاديمي أهم العوائق والموانع الأساسية ذات العلاقة بالإنتاج والتميز والتفوق الدراسي، وخاصة أن التسوييف يرتبط بالجانب المهاري الأدائي في سياق تنفيذ المهمة وإبقائها عالقة ما بين النية والفعل، ونتيجة لذلك يصبح الفرد في حالة نكران لذاته، فاقد الإحساس بمعنى حياته.

كما أن السنوات التحضيرية قد تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية والحياتية الجديدة بالنسبة للطلبة، والتي تختلف عما كانوا قد تعودوا عليه بالمدارس الثانوية، وهذا ما يجعل لدى بعضهم خوفا من هذا العالم الجديد، وخوفا من الفشل فيه، وما يصاحب ذلك من عدم الإقدام على أداء المهام المطلوبة منهم تجنباً لشعور الفشل الذي قد يحدث لهم، وهذا ما

يتفق مع ما أشار إليه إمليا وعثمان (Amelia & Usman, ٢٠٢٠) حيث أكدوا على أن سلوك التسويف يحدث بسبب تجنب أداء مهمة معينة، والذي ينتج من الشعور بعدم الرضا عن المهمة أو الخوف من الفشل عند أداء هذه المهمة.

هذه إضافة إلى أن تغيير نظام الدراسة وعدد ساعات الدوام وكثرة المحاضرات مقارنة بما كانت عليه في الثانوي يسبب له مشكلة في التنظيم الذاتي خاصة في بداية الأمر وهو ما يظهر في تأجيل المهام المطلوبة منه، وهو ما أكد عليه مارتينيز وبيرو (Martínez & Payró, 2019) حيث أشار إلى أن ضعف التنظيم الذاتي والميل إلى تأجيل الأنشطة التي تقود إلى هدف بسبب ضيق الوقت أحد أسباب التسويف الأكاديمي، وكذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Zhang et al., 2018) حيث أشارت إلى أن التدخلات التي تستهدف تعزيز الذات والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي والسيطرة على الخوف من الفشل قد تمنع أو تقلل من التسويف الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين.

وتتفق نتيجة هذا الفرض عموماً ما توصل إليه تلاحمة (٢٠١٩) من أن مستوى التسويف لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، وكذلك دراسة (Aydoğan & Akbarov, 2018) بالإضافة إلى دراسة السلمي (٢٠١٥) وكذلك دراسة الكفيري (٢٠١٦) حيث كانت نتائجهم تشير إلى مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، وكذلك دراسة سابوترا وآخرين (Saputra et al., 2020).

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميسون وخويلد وقبائلي (٢٠١٨) حيث كانت نتائج الدراسة تشير إلى مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي، وكذلك دراسة سليمان وعبيد (٢٠١٩) التي أشارت نتائج الدراسة الخاصة بهم إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي أعلى من المتوسط، كذلك كانت نتائج الدراسة التي قام بها الشريف (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أن متوسطات أبعاد التسويف الأكاديمي لطلبة المنحة الخارجية وطلبة قارة آسيا وطلبة المستوى السابع جاءت أعلى من متوسطات أبعاد التسويف الأكاديمي لطلبة المنحة الداخلية وطلبة قارة إفريقيا وطلبة المستوى الثاني.

للتأكد من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه "لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى الجنس (ذكور-إناث)" فقد استخدم الباحث اختبار مان ويتني لعينيتين مستقلتين Two Sample Mann Whitney، وذلك لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث لمقياس التسويف الأكاديمي، كما هو واضح من جدول (٨) وتم استخدام مان ويتني لوجود فروق كبيرة في العينة بين الذكور والإناث.

جدول ٨ الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلبة على مقياس التسويق الأكاديمي وفقا لاختلاف النوع (الذكور - الإناث)

البعد	الجنس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني U	الدلالة	مستوى الدلالة
الكسل	ذكور	١١٧,٨١	٤٧١٢,٥٠	١٧٨٧,٥٠	٠,٠٠٠	دال
	إناث	٨٤,٠٩	١١٩٤٠,٥٠			
المخاطرة	ذكور	١١٩٨,٩٤	٤٧٩٧,٥٠	١٧٠٢,٥٠	٠,٠٠٠	دال
	إناث	٨٣,٤٩	١١٨٥٥,٥٠			
الانشغال بأمور أخرى	ذكور	١١٢,٨٥	٤٥١٤,٠٠	١٩٨٦,٠٠	٠,٠٠٤	دال
	إناث	٨٥,٤٩	١٢١٣٩,٠٠			
إدارة الذات السلبية	ذكور	١١٧,٢	٤٦٩١,٠٠	١٨٠٩,٠٠	٠,٠٠٠	دال
	إناث	٨٤,٢٤	١١٩٦٢,٠٠			
الميول الكمالية	ذكور	١١٣,٦٤	٤٥٤٥,٥٠	١٩٥٤,٥٠	٠,٠٠٣	دال
	إناث	٨,٢٦	١٢١٠٧,٥٠			
الاتجاهات السلبية نحو المهمة	ذكور	١١٢,٨٦	٤٥١٤,٥٠	١٩٨٥,٥٠	٠,٠٠٤	دال
	إناث	٨٥,٤٨	١٢١٣٨,٥٠			
الدرجة الكلية	ذكور	١١,٢٨	٤٦٩١,٠٠	١٨٠٩,٠٠	٠,٠٠٠	دال
	إناث	٨٤,٢٤	١١٩٦٢,٠٠			

يتضح من بيانات الجدول (٨) أن متوسطات الرتب للذكور في التسويق الأكاديمي للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية هي أكبر من متوسطات الرتب للإناث، ويتضح أيضا أن قيمة "مان وتني" للمقياس التسويقي الأكاديمي (الكسل- المخاطرة - الانشغال بأمور أخرى - إدارة الذات السلبية - الميول الكمالية - الاتجاهات السلبية نحو المهمة - الدرجة الكلية) تراوحت ما بين (١٧٠٢,٥٠-١٩٨٦,٠٠) ومستويات الدلالة تراوحت ما بين (٠,٠٠ - ٠,٠٠٤) وكلها قيم أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي لم يتحقق الفرض الصفري، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)(٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة (الذكور والإناث) على مقياس التسويق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)، وكانت تلك الفروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فهمنا لطبيعة الفروق بين الذكور والإناث في ضوء تعليقات معلمهم، حيث كثيرا ما يصف المعلمون الذي يدرسون للذكور والإناث في الوقت نفسه، أن الإناث أكثر حرصا من الذكور في أداء المهام المطلوبة منهم وأنهم أسرع

في الاستجابة للمهام والواجبات المطلوبة منهم من الذكور، بل قد يكون لديهم مبالغة في أداء هذه المهام على الوجه المحدد مسبقا من قبل المعلم، وهذا يظهر في كم الاستفسارات الواردة من الإناث مقارنة بالذكور في المهام المطلوبة، كما أن الذكور كثيرا ما ينشغلون عن المهام الدراسية بمجموعة من المشتتات الخارجية والتي تتعلق بوسطهم الاجتماعي داخل وخارج الجامعة، وهو ما يكون قليلا عند الإناث.

وقد تتعلق بعض المهام الخارجية بعمل بعض الطلبة في الفترة المسائية بالتزامن مع دراستهم، وهو ما يجعل الفترة المسائية لديهم غير مناسبة للقيام بما هو مطلوب منهم، نعم قد يكون الموضوع مرتبطا لديهم بعدم الدقة في تنظيم وقتهم ولكنه قد يكون مدخلا جيدا لتسويق المهام لديهم، وهذا السبب لا يتوافر عند الإناث لطبيعة مجتمع البحث، وهذا يتفق مع ما أشار إليه صوالحة وصوالحة (٢٠١٨) من أن الذكور تقع عليهم أعباء أسرية تتعلق بأداء الاحتياجات الخارجية، وقد تزيد في بعض الأسر وتشمل توفير الاحتياجات المادية للأسرة، والاحتياجات المادية التي تتعلق بالحياة الجامعية.

كما أن البعد الجغرافي لدى بعض الذكور عن موقع الجامعة قد يكون سببا يسهم في تسويقهم الأكاديمي، وهو ما يحدث عند الإناث بدرجة أقل، حيث يقطع بعض الطلبة يوميا مئات الكيلومترات للحضور إلى الجامعة، وقد يؤثر هذا على بعضهم في الالتزام بالمحاضرات وبالتالي تأجيل بعض المهام والواجبات التي تطلب منهم، وطلب تمديد الفترات المحددة مسبقا لإنهاء الواجبات والأعمال الفصلية، ويختلف ذلك التفسير مع نتائج الدراسة التي قامت بها الكفيري (٢٠١٥) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر السكن لصالح المكان الأقرب.

وتتفق نتيجة هذا الفرض عموما مع ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها كل من (أبو غزال، ٢٠١٢؛ وسليمان وعبيد، ٢٠١٩؛ النواجحة وبركة، ٢٠١٨؛ السلمي، ٢٠١٥؛ Balkis & Duru, 2017) حيث كانت هناك فروق دالة بين الذكور والإناث وكان اتجاه العلاقة لصالح الذكور.

بينما تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة ميسون وخويلد وقبائلي (٢٠١٨) حيث لم تكن هناك فروق دالة إحصائية ذات دلالة بين الذكور والإناث، حيث إن ظروفهم واحدة، والتي تجعلهم يبتعدون عن الأنشطة الدراسية لما تنصف بها من ملل ولما تحتاجه من جهد، والانصراف إلى أنشطة أخرى تمنحهم سعادة فورية تفتقد عند ممارسة الأنشطة المدرسية، وكذلك ما توصلت إليه دراسة كل من (شناعة وصوالحة، ٢٠١٨؛ علام، ٢٠٠٨؛ Aydoğan & Akbarov, 2018؛ Ozer & Yetkin, 2019) حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التسويق الأكاديمي.

أما فيما يتعلق باتجاه العلاقة، فقد اتفقت الدراسة التي قامت بها الحبيصة (٢٠١٨) مع نتيجة هذا الفرض في وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، ولكنها اختلفت في اتجاه هذه الفروق حيث كانت لصالح الإناث.

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويق الأكاديمي يعزى إلى التحصيل الدراسي (مرتقعا -متوسطا -منخفضا) ثم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول ٩ نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة على مقياس التسويق الأكاديمي وفقا للتحصيل الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مستوى الدلالة
الكسل	بين المجموعات	٦,٣٣	٢	٠,٣١٧			
	داخل المجموعات	٣٤١,٣٢٧	١٧٩	١,٩٠٧	٠,١٦٦	٠,٨٤٧	غير دالة
	المجموع	٣٤١,٩٦٠	١٨١				
المخاطرة	بين المجموعات	٥٣٩.	٢	٠,٢٧٠			
	داخل المجموعات	١٩٢,٣٨٣	١٧٩	١,٠٧٥	٠,٢٥١	٠,٧٧٨	غير دالة
	المجموع	١٩٣,٩٢٢	١٨١				
الانشغال بأمور أخرى	بين المجموعات	٠,٥١٦	٢	٠,٢٥٨			
	داخل المجموعات	٢٩٦,٤٢	١٧٩	١,٦٥٦	٠,١٥٦	٠,٨٥٦	غير دالة
	المجموع	٢٩٦,٩٨٨	١٨١				
إدارة الذات السلبية	بين المجموعات	١,٢٢٦	٢	٠,٦١٣			
	داخل المجموعات	٢٤٨,٩٣٧	١٧٩	١,٣٩١	٠,٤٤١	٠,٦٤٤	غير دالة
	المجموع	٢٥٠,١٦٣	١٨١				
الميول الكمالية	بين المجموعات	٣,١٤٦	٢	١,٥٧٣			
	داخل المجموعات	٢٤٠,٩٢٩	١٧٩	١,٣٤٦	١,١٦٩	٠,٣١٣	غير دالة
	المجموع	٢٤٤,٠٧٥	١٨١				
الاتجاهات السلبيه نحو المهمة	بين المجموعات	١,٨٦٦	٢	٠,٩٣٣			
	داخل المجموعات	٣٢٢,٣٣٣	١٧٩	١,٨٠١	٠,٥١٨	٠,٥٩٦	غير دالة
	المجموع						

					المجموع	٢٣٤,٢٠٠	١٨١
					بين المجموعات	٠,٧١٥	٢
					داخل المجموعات	٢٣٥,٥٦٤	١٧٩
الدرجة الكلية	غير دالة	٠,٢٧٥	٠,٧٦٢	١,٣١٦			
					المجموع	٢٣٦,٢٨٠	١٨١

ويتضح من الجدول (٩) تحقق الفرض الصفري والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة السنة التحضيرية على مقياس التسويق الأكاديمي يعزى إلى التحصيل الدراسي (مرتفع -متوسط -منخفض) " حيث تراوحت قيمة ف ما بين (٠,١٥٦-١,١٦٩)، ومستويات الدلالة تراوحت ما بين (٠,٣١٣ - ٠,٨٥٦) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ويمكن لنا تفسير هذه النتيجة في ضوء فهمنا لطبيعة التسويق الأكاديمي كسلوك موجود عند الطلبة مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وذلك قد يكون مستغرباً، ولكن لا يعني أن الطالب ذي التحصيل المرتفع لا يسوف، بل إن تسويفه قد يكون بهدف الكمالية في إتمام الأمور على الوجه الأكمل، حيث إنهم غالباً ما ينتظرون إلى قبل النهاية لتكون صورة الأعمال المطلوبة منهم قد اكتملت، وخاصة هؤلاء الطلبة الذين يخافون من الفشل.

وكذلك يمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة النظام بالسنة التحضيرية، وأن الطلبة المسوفين قد يتداركون العواقب التي تنتج عن تأجيلهم المهام الدراسية، حيث إن الواجبات الدراسية تتاح لهم لفترات طويلة إلى حد ما مما يسمح للطالب بتدارك الأمر، وعليه فإن الطالب الذي قد يسوف في أداء بعض المهام، يمكنه أن يعدل ذلك حتى بعد انتهاء المدة المحددة للمهمة المطلوبة أو ضياعها عليه.

كما أن اللجوء إلى أنشطة خارجية أكثر متعة تجنباً للأنشطة الدراسية أمر يتفق عليه الطلبة سواء أكانوا مرتفعي التحصيل أو منخفضي التحصيل، فالطالب غالباً ما يميل إلى الأنشطة الممتعة، ويتفق هذا مع ما ذكره كل من (الشريف، ٢٠١٤؛ Santyasa, Rapi, & Sara, 2020).

كما أنه قد يكون هناك تأجيل للمهام والواجبات التي لا يصاحبها انخفاض في التحصيل الدراسي، إذ يظهر دور الأقران هنا في مساعدة الطلبة المسوفين على أداء المهام المطلوبة منهم في الفترات الأخيرة المحددة من قبل المدرسين، إذ إن التقارب المكاني والعائلي بين الطلبة يجعل من السهل وصول الطلبة إلى بعضهم البعض، والانتهاء من الأعمال المطلوبة منهم، حيث إن مجتمع الطلبة ليس كبير الحجم، وغالب الطلبة يعرف بعضهم بعضاً، وهو ما يمكنهم من تدارك الأمر في بعض الأحيان.

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة التي توصل إليها العنزي والدغيم (٢٠٠٣) حيث اختلفت الدلالة على مستوى عينة الذكور في معاملات الارتباط بينها وبين التسويق

الأكاديمي على عكس ما ظهر في عينة الإناث والعينة ككل، حيث كانت معاملات الارتباط سالبة، وهو ما يؤكد أن ارتفاع التحصيل الدراسي للذكور لا يصاحبه انخفاض في التسويف الأكاديمي.

بينما تختلف نتيجة هذه الفرض مع ما توصلت إليه دراسة السعدي (٢٠١٨) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة الذين تتراوح معدلاتهم (٦٥-٧٤)، وكذلك تختلف مع الدراسة التي قام بها علام (٢٠٠٨) حيث كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محددات التسويف بين المجموعات الثلاث لمستوى التحصيل الدراسي (ذوي التحصيل المنخفض - ذوي التحصيل المتوسط - ذوي التحصيل المرتفع) وكانت هذه الفروق في اتجاه ذوي التحصيل المنخفض.

ويدعم ذلك ما أشار إليه صديق وآخرون (Sidiq et al., 2020) من أن التسويف الأكاديمي يجعل نتائج التعلم لدى الطلبة منخفضة، وقد لا يصلون إلى المستوى المطلوب لاجتياز المقررات الدراسية، مما يؤدي إلى فصلهم.

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على أنه " لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي يعزى إلى التفاعل المتبادل بين الجنس (ذكور-إناث) والتحصيل الدراسي (مرتفعاً - متوسطاً - منخفضاً)، للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two-Way ANOVA لدرجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي كما في الجدول التالي (١٠).

جدول ١٠ نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل	٢,٩٦٠	٢	١,٤٨٠	١,٢٠٤	٠,٣٠٣	غير دال
الجنس	١٦,٨٥٦	١	١٦,٨٥٦	١٣,٧١١	٠,٠٠٠	دال
التحصيل X الجنس	١,٥١٥	٢	٠,٧٥٨	٠,٦١٦	٠,٥٤١	غير دال
الخطأ	٢١٦,٣٨٢	١٧٦	١,٢٢٩			
الكلية	١٨٣٦,٨٤٦	١٨٢				

ويتضح من الجدول (١٠) تحقق الفرض الصفري والذي ينص على أنه " لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي يعزى إلى التفاعل الثنائي بين الجنسين (ذكور-إناث) والتحصيل الدراسي (مرتفعاً - متوسطاً -

منخفضا). "حيث كانت قيمة ف (٠,٦١٦)، ومستوى الدلالة (٠,٥٤١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وبذلك يتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة للتفاعل المتبادل بين التحصيل الدراسي (مرتقعا - متوسطا - منخفضا) والجنس (ذكورا - إناثا) على التسويف الأكاديمي، حيث أن الفروق في التحصيل وتفاعلها مع الجنس لم تظهر على مقياس التسويف الأكاديمي حيث إن التسويف الأكاديمي كسلوك له مسببات كثيرة قد لا يكون التحصيل الدراسي وتفاعله مع الجنس هو العامل الفارق فيها، حيث إن الطالب الجامعي يمر بالعديد من الضغوطات الخارجية والتي تقع خارج نطاق الحياة الجامعية قد تجعله يمارس سلوك التسويف، وهذه الضغوطات يشترك فيها الذكور والإناث.

وهو ما أكد عليه عبود (٢٠١٦) من أن الأحداث اليومية الضاغطة سواء في العمل أو الدراسة أو العلاقات الاجتماعية تجعل الطالب الجامعي ليس بعيدا عن التسويف، بالإضافة إلى التغيرات النمائية والنفسية والاجتماعية والتي ينتج عنها مجموعة من الحاجات تحتاج إلى إشباع.

كما أنه يجب علينا أن نفرق بين وجود سلوك التسويف لدى الطلبة وبين محاولات تقليله والتغلب عليه، وهو ما يحدث بالفعل في السنوات التحضيرية سواء أكان عند الذكور والإناث شاملا مختلف مستويات الطلبة التحصيلية، وهو ما يظهر لنا من وجود فروق ولكنها لم تكن ذات دلالة، ويشمل ذلك محاولات رفع دافعية الطلبة واستخدام أساليب تكنولوجية حديثة كالمسجلات الصوتية، أو أنظمة إدارة التعلم كنظام البلاك بورد، وهو ما يساهم فعليا في عدم دلالة فروق التداخل بين التحصيل والجنس لدى الطلبة على التسويف الأكاديمي، وهو ما أشار إليه كل من (Bendicho et al., 2017) من أن الدافعية وتحفيز الطلبة عبر الوسائل التكنولوجية يساعد على تقليل التسويف الأكاديمي.

وكذلك تتفق هذه النتيجة على ما أكد عليه أفضل وجامي (Afzal & Jami, 2018) من أن التسويف الأكاديمي ليس قصورا في عادات الدراسة أو إدارة الوقت، بقدر ما هو تفاعل معقد بين مجموعة من المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية.

أضف إلى ذلك أن سلوك التسويف قد يظهر لدى الطالب رغبة منه في تحدي قدراته، والشعور بالنجاح والرغبة في التميز، وهو ما أشار إليه الحسينان (٢٠١٩) بأن التسويف النشاط لدى الطالب يحدث عند رغبة الطالب بتجربة التحدي في المواقف الضاغطة. كما أن هناك بعض السلوكيات التي قد ينظر إليها من قبل البعض على أنها تسويف بينما يعتقد الطلبة سواء أكانوا ذكورا أو إناثا أنها لا ترتبط بذلك، وذلك لعدم ارتباطها المباشر بجوانب التحصيل الدراسي لديهم، على الرغم من أهميتها في بناء الجوانب الشخصية للطالب الجامعي، وقد عدها فيصل وصالح (٢٠١٦) من الأمثلة على نماذج تأجيل المهام لدى الطلبة.

التوصيات:

دراسات مستقبلية:

- ١- القيام بدراسات عن مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية الموهوبين والمتأخرين دراسيا.
- ٢- القيام بدراسات عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- القيام بدراسات عن أساليب التدريس المفضلة لدى طلبة المرحلة الجامعية مرتفعي التسويق الأكاديمي.

مقترحات تنفيذية:

- ١- تطبيق مقاييس التسويق الأكاديمي إلكترونيا لطلبة السنة التحضيرية في برامج التهيئة التي تتم في بداية العام الدراسي لتوفير قواعد بيانات عن مستويات التسويق لدى الطلبة، ومن ثم وضع آلية للتعامل معها.
- ٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس لملاحظة سلوكيات الطلبة المسوقين داخل القاعة الدراسية، وكذلك عن إجراءات التعامل معهم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو غزال، معاوية. (٢٠١٢). التسوييف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨ (٢)، ١٣١-١٤٩.
- تلاحمة، اجبارة عبد. (٢٠١٩). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٢٨)، ٥٨-٥٠.
- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٩). العلاقة بين التسوييف الأكاديمي السلبي والنشاط والتعلم المنظم ذاتياً *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، ١٣ (٢)، ٢٣٥-٢٥٥. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/973730>
- الحيصة، إيمان عبد الله. (٢٠١٨). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء عدد من المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣، ١-٣٢.
- الربيع، فيصل؛ شواشرة، عمر؛ حجازي، تغريد. (٢٠١٣). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، *المنارة*، ٢٠ (١)، ١٩٩-٢٣٤.
- سالم، هانم أحمد. (٢٠١٩). الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسوييف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٠٦، ١٣٠-١٨٦.
- السعدي، رحاب عارف. (٢٠١٨). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، ١ (١)، ٣٣-٧٣.
- السلمي، طارق عبد العالي. (٢٠١٥). مستوى التسوييف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلبة كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٢)، ٦٤١-٦٦٤.
- سليمان، علي داود؛ وعبيد، سالم حميد. (٢٠١٩). الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتسوييف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية*، ٤٦، ٢٨٩-٣١٠.
- الشريف، بندر بن عبد الله. (٢٠١٤). الفروق في التسوييف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*، ١٥٩ (٢)، ١١-٤٩.

شناعة، هشام عبد الرحمن؛ وصوالحة، محمد أحمد. (٢٠١٨). أثر برنامجين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٦)، ٢٢٣-٢٤٣. صوالحة، عبد المهدي محمد؛ وصوالحة، أحمد محمد أحمد. (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٢٦)، ١٦١-١٧٥.

مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/1001611>

عبد الله، أحمد سمير فوزي. (٢٠١٨). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلبة كلية التربية جامعة الأزهر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٦، ٤٣٩-511.

مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/894119>

عبود، محمد. (٢٠١٦). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٣٠ (٣)، ٦٤١-٦٦٢. علام، حسن أحمد عمر. (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٢٤ (٢)، ٢٥٤، 306. - مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/42397>

العنزي، فريخ عويد؛ الدغيم، محمد دغيم. (٢٠٠٣). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٥٢ (٢)، ١٠٣-١٣٧.

فيصل، سناء مجول؛ وصالح، علي عبد الرحيم. (٢٠١٦). أنماط التسويف وعلاقته بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً. أماربالك، ٧ (٢٢)، ١٥١-١٧٤. الكفيري، وداد محمد. (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٢٩٠-٢٩٩.

نصار، عدي ناصيف محمد. (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة حيفا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

النواجحة، زهير عبد الحميد؛ وبركة، رمضان عزازي. (٢٠١٨). القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٥ (٢)، ٢٦٢-٢٩٢.

<https://search-emarefa-net.sdl.idm.oclc.org/detail/BIM-861968>

ميسون، سميرة؛ قبائلي، رحيمة؛ وخويلد، أسماء. (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح* ٣٣، ٧١٣-٧٢٦.

المراجع الأجنبية

- Abood, M. H., Gazo, A. M., ALharbi, B. H., & Mhaidat, F. A. (2019). The Relationship between Academic Procrastination and Personality Traits According to the Big Five Personality Factors Model among Students of University. *Dirasat: Educational Sciences*, 46(1), 784–793.
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of Academic Procrastination and Reasons for Academic Procrastination in University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51–69.
- Akdemir, O. (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. *World Journal of Education*.9(2). 13-21.
- Amelia, D., & Usman, O. (2020). The Influence of Self Efficacy, Peer Conformity, Parenting Style, and Academic Procrastination On Student Cheating Behavior. *Peer Conformity, Parenting Style, and Academic Procrastination On Student Cheating Behavior (January 1, 2020)*.
- Aydoğan, H., & Akbarov, A. (2018). A Case Study on Academic Procrastination in Efl Settings in Turkey. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3–4), 79–87. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.24193/adn.11.3-4.6>.
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105–125. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.14204/ejrep.41.16042>.
- Bendicho, P. F., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & Rivero-Rodríguez, P. (2017). Effect on academic procrastination after introducing

- augmented reality. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 319-330.
- Can, S., & Zeren, Ş. G. (2019). The Role of Internet Addiction and Basic Psychological Needs in Explaining the Academic Procrastination Behavior of Adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012–1040. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.14812/cufej.544325>.
- Grunschel, C., Schopenhauer, L. (2015). Why Are Students (Not) Motivated to Change Academic Procrastination? An Investigation Based on the Trans theoretical Model of Change. *Journal of College Student Development*, 56(2).187-200.
- Hooda, M., & Saini, A. (2016). Academic procrastination; A critical issue for consideration. *Indian Journal of Applied Research*, 6(8), 98-99.
- Litvinova, A., Kokurin, A., Ekimova, V., Koteneva, A., & Pozdnyakov, V. (2020). Procrastination as a Threat to the Psychological Security of the Educational Environment. *Behavioral Sciences*, 10(1), 1-10.
- Martínez, V. G., & Payró, M. P. S. (2019). Academic procrastination among students of online courses. Validation of a questionnaire. *Magazine of Educational Innovation*, 11 (2), 122-137. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.32870/ap.v11n2.1673>.
- Ozer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Quispe-Bendezú, L. E., Araujo-Castillo, R. L., García-Tejada, J. E., García-Tejada, Y., Sprock, A. S., & Villalba-Condori, K. O. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(1), 188-205.

- Rahman, I. (2020). The Development of E-Counseling Gestalt Prophetic to Help Students Cope with Academic Procrastination in Indonesian Islamic Higher Education. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 3(1), 46-53.
<https://doi.org/10.25217/igcj.v3i1.614>.
- Santyasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. W. W. (2020). Project Based Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Physics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 489–508.
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.29333/iji.2020.13132a>.
- Saputra, H. R., Alizamar, A., & Afdal, A. (2020). Relationship of Confidence with Academic Procrastination of Middle School Students and Its Implications in Guidance and Counseling. *Journal Neo Konseling*, 2(1).1-10.
- Saracaloğlu, A. S., & Gökdaş, İ. (2016). Variables that predict academic procrastination behavior in prospective primary school teachers. *J Educ Sci Res*, 6(1), 43-56.
- Sari, W. L., Fakhruddiana, F. (2019). Internal Locus of Control, Social Support and Academic Procrastination among Students in Completing the Thesis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2).363-368.
- Sidiq, M., Mulawarman, M., & Awalya, A. (2020). The Effectiveness of Behavioral Counseling with Token Economy and Behavior Contract Techniques to Reduce Academic Procrastination. *Journal Bimbingan Konseling*, 9(1), 76-84.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 454-458.
- Xu, Z. (2016). Just Do It! Reducing Academic Procrastination of Secondary Students. *Intervention in School and Clinic*, 51 (4). 212-219.
- Yousef, A. M. I. (2020). Future Time Perspective in its Relationship to Academic Tasks Procrastination for Secondary Stage

Students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 6(1), 81-113.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 23(4), 817-830. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10459-018-9832-3>.