AIESA

المجلة العربية

للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب



AIESA

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

http://jasep.journals.ekb.eg

Doi:10.33850/jasep.

Arcif rating: **Q1** ***Arcif:*** **1.3906**

المجلد الثامن – العدد (٣٩) يوليو ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

























بوابة الكتاب العلمي



إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في
أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

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

Journal Title: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464 **e ISSN:** 2537-0472

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيارالدوريات الإقليمية فى الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة فى قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحريرعلى تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيارالدوريات بناءعليها للكشاف العربى للإستشهدات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشرالعلمى ومعاييرالبحث العلمى. كمايجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولى الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحريرمراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية،وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة e-MAREFA

Arcif Analytics

التاريخ: 2021 /09/28

الرقم: L21/031 ARCIF

المحترم

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف –ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السادس للمجلات للعام 2021.**

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل **"ارسيف Arcif"** قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن**(5100)** عنوان مجلة عربية علمية أوبحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ودرج منها **(877)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل **"ارسيف Arcif"** في تقرير **عام 2021.**

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** الصادرة عن **المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل **"ارسيف Arcif "** العام لمجلتكم لسنة 2021 (0.6). ونهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الحادية والثلاثون (مكرر)** عربياً **من مجموع إجمالي المجلات** في معامل **"ارسيف Arcif" العام، والبالغ عددها (877).**
- **المرتبة السابعة** في **تخصص علم النفس** من **إجمالي عدد المجلات (30)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.417)**. وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- **المرتبة الخامسة والعشرون** في **تخصص العلوم التربوية** من **إجمالي عدد المجلات (101)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.396)**. وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.

هيئـــــــة التحريـــر

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مديراً للتحرير
أ.د/ فكـري لطيف متـولي	الجامعة الأفرواسيوية	عضواً
أ.د/ خـالد غازي الدلبحي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صبـــــاح عايـــــش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادى العنزى	الكويت	عضواً

هيئـــة المحكمين

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ اشرف محمد عبد الحميد	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجـوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمـــات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفـــان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصـــاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشـــمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحـــة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضـــان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشـــــيد بو زيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شـــقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ الزبير بشـير طـــه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة ســـليماني	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنـــفي	جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمـــة دبراســـو	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الأزهر - مصر
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/ نورالدين صـــادق زمام	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ نجوى حســـن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ وســـيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر– الجزائر
أ.م.د/ تهاني أنور اسماعيل السريح	جامعة البصرة – العراق
د/ خليـدة مهـرية	المركزالجامعي تمنراست – الجـزائر
د. احمد رماضنية	المدرسة العليا للأساتذة – الجـزائر
د. مختارغريب	جامعة الجلفة - الجزائر
د. محمد بوفاتح	جامعة عمارثليجي بالأغواط - الجزائر

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها 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 موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما 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 مسؤولا 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 (المُراجع) 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) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره 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 يُلاحظ 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 المُقيِّم.

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 أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، 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 كلّ 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 أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- 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.
- يترجم عنوان البحث وأسماء الباحثين بالانجليزية.

– يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.

– 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 الأوّلي 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 إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر للمصريين داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر لغير المصريين والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار).
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

http://jasep.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
أحمد سمير علي الضوي - أ.د/ عبد الله عبد النبي ..... دراسة تقويمية لثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية في الجامعات السعودية	١ – ٤٦
أحمد يعن الله علي القرني ..... دور المعلمين في غرس وممارسة القيم الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة	٤٧ - ٨٦
أريج صالح الحسن - د. ماجدة مصطفى عبد الله عبد الرازق ..... دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهنية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات	٨٧ - ١٣٠
أسامة بن عبدالرؤوف الجامع -أ.د/محمد بن سالم القرني ..... الاستجابات الاجترارية وعلاقتها بالاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين في العيادات النفسية	١٣١ - ١٦٢
د. أفكار سعيد خميس عطية محمود -أ.د/ خالد حسن بكر الشريف ..... المشكلات الأكاديمية لدى طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم	١٦٣ - ١٩٢
بدر عائض مرزوق المقاطي ..... فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة	١٩٣ - ٢٢٦

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم -د. محمد بن خليفة السناني - د.سعود بن سليم بن سعد الشعيلي ..... الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان	٢٢٧ - ٢٥٨
حنان صالح مرزوق العمري - أ.د/ نوال غرم الله الغامدي ..... فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات اتخاذ القرارلتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة	٢٥٩ - ٢٩٦
خليل بن سالم بن سليمان الفزاري ..... متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة	٢٩٧ - ٣٥٤
سمر احمد الزهراني - د. نوال غرم الله الغامدي ..... الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة	٣٥٥ - ٤٠٠
سوزان محمد أبوهلال - عمر طالب الريماوي ..... تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج: دراسة ميدانية في ضواحي القدس	٤٠١ - ٤٢٠
ماجد محمد دلهام العمري ..... أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين	٤٢١ - ٤٥٠
مريم عايد العنزي - أ.د/ ريم عبد المحسن العبيكان ..... الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية	٤٥١ - ٤٧٢

مصعب بن عمير الرجيبي - د. محمد رزيمي بن حسين - د. محمد مايي ..... الإساءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان	٤٧٣ - ٥٢٨
معتز أسعد مرقة - عمر طالب الريماوي ..... تجارب الناجيات من سرطان الثدي مع الرعاية الصحية في مدينة الخليل: دراسة ظاهراتية	٥٢٩ - ٥٤٦
منيرة هادي إبراهيم طوهري ..... أثر التنمر الدراسي على التحصيل الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية	٥٤٧ - ٥٧٦
أماني عبدالله عسيري -ندى حميد السلمي - د. خديجة مقبول الزهراني الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة	٥٧٧ - ٦٢٢
وفاء بنت عزيز بن داخل الحربي - أ.د/ وليد بن إبراهيم العبيكي ..... فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي	٦٢٣ - ٦٥٨
Saeed Jamal Shawahna - Omar Taleb Rimawi..... Psychological Hardness Among Healthcare Workers in Qalqilya Governorate	٦٥٩ - ٦٧٨
Awni Abed Rahman Toobasi - Majed Mohammad Aloush - Omar Taleb Rimawi..... Psychological Hardness in Drug Addicts Residing at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem	٦٧٩ - ٦٩٨
Nadera Abdel Mahdi Ghaith - Omar Taleb Rimawi ..... The Relationship Between Life Satisfaction and Psychological Resilience Among the Elderly in Jerusalem	٦٩٩ - ٧٢٠

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمة البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة تصنيف (Q1) على معامل أرسيف ومعامل تأثير عربي ١.٨٥ لسنة ٢٠٢٢ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

دراسة تقويمية لثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية في الجامعات السعودية

An evaluation study of reliability of measurement tools used in psychological and educational researches in Saudi universities

إعداد

أحمد سمير علي الضوي

Ahmed Samir Ali Aldawy

جامعة افريقيا الفرنسية العربية - جمهورية مالي

أ.د/عبد الله عبد النبي

Prof. Abdullah Abdulnabi

عميد كلية الدراسات التربوية- جامعة مينسوتا

Doi: 10.21608/jasep.2024.362467

استلام البحث : ١٢ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٤ / ٢٠٢٤

الضوي، أحمد سمير علي وعبد النبي، عبد الله (٢٠٢٤). دراسة تقويمية لثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية في الجامعات السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ١ – ٤٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

دراسة تقويمية لثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية في الجامعات السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم طرق احتساب معامل الثبات في البحوث النفسية والتربوية في الجامعات السعودية بين عامي ٢٠١٩-٢٠٢٢م. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع وتحليل بيانات أطروحات الماجستير والدكتوراه، تكونت عينة البحث من عدد (٦٤) أطروحة في التربية وعلم النفس، استخدم الباحث بطاقة تحليل البيانات كأداة للدراسة بعد أن أعد قائمة المعايير الخاصة بطرق احتساب معامل الثبات. كانت النتائج على النحو التالي: اعتمدت ٨٩% من أبحاث العينة على أداة واحدة فقط لجمع البيانات، وتم استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات بنسبة ١١% من أبحاث العينة، كما تم استخدام الاستبيان بنسبة ٨١٪ من إجمالي حجم العينة، وتم استخدام الاختبار بنسبة 6٪، بينما تم استخدام تحليل المحتوى بنسبة ١٣٪، ولم تستخدم أداة الملاحظة والمقابلة في ابحاث عينة الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى أن معامل الثبات الأكثر استخدامًا هو معامل التجزئة النصفية بنسبة ٣٠٪ يليه معامل كرونباخ ألفا بمعدل استخدام ٥٦٪، ثم طريقة إعادة التطبيق بنسبة ١٠٪، واستخدمت طريقة معامل الاتفاق بنسبة ٣%، ثم طريقة كوبر بنسبة ١%، بينما لم تستخدم طريقتي كودر ريتشاردسون وهولستي.كما توصلت الدراسة إلى أن ٨٩% من عينة الدراسة استخدم معاملات الثبات بشكل صائب. وأوصى الباحث بإيلاء الأهمية التطبيقية لمقرر القياس والتقويم لطلبة الدراسات العليا. كما أوصى بإنشاء قسم إحصائي متخصص بالجامعات لمراجعة الأساليب الإحصائية المستخدمة في أطروحات الدراسات العليا. كما أوصى الباحث بإجراء دراسات مماثلة بشكل منتظم لقياس مدى التقدم في جودة الاساليب الاحصائية المستخدمة في الرسائل الجامعية.

الكلمات المفتاحية: الثبات – أدوات القياس – النفسية – التربوية.

Abstract:

The study aimed to evaluate reliability of measurement tools used in psychological and educational researches in Saudi universities between 2019-2022. The descriptive approach is used with a sample of (64) theses in education and psychology. The researcher used the data analysis card as a tool for study after preparing the list of criteria for reliability. Many results have been reached, 89% of sample research relied on only one

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

data collection tool, more than one data collection tool was used at 11% of sample research, the questionnaire was used at 81% of total sample size, the test was used at 6%, the content analysis was used at 13%, and the observation and interview tool was not used in sample study research. The study also found that the most commonly used stabilization coefficient is the 30% halfway factor followed by the alpha Cronbach coefficient with a 56% utilization rate, then the 10% reapplication method, used the 3% compact coefficient method, then the 1% Cooper method, while the Coder Richardson and Holsty methods were not used. The study also found that 89% of the study sample used stabilization factors correctly. We recommended that practical importance be given to the measurement and evaluation course for postgraduate students. It also recommended the establishment of a specialized statistical department at universities to review statistical methods used in postgraduate theses. The researcher also recommended conducting similar studies on a regular basis to measure progress in the quality of statistical methods used in university theses.
Keywords: reliability - measurement tools - psychological - educational.

مقدمة:

تعتمد الأبحاث العلمية على مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تتعدد وفقاً للمنهج العلمي الملائم لموضوع الدراسة، ومع تعدد الإجراءات المنهجية وتعدد أدوات الدراسة من استبيان أو ملاحظة أو مقابلة وغيرها من أدوات جمع البيانات، يأتي الحكم على مدى ملاءمة تلك الأدوات لموضوع الدراسة كضرورة حتمية على الباحث قبل أن يشرع في استخدام تلك الأدوات والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف الدراسة (عبيد، ٢٠٢١).

تمكن أدوات الدراسة الباحث من الحصول على النتائج المنشودة حول موضوع الدراسة ومن ثم تعميمها على مجتمع الدراسة، ويعد الاستبيان من أكثر هذه الأدوات استخداماً وشيوعاً بين أدوات جمع البيانات الخاصة بالبحث العلمي (أبو علام، ٢٠٠٦)، حيث يحصل الباحث من خلاله على بيانات تتعلق بموضوع الدراسة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كالتوجهات والآراء وغيرها من استجابات، وتعتبر النتائج التي يحصل عليها الباحث من خلال هذه الأدوات بمثابة القاعدة المعلوماتية التي يبني عليها الباحث نتائج بحثه العلمي، وبعد قيام الباحث بتحليل بيانات الأداة المستخدمة للحصول على النتائج لابد له من أن يقيس مستوى ثبات الأداة المستخدمة، ليعزز أهمية دراسة موضوع الدراسة حيث يقوم الباحث بإعادة تطبيق الاستبيان أو الأداة المستخدمة على نفس الأفراد وفي نفس الظروف ويجب أن يقوم الاستبيان بإعطاء نفس النتائج أو نتائج مقاربة عند القيام بتحليلها كإحدى طرق قياس الثبات لأداة الدراسة (بوسالم، ٢٠١٤)، مما يضفي على البحث المزيد من القوة كما ترفع عملية احتساب معامل الثبات للأداة من قيمة المحتوي العلمي للبحث وتزيد درجة موثوقية نتائجه، ومع تعدد طرق حساب الثبات إلا أنه يجب على الباحث التحقق من معايير اختيار الطريقة المستخدمة لحساب ثبات أداة الدراسة قبل الشروع في استخدامها حتى يصل بدرجة من الثقة في الاعتماد على تلك الأداة لاستخراج نتائج البحث.

مشكلة الدراسة:

قياس الخصائص السيكومترية من أهم عوامل تحديد مصداقية الأدوات المستخدمة في القياس التربوي والنفسي والاجتماعي وموضوعتيها وتحديد إمكانية الاعتماد على نتائجها ومن ثم تعميمها، كما تعد تلك الخصائص من الاجراءات المنهجية الأكثر أهمية في مراحل البحث العلمي التربوي والنفسي، فصدق وثبات الأدوات البحثية كلما زادت درجته يؤدي بالضرورة إلى قوة البحث ومصداقية نتائجه، والعكس فكلما كانت درجة الصدق والثبات أقل أدى ذلك بالضرورة إلى ضعف النتائج المستخلصة وعدم المصداقية في صحة نتائجها (القحطاني، وآخرون، ٢٠٢٠)، كما تقلل بشكل كبير من قيمة البحث. من هنا تبرز أهمية قياس الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. فمن خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة في مجال القياس والتقويم والأبحاث النفسية والتربوية ودراسة منهجية عدد من الدراسات في المجال النفسي والتربوي، وخاصة فيما يتعلق بالثبات وما يتعرض له من أخطاء منهجية في التطبيق، فنجد أن بعض الباحثين يطبق أداة الدراسة الأولية على عينة لا تمثل المجتمع، أو يعتمد على نوع واحد من الثبات كالتجزئة النصفية كما أن العديد من الباحثين يستخدم أدوات بحثية سابقة دون التأكد من ثباتها واختلاف العينة عن الدراسة الحالية والبيئات الأصلية التي طبقت فيها، كذلك مما لوحظ من عدم الدقة في القياسات الإحصائية المحسوبة طبقاً لحزم البرامج الإحصائية والتطبيقات الحاسوبية المستخدمة في تلك الدراسات. من هذا المنحى وجد الباحث ضرورة الوقوف على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدى تطبيق الباحثين للمعايير اللازمة لتحديد طرق حساب الثبات الملاءمة لأدوات الدراسة ومدى التحقق من ثبات أدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية.

أسئلة الدراسة:

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما مدى ملاءمة طرق حساب الثبات المختلفة لأدوات البحث المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية لدرجتي الماجستير والدكتوراه المقدمة في الجامعات السعودية.

والذي يتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ماهي أبرز الأدوات المستخدمة في الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية بالجامعات السعودية؟
- ماهي الأساليب المستخدمة للتحقق من ثبات أدوات القياس في الرسائل الجامعية بالجامعات السعودية؟
- ماهي أبرز الأخطاء التي يقع فيها الباحثون عند تقدير واحتساب معامل الثبات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على أدوات القياس المستخدمة في الأبحاث الجامعية بالجامعات السعودية.
2- الكشف عن أبرز الأدوات المستخدمة في الأبحاث الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه.
3- التعرف على الأساليب المستخدمة للتحقق من ثبات أدوات القياس في الأبحاث العلمية لمرحلة الماجستير والدكتوراه بالجامعات السعودية.
4- الكشف عن الطرق الأكثر شيوعاً في حساب الثبات لأدوات القياس في الأبحاث العلمية لمرحلة الماجستير والدكتوراه بالجامعات السعودية.
5- الكشف عن مدى ملاءمة الطرق المستخدمة لحساب الثبات عند قيام طلاب الدراسات العليا بالتحقق من الثبات لأدوات القياس في الأبحاث العلمية لمرحلة الماجستير والدكتوراه بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية الموضوع المطروح، وهو دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات في البحث العلمي ومن أهمها، طرق احتساب ثبات أدوات القياس في الأبحاث العلمية، والذي يزيد من درجة الثقة في الأدوات المستخدمة، ومن ثم درجة موثوقية النتائج المترتبة عليها، والتحقق من فرضيات البحث والإجابة على تساؤلاته وتحقيق الهدف الذي صممت الأداة من أجله.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث تَعتمِدُ صلاحية التفسيرات والتعميمات الناتجة من اختبارٍ علمي معين على صدقه وثباته، كونهما يُعبّران عن مدى قدرة الاختبار في قياس معاييره ومدى تقارب نتائجه، لذلك فهما مرتبطان بشكلٍ مباشر ببعضهما، وبذلك يُمكِن التعميم بأن كلَّ اختبارٍ صادقٍ هو ثابتٌ أيضاً، ولكن العكس غير صحيح؛ لأن الصدق أعم من الثبات، كون أن الثبات جزءاً ومظهراً من مظاهر الصدق. (المشهداني، ٢٠١٧)، فإذا صلح الجزء يتحسن الكل بالتبعية، حيث لا يمكن أن تتصف درجات الاختبار بالصدق في استخدامات معينة دون أن تكون درجاته متسقة، من هذا المنحى يرى الباحث أن أهمية هذا البحث تتمثل في كون الثبات يعد أحد الخصائص السيكومترية الهامة التي يجب أن يتحلى بها الاختبار أو أداة القياس حتى يمكن الاعتماد على نتائجها، فالمقياس لا يمكن أن يكون صادقاً إذا لم تتسم مفرداته بالاتساق والثبات، حيث أن قيمة مؤشر الثبات تعد الحد الأعلى لقيمة معامل الصدق، فإن تفسير الدرجة المستخرجة من مقياس غير ثابت سيكون بالتأكيد تفسيراً غير صحيح أو على الأقل غير دقيق (علام، ٢٠٠٦). لذا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة واقع استخدام طرق حساب الثبات لأدوات القياس ومن ثم رصد أكثر الطرق شيوعاً في احتساب الثبات للمقاييس المستخدمة.

الأهمية التطبيقية:

- تلقي الضوء على أبرز أدوات القياس المستخدمة في الأبحاث الجامعية بالجامعات السعودية.
- من المأمول أن تقدّم الدراسة دليلاً عملياً على أبرز الطرق التي يتم استخدامها لحساب الثبات.
- تلقي الضوء على المعايير الواجب توافرها عند حساب الثبات لأدوات الدراسة.
- تلقي الضوء على أبرز الأخطاء التي يقع فيها الباحثون عند احتساب الثبات.
- تقدم الدراسة مقترحات لتطوير استخدام أدوات البحث وحساب الخصائص السيكومترية لها.

الأهمية النظرية:

يعتبر الثبات من أهم المقاييس المستخدمة في أغلب الأبحاث العلمية، ودراسة معايير استخدامه يشكل أهمية كبير للتحقق من صدق أدوات الدراسة المستخدمة، فمن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في:

- إلقاء الضوء على أكثر الطرق المستخدمة للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة في توجيه نظر الباحثين لأنسب الطرق التي يمكن استخدامها للتحقق من ثبات أدوات الدراسة والتحقق من مدى ملائمتها لأداة الدراسة.
- يتوقع أن توجه الدراسة نظر الباحثين إلى أبرز الأخطاء التي يمكن تجنبها عند احتساب الثبات لأدوات الدراسة.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في عدم توفر الكثير من الدراسات العربية التي تناولت المعايير اللازمة لاستخدام الثبات لأدوات الدراسة المستخدمة بشكل أكثر تركيزاً.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية:

تعرف الخصائص السيكومترية بأنها: "مؤشرات إحصائية عن مدى جودة وقوة الأدوات البحثية وفقراتها في تحقيق الهدف المرجو منها، وتعرف أيضا بأنها "معاملات ثبات وصدق المقياس" (بوقصارة، وآخرون، ٢٠١٥ صفحة ٢٨)، كما عرفها (بركات، ٢٠١٢ صفحة ١٣٧) بأنها "توافر معاملات الصدق والثبات للاختبار في بيئة محددة". كما عرفها (زكري، ٢٠٠٩ صفحة ٨٢) بأنها "هي الخصائص التي يتم تقديرها واحتسابها من كل فقرة أو من خلال الدرجة الكلية للاختبار ومن هذه الخصائص الصدق والثبات وهم من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب التركيز عليها عند البحث عن الخصائص السيكومترية".

الثبات:

يعد ثبات الأدوات البحثية شرط أساسي لجودتها وقوتها العلمية ومصداقية النتائج المستخرجة من جراء استخدامها، حيث يهتم الثبات بالنتائج وليس بالأداة في حد ذاتها، ويعتبر الثبات خاصية تتوفر في كل اختبار صادق، بينما الصدق لا يتوفر لكل اختبار ثابت، أي أن كل اختبار صادق ثابت بالضرورة، ولكن ليس كل اختبار ثابت صادق بالضرورة. (فرج، ٢٠١٧ صفحة ٢٩٠)، فالمقياس الثابت هو الذي يعطي نتائج متطابقة أو متقاربة لنفس الفرد إذا أعيد تطبيقه، أي عندما تعطي الأداة أو الاختبار وصفاً ثابتاً للصفة المقاسة. (الطيري، ١٩٩٧)

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحث الثبات إجرائياً بقدرة أداة القياس على إعطاء نتائج متقاربة إذا ما أعيد استخدامها في وقت آخر أو تم تطبيقها على عينة مختلفة، أي قدرة أداة القياس على قياس ما تم تصميمها من أجله.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقويم:

عُرف (فتح الله، ٢٠١٦) التقويم على أنه: "عملية منظمة، تتضمن الوصف الكمي والكيفي، وتعمل على إصلاح جوانب القصور وتوكيد جوانب القوة"، ويعرفه بلوم بأنه "إصدار حكم لغرض ما وهو يتضمن محاكات ومستويات ومعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفاعليتها". وترى (مجيد، ٢٠٠٧) أن التقويم تربوياً يقصد به "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

ويعرف الباحث التقويم إجرائياً بأنه: " عملية جمع البيانات وتفسير الأدلة تمهيداً لإصدار الأحكام على الأدوات المستخدمة في الأبحاث والدراسات الجامعية وكذلك معامل الثبات من خلال المعايير التي تم وضعا والمنبثقة من الإطار النظري والأدبي لعلم القياس والتقويم وذلك بهدف معالجة جوانب القصور وتنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

تقويم أدوات البحث:

ويقصد الباحث بتقويم أدوات البحث، بالحكم على أن اختيارها يكون مناسباً إذ حققت كل المعايير أو أغلب المعايير الموضوعة لأداة القياس أو الاختبار المناسب، وإلا فهي غير مناسبة، والحكم على مدى مناسبة استخدامها إذا حققت (٩٠%) من المعايير المعدة لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعرف البحث التربوي بأنه تطبيق المنهج العلمي في دارسة المشكلات التربوية (Oluwatayo, 2012)، وعلى هذا يعتمد البحث العلمي على مجموعة من المعايير والإجراءات التي يحددها المنهج العلمي حتى يحقق البحث التربوي الهدف منه، كما تتنوع أدوات جمع المعلومات في البحث التربوي بتنوع أهدافه، فمنها الاختبارات والمقاييس النفسية، واختبارات التحصيل، والاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، واستمارة تحليل المحتوى (أبو علام، ٢٠١٣).

أدوات القياس المستخدمة في الأبحاث العلمية:

تعتمد أغلب مناهج البحث العلمي على جمع البيانات من عينة ممثلة للمجتمع البحثي باستخدام مجموعة من الأدوات، والتي تتعدد حسب طبيعة المشكلة البحثية وكذلك حسب عينة الدراسة التي ستطبق عليها الأداة وحجمها، وفقاً لطبيعة الموضوع والأهداف التي يسعى لتحقيقها (عبيدات، وآخرون، ٢٠٠١)، واشتملت الأبحاث على العديد من الأدوات المستخدمة في البحث العلمي منها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: الاستبانة:

يعتبر أسلوب الاستبيان أحد أساليب البحث العلمي المستخدمة للحصول على البيانات حول ظاهرة معينة يراد قياسها لدى مجتمع الدراسة ويتكون في العادة من مجموعة من الفقرات (مخائيل، ٢٠١٥). يعرفها (ملحم، ٢٠٠٩ صفحة ٢٨٧) بأنها "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب".

ويرى الباحث من خلال الأبحاث والدراسات السابقة أن الاستبانة عبارة عن مجموعة من العبارات أو الأسئلة والتي يجيبها المفحوص من وجهة نظره، وأحياناً يحيد المفحوص فيها عن الواقعية، لذلك فالبيانات المأخوذة عن طريق الاستبانة هي البيانات التي يستطيع الباحث أن يجزم بصحتها بنسبة عالية.

طرق تنفيذ الاستبانة:

هناك طريقتان لتنفيذ الاستبانة هما (منسي، ٢٠٠٠ صفحة ٩٤):

١.الطريقة المباشرة:

هي الطريقة التي يقدم فيها الباحث الاستبيان لأفراد العينة مباشرة، مع توضيح الاستبيان وأهميته بالإضافة إلى طمأنتهم بأن بياناتهم لن تخدم إلا المصلحة العامة، وأنها سرية لا تكشف أسرار أحد.

٢.الطريقة غير المباشرة:

وهي الطريقة التي يقدم فيها الباحث الاستبيان للعينة من خلال البريد أو الهاتف أو غيرها من الوسائل دون أن يتقابل وجهاً لوجه مع أحداً من أراد العينة.

أنواع الاستبانة:

للاستبانة عدة أنواع من أهمها ما يلي: (علام، ٢٠٠٠ صفحة ٤٢١)، (ملحم، ٢٠٠٩ صفحة ١٧٩)، (منسي، ٢٠٠٠ الصفحات ٩٤-٩٢)

١.الاستبيان المغلق:

يتكون من مجموعة من الأسئلة ذات الإجابة المقيدة، يختار منها المستجيب، مثل (موافق، محايد، غير موافق).

٢.الاستبيان المفتوح:

يتكون من أسئلة ذات إجابة مفتوحة يجيب عليها المستجيب بحرية وبأسلوبه الخاص.

٣.الاستبيان المغلق المفتوح:

- يعتبر هذا النوع مزيجاً من الاستبيان المغلق والمفتوح معاً، أي يحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابات مغلقة وعلى عدد آخر من الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة مثل تفسير سبب الاختيار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ـ يعتمد هذا النوع على رسوم أو صور بدلاً من الأسئلة، ليناسب طبيعة عينة الدراسة مثل الأطفال أو كبار السن أو الأميين، الذين يصعب عليهم قراءة وفهم عبارات الاستبيان والاستجابة عليها. (عبيد، ٢٠٢١)

أهمية الاستبيان:

يُعد الاستبيان من أكثر أدوات البحث التربوي استخدامًا بالرغم من أهمية وقوة الأدوات الأخرى، ومما يُشجع على استخدام الاستبيان كما ذكرها (الزهيري، ٢٠١٧):

- يوفر الاستبيان للباحث الكثير من الجهد والوقت والمال.
- يمكن جمع معلومات كثيرة من أفراد متفرقين بأقل وقت.
- يحتوي الاستبيان على أسئلة ذات موضوع واحد أو عدة مواضيع.
- يتم الإجابة عن فقرات الاستبيان من قبل المستجيب بطريقة ذاتية وبناء على تعليمات محددة مسبقة.
- يعطي الاستبيان فرصة أخرى أطول للتفكير وبذلك تكون إجابة المستجيب جيدة.
- من خلال الاستبيان يتمكن الباحث من الحصول على معلومات قد لا تكون متوفرة في الكتب والمصادر الأخرى.
- من البساطة وضع الاستبيان وترتيبه وتفسير نتائجه.
- سهولة التأكد من صدق الاستبيان وثباته قبل استخدامه.
- سهولة تفريغ المعلومات منه ومن ثم تحليل النتائج إحصائية.
- سهولة التأكد من صدق الاستبيان وثباته قبل استخدامه.
- سهولة تفريغ المعلومات منه ومن ثم تحليل النتائج إحصائية.
- لا يحتاج إلى عدد كبير من الأفراد لغرض متابعة الاستبيان.
- حرية استجابة المستجيب والتعبير عن رأيه.
- لا يحتاج الاستبيان وقتا طويلا للإجابة عن فقراته.
- لا يحتاج الاستبيان مجموعة كبيرة من الأشخاص لجمعه.
- إمكانية إيصال الاستبيان لأشخاص يصعب الوصول إليهم.

ثانياً: المقابلة.

تستخدم المقابلة في الحصول على البيانات من خلال مصادرها البشرية بشكل مباشر، وتناسب عينة الأطفال أو الأشخاص الذين لا يجيدون القراءة والكتابة أو كبار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السن و المعاقين (معمرية، ٢٠٠٧). ويعرفها (ملحم، ٢٠٠٩ صفحة ١٧٠)، بأنها: "علاقة ديناميكية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر. إن تقديم الأسئلة شفوياً قد يكون أيسر من تقديمها مكتوبة أو مسجلة في استبانة، لكنها تحتاج لوقت وجهد كبيرين في تنفيذها، ولكنها أدق في جمع المعلومات من الاستبانة، ومن هنا تعد المقابلة الشخصية استبياناً مفتوحاً (منسي، ٢٠٠٠ الصفحات ٩٤-٩٢). وتعتبر المقابلة استبانةً منطوقةً، ولكن الفرق الرئيسي بينهما أن المقابلة تتضمن التفاعل المباشر، بين الباحث والمستجيب (أبو علام، ٢٠٠١ صفحة ٤٢٧).

ويعرفها الباحث من خلال ما تقدم من أدبيات بأنها "علاقة تنشأ بين الباحث والمفحوص بحيث يطرح الباحث على المفحوص مجموعة من الأسئلة ليدون الباحث الاستجابات ويلاحظ ردة فعل المفحوص وحركاته وتصرفاته".

أنوع المقابلة:

١.المقابلات المسحية:

تستخدم للحصول على معلومات وبيانات من الاشخاص في ميادين تخصصهم وعملهم، مثل قياس الرأي العام وفي مسح الاتجاهات نحو البرامج التربوية أو هيئات التدريس في المدرسة، كما يستخدم هذا النوع في جميع المجالات من اجل الحصول على المعلومات المتعلقة بالأشخاص والمواقف المحيطة بهم في نفس الوقت (ملحم، ٢٠٢٠).

٢. المقابلات الارشادية:

تهدف الى الحصول على معلومات عن المفحوص موضوع المقابلة تمهيداً لتقديم النصح أو المشورة له في نفس الوقت، أو مساعدته على اكتشاف قدراته أو ميوله واتخاذ القرارات بناء عليها.

٣. المقابلة التشخيصية:

تهدف الى الحصول على معلومات عن المفحوص موضوع المقابلة تمهيداً لتقديم النصح او المشورة له في نفس الوقت، أو مساعدته على اكتشاف قدراته او ميوله واتخاذ القرارات بناء عليها. (ملحم، ٢٠٠٢)

ثالثاً: الملاحظة:

تعتبر من طرق جمع البيانات في البحث العلمي، حيث تعتمد على قيام الباحث بمراقبة سلوك أو ظاهرة معينة، ومن ثم يقوم بتحليل ودراسة هذا السلوك للحصول على معلومات نتائج حول الظاهرة موضوع البحث (النبهان، ٢٠١٣).

أنواع الملاحظة:

من أنواع الملاحظة: (ملحم، ٢٠٠٩ صفحة ١٦٩)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الملاحظة البسيطة.
٢. الملاحظة المقننة.
٣. الملاحظة بالمشاركة.

رابعاً: الاختبارات.

تعد الاختبارات أحد الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات من الفئة المستهدفة (باهى، ٢٠١٥). ويعرفها (الاغا، وآخرون، ٢٠٠٤ صفحة ١١٦) بأنه: "مجموعة من المثيرات الإدراكية التي يستجيب لها المفحوص باختيار أو إصدار الاستجابة المطلوبة لكل مثير". ويعرفها (زيتون، ٢٠٠٤ صفحة ٨٠) بأنه "مجموعة من الأسئلة التي تقدم لشخص ما تتطلب منه القيام بمهام عقلية وتلخص استجابات المفحوص على شكل رقمي يعكس بعض خصائص المفحوص، ويمكن أن تركز هذه المهام العقلية على ما يعرفه المفحوص (التحصيل)، أو ما يستطيع تعلمه، أو ما يميل إليه، أو ما هو قادر على تعلمه". وهذا التعريف هو الأنسب من وجهة نظر الباحث.
وتعد الاختبارات من أكثر الأدوات استخداماً في جمع البيانات للدراسات النفسية والتربوية، وهي الوسائل العلمية التي يمكن بها تقدير الظواهر النفسية والتربوية تقديراً يتسم بالتحديد والدقة (زيتون، ٢٠٠٤ صفحة ٨٢).

أنواع الاختبارات:

من أنواع الاختبارات ما يلي: (أبو علام، ٢٠٠١ الصفحات ٤٠٧-٣٧٧)

1. الاختبارات الدراسية.
2. الاختبارات النفسية.
3. الاختبارات البحثية.
٤. الاختبار شفهي أو تحريري

العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

يوجد العديد من العوامل التي تولد كمية من خطأ القياس وبالتالي تؤثر في ثبات الاختبار ومن هذه العوامل ما يلي (النبهان، ٢٠١٣):

1. الفترة الزمنية: الفترة الزمنية الموجودة بين تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، فكلما كانت طويلة لكما أثر ذلك على الثبات الاختبار هذا راجع إلى عامل النضج والتعلم.
2. ظروف إجراء الاختبار.
3. استقلالية بنود الأداة بعضها عن بعض، بحيث أن الارتباط المرتفع بين بنود الأداة تقلل من معامل ثباته.
4. طول الاختبار: كلما كانت البنود أكثر كلما زاد ثبات الاختبار وهذا لزيادة تمثيل البنود للخاصية المقاسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

5. التخمين في الإجابة على البنود.
6. مستوى صعوبة وسهولة البنود.
7. موضوعية تصحيح المقياس.
8. زمن الاختبار: حيث أن زمن الاختبار كلما كان طويلاً كلما انخفض معامل ثباته. (مراد، وآخرون، 2002)

مفهوم الثبات:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية الأساسية لأدوات القياس النفسية والتربوية، وعلى الرغم من أن الأداة الصادقة تعد ثابتة، فيما قد لا تكون الأداة الثابتة صادقة أحيانا، إلا أن ذلك غير كاف، "وينبغي التحقق من ثبات الأداة على الرغم من مؤشرات صدقه لأنه لا توجد أداة تتسم بالصدق التام" (Brown, 1983).

يقصد بثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، اي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس (علام، ٢٠٠٠ صفحة ١٣١). ويُعرَف الثبات وفق الجمعية الأمريكية للبحث التربوي والجمعية الأمريكية لعلم النفس والمجلس القومي للقياس (البداينة، ١٩٩٩ صفحة ٦٤) بأنه اتساق القياسات من خلال إعادة تطبيق أداة القياس على مجتمع من الأفراد أو الجماعات.

بناء على التعريفات السابقة لمفهوم الثبات يرى الباحث أن الثبات يشير إلى اتساق درجات المفحوصين عبر التطبيقات المتكررة لنفس الاختبار أو الصيغ المتكافئة له، والمصدر الرئيسي لعدم اتساق الأداء على الاختبار هو أخطاء القياس العشوائية. بتعبير بسيط فان الثبات يشير إلى الحصول على نفس الدرجات في مختلف ظروف تطبيق الاختبار (إعادة التطبيق، اختلاف صيغ الاختبار، اختلاف البنود، اختلاف التقديرات) على نفس عينة الأفراد. وتتضمن عملية القياس عددا من أبعاد القياس مثلا، بنود، مصححين، فترات، إجراءات تطبيق، ويشير التقييم الثابت إلى اتساق بين مختلف هذه الأبعاد، وعدم الاتساق بين مختلف أبعاد القياس يشير إلى خطأ القياس أو عدم الثبات. فالثبات يعني أن تكون درجات الأفراد المختبرين في التقييم نفسها تحت مختلف الشروط، بمعنى عندما يأخذ المفحوصون مجموعة بنود إلى أخرى، وتصحَح إجاباتهم بمقدَر إلى آخر، وعندما يختبرون في فترة أخرى.

تحديد الخطأ المعياري للقياس

تتأثر الدرجات الملاحظة للفرد بنوعين من الأخطاء، الأخطاء المنتظمة والأخطاء غير المنتظمة (العشوائية). فالأخطاء المنتظمة تساهم بدرجة منتظمة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تباين درجات الاختبار وتكون جزء من تباين الدرجة الحقيقية، فدرجة الفرد الحقيقية في الاختبار هي الدرجة الناجمة عن جميع العوامل المنتظمة. أما الأخطاء العشوائية هي الاخطاء التي لا ترتبط بأداء الفرد في الاختبار، وتؤثر بدرجات متفاوتة في معامل ثبات الاختبار، وهناك مصادر متعددة للأخطاء العشوائية، تتعلق بأداة القياس، وإجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه، والأفراد المختبرين (علام، ٢٠٠٠).

والخطأ المعياري للقياس عبارة عن كيان معياري للدرجات يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار أثناء تقييم جودة أدوات القياس (Cardinet, et al., 2009). ويعتبر من الجوانب المهمة في تقدير دقة القياس لأنه يجعل من درجة الفرد الملاحظة تختلف في أغلب الأحيان عن درجته الحقيقية بسبب تأثُر الدرجة الملاحظة بمصادر أخطاء متعددة. فإذا استطعنا تحديد قيمة الأخطاء العشوائية التي أثَرت في الدرجة الملاحظة لكل فرد من الأفراد المختبرين، فانه يمكن إيجاد الانحراف المعياري لدرجات الخطأ، والقيمة الناتجة من تقدير الانحراف المعياري لدرجات الخطأ تسمى الخطأ المعياري للقياس. (Crocker، وآخرون، ٢٠٠٩)

طرق حساب معامل الثبات:

يقول (Thorndike): " لا يوجد معامل ثبات واحد وشامل ومطلق للاختبار، تحديد الثبات مشكلة منطقية أكثر منها إحصائية " (Briesch, et al., 2014)

إن المفهوم الاحصائي لمعامل الثبات هو مربع معامل الارتباط بين الدرجة الحقيقية والدرجة الملاحظة (عودة، ٢٠٠٢). وعلى هذا يوجد أنواع مختلفة من معاملات الثبات تبعا لاختلاف متغيرات الدراسة ومصدر البيانات، وجميعها تعتمد على الدرجات من الملاحظة من العينة بسبب كون الدرجات الحقيقية غير معلومة، وتختلف كل طريقة عن الأخرى تبعاً لاختلاف مصدر الأخطاء العشوائية التي تعتمد بدورها على طبيعة الاختبار وأغراض استخدام نتائجه (الغامدي، ٢٠٠٣)، ويمكن تلخيص هذه الطرق في الشكل التالي (علام، ٢٠٠٦).

جدول (١) الأنواع المختلفة لمعاملات الثبات

الطريقة	نوع الثبات	الإجراء
الصور المتكافئة	قياس التكافؤ	إعطاء صورتين من المقياس لنفس المجموعة في فترتين متتاليتين
إعادة الاختبار	قياس الاستقرار	إعطاء نفس المقياس مرتين لنفس المجموعة في فترتين تفصلهما فترة قصيرة أو طويلة
إعادة الإجراء بصورة مكافئة	قياس الاستقرار والتكافؤ	إعطاء صورتين من المقياس لنفس المجموعة تفصلهما فترة زمنية طويلة
التجزئة النصفية	قياس التناسق الداخلي	إعطاء الاختبار مرة واحدة، فصل درجات المقياس في نصفين متكافئين (الفقرات الفردية والزوجية)، مع تصحيح معامل الثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطريقة	نوع الثبات	الإجراء
		باستخدام معادلة سبيرمان - براون
تباين الفقرات	قياس التناسق الداخلي	إعطاء الاختبار مرة واحدة تقدير درجات الاختبار كاملاً ثم تطبيق معادلة كودر- ريتشاردسون أو معادلة ألفا إذا كان مقياساً.

طرق اختبار ثبات أدوات القياس النفسي والتربوي:

أولاً: تطبيق أدوات الدراسة مرتان

تعتمد هذه الطرق على تطبيق الاختبار أو أداة الدراسة مرتين، وتتكون من ثلاث أشكال وطرق: إعادة الاختبار، الصور المتكافئة، الإعادة بالصور المتكافئة، وفيما يلي شرح مفصل لتلك الطرق.

١.طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (إعادة الاختبار):

يتمثل هذا الإجراء في تطبيق الأداة على نفس المجموعة في فترتين زمنيتين مختلفتين، ثم يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج المجموعة على التطبيقين للحصول على معامل ثبات الأداة، ويطلق عليه معامل الاستقرار أو ثبات الاستقرار، وتشير (Anastasi, 1982) إلى أن معامل الثبات الجيد يتراوح ما بين (٠.٨٠، ٠.٩٠) (تيغزة، ٢٠٠٨)، إلا أن تقدير قيمة الثبات يرتبط ارتباط وثيق بنوعية القرار الذي يتم اتخاذه. وتفترض هذه الطريقة أن السمة أو الخاصية المطلوب قياسها تتمتع بالثبات النسبي، وأن التغيير في الدرجات بين التطبيقين يعود إلى الأخطاء العشوائية في القياس (علام، ٢٠٠٠).

مصادر الخطأ في طريقة إعادة التطبيق:

عددت أغلب الدراسات والأدبيات السابقة لموضوع الثبات لأدوات القياس مصادر الخطأ في استخدام طريقة إعادة التطبيق، منها ما عدده (فرج، ٢٠١٧) من بعض هذه الأخطاء:

1. التغير في أداء المفحوص في التطبيقين نتيجة لعوامل مزاجية أو نفسية.
2. تعرض المفحوص لمتغيرات مختلفة خلال الفترة الزمنية لإعادة التطبيق.
3. التغيرات والعوامل البيئية المحيطة بموقف التطبيق مثل الإضاءة ودرجة الحرارة وغيرها من الظروف الطبيعية.
4. بعض التغيرات التي تطرأ على السمة المقاسة نتيجة الفترة الزمنية بين التطبيقين.
5. انتقال أثر التطبيق والخبرة والمعرفة بالاستجابات من المرة الأولى إلى الثانية.
6. طول أو قصر الفترة الزمنية بين التطبيقين يؤدي إلى تغيرات لدى المفحوصين سواء عوامل النمو العقلي أو الوجداني إذا طالت الفترة بين التطبيقين، أو عامل التذكر في حالة قصر الفترة بين التطبيقين. (Dean, 2021)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونتيجة للانتقادات الموجهة لطريقة إعادة التطبيق وما يشوبها من أخطاء محتملة، أدى بعلماء القياس النفسي والتربوي إلى التفكير في طرق بديلة يقل فيها نسبة الخطأ.

معايير استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

من المناقشة السابقة لعيوب طريقة إعادة التطبيق والأخطاء المحتملة، أمكن للباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة وأدبيات الدراسة ومراجع القياس والتقويم النفسي أن يستخلص عدد من المعايير التي يمكن تطبيقها عند استخدام طريقة إعادة التطبيق منها:

١. أن تستخدم مع الأدوات التي تقيس سمات تتميز بالثبات النسبي خلال فترة إعادة التطبيق مثل القيم والاتجاهات والقدرات العقلية ومهارات التفكير، وبعض السمات الشخصية والاجتماعية. (النبهان، 2004)

٢. تخفيض الفترة الزمنية بين التطبيقين في الأدوات التي تقيس سمات لا تعتمد على التذكر، وزيادة الفترة بين التطبيقين في قياس السمات التي تتأثر بالتذكر أو اكتساب خبرة إعادة التطبيق. (فرج، 2017)

٣. يمكن استخدامها لتقدير ثبات التقارير الذاتية (علام، 2000)

٢.طريقة الصورتين المتكافئتين:

يشمل هذا الإجراء على تطبيق الأداة محل البحث في نفس الوقت الذي تطبق فيه أداة أخرى يصممها الباحث بحيث تكون متكافئة مع الأداء محل الدراسة، بحيث تقيس نفس الخاصية ثم يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج المجموعة الواحدة على الأداتين (بوسالم، ٢٠١٤)، ويطلق على معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة معامل التكافؤ، ولطريقة الصورتين المتكافئتين مجموعة من المميزات والعيوب تتمثل في (باهى، ٢٠١٥):

٣.طريقة إعادة الاختبار بالصور المتكافئة

تدمج هذه الطريقة بين الطريقتين السابقتين وهما طريقة إعادة الاختبار وطريقة الصور المتكافئة وذلك بتطبيق إحدى الصورتين وبعد فاصل زمني مناسب يتم تطبيق الصورة المكافئة، وبذلك تدل قيمة معامل ثبات الأداة على كل من الاستقرار والتكافؤ (أبو حطب، وآخرون، ٢٠٠٨ صفحة ١٥٠). ولأن هذه الطريقة تجمع بين طريقة إعادة الاختبار وطريقة الصور المتكافئة، فإنها تؤدي إلى قيم تقديرية لمعامل الثبات أقل من غيرها من المعاملات المحسوبة بالطريقتين السابقتين، وتعد بمثابة الحد الأدنى لتقدير معامل الثبات، فهي تجمع بين مصادر تباين الخطأ (الأخطاء العشوائية) في الطريقتين (علام، ٢٠٠٠)، لذلك سعى علماء القياس لإيجاد طريقة أخرى لتقدير معامل الثبات لتلافي عيوب هذه الطريقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: طرق تطبيق الاختبار لمرة واحدة:

تتلخص تلك الطرق في تطبيق الاختبار أو الأداة المستخدمة في البحث مرة واحدة ويمكن ذلك بعدة أشكال منها: "طريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي، وطريقة التباين".

وفيما يلي وصف لتلك الطرق ومزايا وعيوب كل منها ومعايير استخدامها. (علام ص.، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ٢٠١١)

أ. طريقة التجزئة النصفية Split - Half Method:

يتم في هذه الطريقة تطبيق الأداة مرة واحدة على مجموعة واحدة، ثم تقسيم الأداة إلى جزئيين متساويين (فردية وزوجية مثلا)، ثم يقوم الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج المتحصل عليها في الجزئيين (أبو علام، ٢٠٠٦).

كما يسمى معامل الثبات أيضا في هذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي، ولهذا وجهت العديد من الانتقادات لهذه الطريقة منها تباين الخطأ الناتج عن اختلاف التقسم وكذلك اختلاف محتوى كل من نصفي الأداة واختلاف طبيعة الاسئلة ومستويات الصعوبة والسهولة بين كل نصف، ونتيجة للانتقادات التي وجهت لتلك الطريقة ومنها أن القيمة التقديرية لمعامل الاتساق الداخلي المحسوب بهذه الطريقة تمثل معامل ثبات نصف الأداة وليس كل الأداة، علاوة على اختلاف طرق التقسيم من باحث لأخر، بعضهم يقسم الاختبار أو الأداة إلى قسم في البداية وقسم في النهاية وبعضهم يقسمه فقرات فردية، وفقرات زوجية، ولحل هذه الإشكاليات أوجد علماء القياس النفسي والتربوي العديد من الطرق والمعادلات التصحيحية لتصحيح معامل ثبات نصف الأداة ليدل على معامل ثبات الأداة ككل، ومن هذه الطرق والمعادلات:

١. معادلة سبيرمان – بروان Spearman-Brown Formula:

$$\text{Predicted reliability} = \frac{kr}{1 + (k-1)r}$$

حيث: (Eisinga, et al., 2012)

k: العامل الذي يتم من خلاله تغيير طول الاختبار.

على سبيل المثال، إذا كان الاختبار الأصلي يتكون من (١٠) أسئلة والاختبار الجديد هو (١٥) سؤالا، فإن (k = 15/10 = 1.5).

r: درجة الثبات للاختبار الأصلي، عادة ما يستخدم Cronbach's Alpha لهذا الغرض، أو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.، وهي قيمة تتراوح من (٠ إلى ١) . وباستخدام الصيغة السابقة يتم التعويض بمعامل الارتباط بين نصفي الاختبار لنحصل على معامل ثبات الاختبار ككل، وهي شائعة الاستخدام وبخاصة في اختبارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحصيل والقدرات تحت ظروف محددة، وتبنى المعادلة على افتراض تساوي تباين الدرجات لنصفي الأداة (علام، ٢٠٠٠)، ونتيجة لهذا العيب في استخدام الأداة وإمكانية عدم تساوي التباين بين نصفي الاختبار أو الأداة المستخدمة ظهرت معادلات لعلماء آخرين تأخذ في الحسبان عدم تساوي التباين بين نصفي الاختبار.

٢. معادلة رولون Rulon Formula:

تعتمد طريقة حساب معامل الثبات في هذه الطريقة على الصيغة التالية لرولون (Anastasi, 2015)

$$r_{tt} = 1 - \frac{\sigma^2 d}{\sigma^2 t}$$

حيث:

d: تمثل الفروق بين علمتي نصفي الاختبار للممتحن، ثم يتم الحصول على معامل الثبات بقسمة تباين الفروق بين درجات النصفين على تباين الاختبار ككل ويطرح الناتج من الواحد الصحيح لنحصل على درجة الثبات للاختبار. وعلى هذا تعتمد هذه الطريقة على حساب تباين درجات الاختبار ككل، ثم حساب تباين الفروق بين درجات الأفراد في النصف الأول، ودرجاتهم في النصف الثاني ثم تطبيق المعادلة نحصل على معامل ثبات الاختبار ككل، أي يحسب الثبات كاملاً لفقرات الأداة، فلا نحتاج لمعادلة أخرى للتصحيح لأن الفرق بين درجتي الفرد على نصفي الأداة يمثل مجموع تباين الخطأ في النصفين معاً وليس نصف واحد فقط ولهذا الفروق بين النصفين تمثل الأداة كلها. (عبد الرحمن، ١٩٩٨)

٣. معادلة جتمان Guttmann Formula:

وفى هذه المعادلة يتم حساب تباين درجات النصف الأول، وتباين درجات النصف الثاني، وتباين درجات الاختبار ككل. أي أنها تضع في الاعتبار احتمال اختلاف تباين درجات النصف الأول للاختبار عن تباين درجات النصف الثاني وهذا لا يتحقق في المعادلتين السابقتين، بتطبيق المعادلة التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

$$\lambda = \frac{4cov(h_1, h_2)}{var(t)}$$

حيث:

تمثل (h1,h2) تباين نصفي الاختبار، (t) تباين الاختبار ككل، وتمثل (λ)، معامل الثبات لأداة القياس. (سالم، ٢٠٢٠)

٤. معادلة جلكسون Gullikson Formula:

تستخدم معادلة جلكسون في الاختبارات التي تعتمد على الزمن في الاجابة عن اسئلتها، إذ أن معادلة سبيرمان – براون تتأثر بزمن الاختبار، وبالتالي يتشابه نصفي الاختبار في استجابات المتعلمين على الاختبار، وذلك نظراً لترك المتعلمين بعض الفقرات لقلة الزمن المحدد للاختبارات، الأمر الذي يجعل الفقرات الزوجية والفردية متشابهة من حيث الدرجة التي تأخذها وهي (صفر)، وبهذا يرتفع معامل ارتباط النصفين، مما يزيد من معامل الثبات، ولذا اقترح جلكسون معادلة لحساب ثبات الاختبارات التي تعتمد على زمن محدد (عفانة، ١٩٩٧).

ب. طرق الاتساق الداخلي Internal Consistency

تعتبر من الطرق التي يستدل بها على الثبات والصدق معا، والهدف منها هو قياس مدى ثبات البنود بالنسبة لمحك داخلي هو معامل الثبات الكلي للاختبار، في حين أن طرق تقدير الثبات بواسطة التجزئة النصفية، تتميَز بالبساطة والسهولة لأنها تخضع إلى طريقة تقسيم الاختبار، لذلك ابتكرت طرق جديدة بعد الفترة التي ظهرت فيها طرق التجزئة النصفية تعتمد بالأساس على مدى اتساق بنود الاختبار أي تعتمد على الارتباطات أو التباينات الداخلية بين البنود. وتتمثل في ثلاثة طرق شائعة الانتشار هي طريقة ألفا كرونباخ Cronbach α، وطريقتي كيودر-ريتشاردسون Kuder-Richardson (20,21)، وطريقة تحليل التباين لهويت Hoyt.

١. صيغة كرونباخ ألفا Cronbach's Alfa:

في بداية الخمسينات عرض كرونباخ تركيباً شاملاً ومناقشة للطرق المختلفة المستخدمة في تقدير التجانس الداخلي وربطها جميعا في صيغة تعرف باسم معامل Cronbach α وهي على النحو التالي: (Ritter, 2010)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\Sigma\sigma_i^2}{\sigma_x^2}\right)$$

حيث:

K: عدد بنود الاختبار.

$\sum\sigma^2_i$: مجموع تباين بنود الاختبار.

σ^2_X: تباين الاختبار الكلي.

يمكن استخدام صيغة ألفا كرونباخ لتقدير التجانس الداخلي للبنود ثنائية التصحيح أو الدرجات ذات المدى الواسع من الدرجات مثل اختبارات المقال أو استبيانات الاتجاهات، مما يفسر استخدامها على نطاق واسع من الدراسات الجامعية التي تعتمد بدرجة كبيرة على الاستبيان كأداة للدراسة. (سالم، ٢٠٢٠)

٢.صيغتي كودور- ريتشاردسون KR20; KR21:

يستخدم في حساب معامل الثبات الخاص بالأدوات ذات البدائل (الصواب، الخطأ) بحيث تعطى الصواب الدرجة (١)، ويأخذ الخطأ الدرجة صفر (بوحفص، ٢٠١١)، كما تعتبر صيغتي كودور وريتشاردسون إحدى الطرق المعروفة التي اشتقت كحل لمشكلة التجزئة النصفية التي فشلت في إعطاء نتيجة واحدة لاختبار معين، فالدراسة التي قدماها كأرضية تتضمن صيغتين تعرف حاليا بصيغة (20-KR)، وصيغة (KR- 21) واتخذت هذه الأسماء من الخطوات المرقمة في الاشتقاق الذي نشر في المجلة التي نُشر فيها المقال، حيث أن صيغة (KR 20) تكتب كما يلي:

$$\mathbf{KR20} == \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_x^2}\right)$$

حيث:

k: عدد بنود الاختبار.

$\sum$Piqi: مجموع نسب ضرب معامل الصعوبة في معامل السهولة.

σ 2 X: تباين الاختبار الكلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هذه الصيغة مكافئة لصيغة معامل ألفا كرونباخ عندما يتم تعويض (∑Piqi بـــــــ ∑ σ2 X) نلاحظ أن المجموع يشير إلى أن تباين كل بند ينبغي حسابه أولا ثم جمع البنود جميعها.

بافتراض تساوي صعوبة البنود جميعها اشتق Kuder_Richardson صيغة أبسط ولا تتطلب حساب صعوبة وسهولة كل بند، حيث يمكن كتابة صيغة (KR 21) على النحو التالي:

$$\mathbf{KR21} = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\mu(k-\mu)}{k\,\sigma_x^2}\right)$$

حيث:

μ: متوسط الدرجة الكلية.

K: عدد بنود الاختبار.

σ^2_X: تباين الدرجة الكلية للاختبار.

عندما تتساوى صعوبة بنود الاختبار فان تقديرات الثبات في كلا من الصيغتين (21 KR) و(KR 21) تكون متساوية، في حين أنه عندما تختلف صعوبة البنود فان تقدير الثبات عند استخدام صيغة (KR 21) يكون أقل من القيمة المحسوبة باستخدام الصيغة (KR 20).

٣. صيغة هويت Hoyt:

استخدم هويت أسلوبا جديدا يختلف عن الأساليب السابقة المذكورة في تقدير معامل الثبات يؤدي إلى نتائج متماثلة لتلك الناتجة من معامل ألفا كرونباخ (Martinek, 1980)، ويعتمد على تحليل التباين بمعالجة الأفراد والبنود على أنها مصادر للتباين، وتتطلب طريقة هويت معرفة طرق إحصائية أكثر تعقيدا من الطرق الأخرى لتقدير معامل الثبات، وباستخدام رموز تحليل التباين المعياري فان معامل الثبات يحدد على النحو التالي:

$$\rho_{xx'} = \frac{\mathbf{MS\ persons - MS\ residual}}{\mathbf{MS\ Persons}}$$

حيث:

MS persons: متوسط مربعات الأفراد المأخوذة من جدول تحليل التباين.

MS residual: متوسط مربعات البواقي المأخوذة من جدول تحليل التباين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد ربط هويت هذه الصيغة بالتعريف النظري لمعامل الثبات، وذلك بملاحظة أن متوسط مجموع المربعات للأفراد MS persons تمثل تباين الدرجة الملاحظة ومتوسط مجموع مربعات البواقي MS residual تمثل تباين الخطأ في التعريف النظري للثبات.

$$\rho_{xx'} = \frac{\sigma_X^2 + \sigma_E^2}{\sigma_X^2}$$

ج. طرق تعتمد على اتساق تقديرات الملاحظين أو المصححين

تستخدم بعض أدوات القياس مجموعة واحدة من البنود (مثل قائمة سلوكيات في استبانة الأداء) ولكن يتم جمع ملاحظات أو بيانات عن كل فرد من طرف اثنين أو أكثر من الملاحظين الذين يقيمون أداء الأفراد، وفي هذا الموقف يهمنا تجانس الملاحظات أو البيانات عبر المقدرين أو المصححين المختلفين. وتوجد عدة مؤشرات لتقدير معامل الاتفاق أو التجانس بين المقدرين.

ومن أمثلة الاختبارات التي تستخدم في تقدير ثبات تقديرات المصححين أو الملاحظين، اختبار كاندل Kandall لاتساق التقديرات واختبار Cooper للاتفاق بين التقديرات، واختبار كابا لكوهين Kappa de Cohen في حالة تقديرات ثنائية (نجاح-فشل).

تسمح هذه الاختبارات في تحديد الأخطاء الراجعة لعدم اتساق تقديرات الملاحظين والمصححين الناتجة عن الذاتية من خلال التشدد أو التساهل أثناء عملية التصحيح وأثر الهالة، وعدم وضوح موازين التقدير أو الملاحظة، أو فترة ملاحظة أداء الأفراد. وكلما ازدادت قيمة الخطأ الراجعة لعدم اتساق التقديرات انخفض ثبات الاختبار، وكلما قلت قيمة الخطأ ارتفع ثبات الاختبار. (سالم، ٢٠٢٠)

تفسير قيم معامل الثبات

بحسب الدراسات والبحوث السابقة، لا توجد قيم محددة مقبولة لمعامل الثبات، وإنما تختلف بحسب القرار المطلوب، ومتغيرات الدراسة وطبيعتها. فقيم معامل الثبات تتراوح من (٠ إلى ١)، كما لا يمكن تحديد قيمة معينة وتعميمها على كل الأدوات البحثية لأن ذلك يخضع إلى دقة القرار الذي سيترتب على النتائج. وفي هذا الإطار أورد (بن صافي، ٢٠١٦ صفحة ٤٦) الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

1. في حالة قياس مفاهيم نظرية افتراضية لأول مرة فإن قيمة معامل الثبات المقبولة تتراوح بين (0.50-0.60).
2. وفي البحوث الأساسية قيمة معامل الثبات المقبولة تتراوح بين (0.70-0.80).
3. في حالة الأدوات المقننة تتطلب معاملات ثبات لا تقل عن (0.85) إذا كانت على مستوى أفراد أما إذا كانت القرارات على مستوى جماعات فإن القيم المقبولة لمعامل الثبات تصل إلى (0.65).
4. الاختبارات التحصيلية المقننة يجب أن لا يقل معامل ثباتها عن (0.85) بينما يمكن أن يقل عن ذلك في الاختبارات الشخصية.

العلاقة بين الثبات والصدق

قبل أن نتحدث عن العلاقة بين الصدق والثبات يجب أن ندرك بعض أوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما، فالصدق والثبات يعتبران أهم سمتين للسمات السيكومترية للمقياس الجيد حيث إن الثبات يبحث في مدى اتساق وثبات مفردات هذا المقياس بينما الصدق يتعلق بالهدف والغرض الذي يبنى من أجله المقياس، من ناحية أخرى فإن الثبات يتأثر بالأخطاء العشوائية غير المنتظمة بينما الصدق يتأثر بجميع أنواع الأخطاء سواء كانت عشوائية أو منتظمة، ومن جانب آخر فان الصدق سمة لا تتعلق بالمقياس بالقدر التي تتعلق به في تفسير الدرجة المستخرجة منه، وهذا يعني مدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة (الغامدي، ٢٠٠٣ صفحة ٣٢). ومن خلال الدراسات والأبحاث في مجال القياس والتقويم التربوي يمكن القول بأن كل اختبار صادق يكون ثابتاً، ولكنه لا يتوجب على كل اختبار ثابت أن يكون صادقاً، إذ إنه يقيس وظيفة أخرى عدا الوظيفة التي أعدت لقياسها. (عبد الهادي، ٢٠٠١ صفحة ٣٨٦). ولأن المقياس لا يمكن أن يكون صادقاً إذا لم تتسم مفرداته بالاتساق والثبات (حيث أن قيمة مؤشر الثبات تعد الحد الأعلى لقيمة معامل الصدق)، فإن تفسير الدرجة المستخرجة من مقياس غير ثابت سيكون بالتأكيد تفسيراً خاطئاً (علام، ٢٠٠٦ صفحة ٢٣٠). فكلما كان الاختبار ثابتاً كلما دل ذلك على صدقه والدليل على ذلك الصدق الذاتي، والذي يعرف على أنه جذر معامل الثبات، وغالباً ليس كل اختبار صادق هو اختبار ثابت (عبيد، ٢٠٢١).

بعض الأخطاء الناجمة عن جمع أدلة الصدق والثبات في البحوث التربوية والنفسية استخدمت طرق تقدير الثبات المطورة في النظرية الكلاسيكية للاختبار بشكل واسع من طرف طلاب الدراسات العليا في إنجاز رسائلهم العلمية، ومن طرف الباحثين في إنجاز بحوثهم وتقديم تقارير حولها، لكن في كثير من الأحيان ما يسوء استخدامها أو تفسيرها بشكل صحيح. فعلى سبيل المثال يُعد معامل ألفا كرونباخ أكثر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شهرةً واستخداماً في البحوث، فبعد ظهوره ذكر في أكثر من (١٧٦٠٠) منشور منذ بداية الخمسينات(Dunn, et al., 2013)، وحتى ان كرونباخ في حد ذاته وزميله شافلسون سنة ٢٠٠٤ لم يتصورا أن يتوسع وينتشر استخدام معامل ألفا بهذا الشكل (CRONBACH, et al., 2004)

ورغم ذلك كثيراً ما يتم انتهاك افتراضات استخدامه، حيث إن الكثير من الباحثين يتهافتون لاستخدامه في بحوثهم، ولكن دون استيفاء افتراضاته الأساسية التي يقوم عليها، فمعامل ألفا يتطلب أن تكون العبارات متجانسة الأبعاد أي تتضمن بعداً أو عاملاً واحداً، ويكون تباين الدرجات الحقيقية للعبارات متساوية، حيث لا تختلف إلا بمقدار ثابت (تيغزه، ٢٠١٧)، ويطغى على تقديرات الثبات في البحوث النفسية والتربوية استخدام معامل ألفا، وطرق التجزئة النصفية خاصة طريقة سبيرمان براون، وقاتمان، والصيغ المتكافئة، وهذا يعود بالأساس إلى سهولة استخدامها من جهة، وإمكانية تقديرها باستخدام البرامج الإحصائية على غرار برنامج SPSS من جهة أخرى، وتجدر الإشارة إلى وجود طرق أخرى لتقدير الثبات أكثر تلاؤماً مع طبيعة البيانات عدم استيفاء شرط تجانس العبارات، وتعدد عوامل السمة المقاسة مثل: معامل ألفا كرونباخ الطبقي، ومعامل أوميغا، ومعاملات أخرى للثبات في حالة اتخاذ قرارات مطلقة، مثل: معامل لوفنجستون، ومعامل برينان وكاين (Meyer, 2010).

إضافة إلى عدم مراعاة الفترة الفاصلة بين الاختبارين في أثناء استخدام ثبات الاختيار- إعادة الاختبار خاصة إذا كانت السمة المقاسة متغيرة نسبياً، فاختبارات التحصيل مثلا تتطلب أن لا تكون الفترة الفاصلة طويلة حتى لا يحدث نضجاً لدى الأفراد المختبرين، ولا تكون قصيرة فيحدث تذكرا للإجابات المقدمة في الفترة الأولى، في حين أن مقاييس الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي والاتجاهات على سبيل المثال سمات ثابتة نسبياً يمكن أن تكون الفترة الفاصلة بين التطبيقين أكبر.

الدراسات السابقة:

(جعيجع، ٢٠٢٢) بعنوان" **"مؤشرات الصدق والثبات في الدراسات السيكومترية لأدوات القياس النفسي"**. هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع استخراج مؤشرات الصدق والثبات في الدراسات السيكومترية المطولة والمختصرة، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المنهج الوصفي (المسحي) مثل عينة الدراسة (٤٥) دراسة سيكومترية، وقد كانت النتائج كما يلي: بالنسبة لمؤشرات الثبات فجاءت مرتبة كما يلي: في المرتبة الأولى جاء مؤشر ثبات "كرونباخ" بنسبة (٨٠%) في المرتبة الثانية جاء مؤشر ثبات الاعادة بنسبة (٦٤%) أما في المرتبة الثالثة فقد جاء مؤثر ثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التجزئة (٣٥%) بينما جاءت مؤشرات الصور المتكافئة والاستقرار والتصحيح في المراتب الأخير واستخدامات ضعيفة جدا.

دراسة (عجبنا، ٢٠٢٢) بعنوان: **"استخدام المعادلات السيكومترية في معالجة رسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعات السودانية بالعاصمة الخرطوم"** هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على المعادلات السيكومترية (الصدق والثبات) التي استخدمت لمعالجة البحوث العلمية (ماجستير ودكتوراه) والتي تمت مناقشتها خلال الفترة من (٢٠١٥-٢٠٢٠). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استمارة مسحية كأداة للدراسة. تكونت عينة الدراسة من (629) رسالة علمية (320 رسالة ماجستير و 372 أطروحة دكتوراه). توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: أن عدد الرسائل التي استخدمت معادلة ألفا كرونباخ (384 رسالة، بنسبة ٥٦%). ثم معادلة التجزئة النصفية (١٩٥ رسالة، بنسبة ٢٨%)، ثم التحليل العاملي (١١٣ رسالة، بنسبة ١٦%). كما يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعادلات المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية تبعاً لمتغير (الجامعة).

دراسة (زكرياء، وآخرون، ٢٠٢١) بعنوان: **"نموذج تحليلي لخطوات التحقق من الصدق والثبات والموضوعية للاختبارات المهارية في بحوث علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية".** هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج تحليلي لخطوات التحقق من الصدق والثبات والموضوعية للاختبارات المهارية في بحوث علم الرياضة، تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٠) تلميذ، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أبرز نتائج الدراسة تقديم نموذج تحليلي لخطوات التحقق من الثبات والصدق للاختبارات المهارية.

دراسة (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١) بعنوان: **"دراسة تقييمية لقياس الخصائص السيكومترية (الصدق-والثبات) في البحوث العلمية".** هدفت الدراسة إلى تقييم قياس الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للأدوات البحثية المطبقة في رسائل الدكتوراه، واشتملت عينة الدراسة على (21) رسالة دكتوراه تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين (206) أطروحة أنجزت في جامعة قسنطينة (2) في الفترة الممتدة بين (2011/2010) إلى (2020/2019)، واستخدمت الدراسة شبكة لتقييم الخصائص السيكومترية للأدوات البحثية صممت من قبل الباحثين كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أنه لم يتم قياس صدق وثبات الأدوات البحثية في رسائل الدكتوراه (عينة الدراسة) بطريقة صحيحة.

دراسة (Aitha, et al., 2020) بعنوان:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"Development and Validation of Survey Questionnaire & Experimental Data– A Systematical Review-based Statistical Approach"

هدفت الدراسة إلى تطوير أساليب جمع البيانات في إجراء البحوث في العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال والعلوم الصحية وكذلك تطوير استبيانات مناسبة للاستخدام في العلوم الاجتماعية، والتحقق من صحة (الموثوقية والصدق) من الاستبيان باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية. استخدم الباحث الاستبيان لجمع البيانات لتحديد المتغيرات الموجودة في المشكلة والربط بينها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أكثر الطرق استخدماً لحساب الثبات للاستبانات هي ألفا كرونباخ بنسبة (٦١,٣١%).

دراسة (Jarollahi, 2020) عنوان:

"Development, validity, reliability and normative data of the "Persian Phonemic Synthesis Test (P-PST)

هدفت الدراسة لتقييم الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لاختبار التوليف الصوتي تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) شخصًا في ثلاث مراحل مختلفة. من خلال (١٧) موضوعًا، مقسمين إلى (٥) فئات عمرية، تم التحقق من الثبات للمقياس بأسلوب إعادة الاختبار بعد أربعة أسابيع لتقييم موثوقية الاختبار-إعادة الاختبار، أظهرت النتائج قوة المحتوى وصحة الاختبار. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاختبار، أظهر معامل ارتباط سيبرمان أن درجات الاختبار وإعادة الاختبار مرتبطين بقوة وإيجابية ($r>0.9$).

التعليق على الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسة الحالية بدراسة معامل الثبات منفرداً كأحد أهم الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، كونه يلعب دوراً هاماً في درجة الموثوقية في أداة الدراسة، بينما بالنسبة لخاصية الصدق فيجنح أغلب الباحثين لاستخدام صدق المحكمين كمقياس للصدق، والأمر يختلف بالنسبة للثبات وطرق حسابه وما لمسنا من لبس في اختيارها وتطبيقها. كما تميزت الدراسة الحالية بالتركيز على الثبات وطرق قياسه ومعايير استخدامه بشكل مفصل والذي لم يحدث بشكل كافي في الدراسات السابقة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلا من (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١)، في كونها دراسة تقييمه لطرق تقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أفادت الدراسة الحالية من دراسة كلاً من (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١)، في وضع معايير لتقدير طرق الثبات لأدوات الدراسة.
- بينما تناولت الدراسات السابقة الصدق والثبات معاً لارتباطهم الوثيق في الحكم على مدى ملائمة الأدوات للتطبيق مثل دراسة كل من (عجبنا، ٢٠٢٢)، ، ودراسة (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١)، ولم تتناول أي منهم أحد الخصائص منفردة كالصدق منفرداً أو الثبات منفرداً كما تم بالدراسة الحالية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على قائمة معايير وبطاقة تحليل محتوى، للحكم على مدى صحة الثبات لأدوات الدراسة.
- دللت الدراسات السابقة على عدد من القضايا التي تناولتها الدراسة الحالية مثل اختيار أداة القياس المناسبة، وتحديد طرق الثبات التي تلاءم كل أداة وكذلك وجود أخطاء في احتساب معاملات الثبات.

منهج البحث وإجراءاته

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية بكليات التربية بالجامعات السعودية والتي تم نشرها بالمكتبة السعودية الرقمية في الفترة من ٢٠١٩- ٢٠٢٢ وعددها (١٨٧) رسالة ماجستير ودكتوراه (١٤٤) رسالة ماجستير، (٤٣) أطروحة دكتوراه بأقسام علم النفس والتربية طبقاً لمعايير البحث المستخدمة من خلال موقع المكتبة السعودية الرقمية سبتمبر، ٢٠٢٢م.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من عدد (٦٤) بحث ودراسة بنسبة (٣٤%) من مجتمع الدراسة المتمثل في أطروحات الماجستير والدكتوراه في العلوم التربوية والنفسية من الأبحاث العلمية التي تم مناقشتها وإجازتها ونشرها على المكتبة السعودية الرقمية خلال الفترة الزمنية (٢٠١٩ - ٢٠٢٢م).

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب نوع البحث (ماجستير – دكتوراه)

	ماجستير	دكتوراه	اجمالي
العدد	٤٧	١٧	٦٤
النسبة المئوية	%٧٣	%٢٧	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب نوع البحث (ماجستير – دكتوراه)، حيث بلغ عدد أبحاث الماجستير في عينة الدراسة (٤٧) رسالة علمية بنسبة تقارب (٧٣%) من إجمالي حجم العينة، كما بلغ عدد أطروحات الدكتوراه (١٧) أطروحة بنسبة تقارب (٢٧%) من إجمالي حجم العينة.

جدول (٣) توزيع الأبحاث العلمية للعينة حسب الأقسام والسنوات

السنة	المناهج	علم النفس	أصول التربية	التربية الخاصة	الإجمالي	النسبة المئوية
٢٠١٩	٣	٤	٤	١	١٢	%١٩
٢٠٢٠	٨	٧	٦	٣	٢٤	%٣٨
٢٠٢١	٩	١٠	٨	١	٢٨	%٤٤
الإجمالي	٢٠	٢١	١٨	٥	٦٤	
النسبة المئوية	%٣١	%٣٣	%٢٨	%٨		

من جدول رقم (٣) يتبين أن إجمالي عدد رسائل العينة التي تم دراستها (٦٤) رسالة منوعة ما بين أطروحات للماجستير والدكتوراه في أقسام علم النفس والتربية، من إجمالي (١٨٧) رسالة وبحث تم مناقشتها واجازتها ونشرها بالمكتبة السعودية الرقمية، موزعة على النحو التالي: عدد (٢٠) بحث في قسم المناهج وطرق التدريس بنسبة (٣١%) من أجمالي العينة، وعدد (٢١) بحث بنسبة (٣٣%) في قسم علم النفس، وعدد (١٨) بحث بنسبة (٢٨%) في قسم أصول التربية، وعدد(٥) أبحاث بنسبة (٨%) في قسم التربية الخاصة.

أدوات الدراسة:

قام الباحث باستخدام بطاقة تحليل البيانات للرسائل الجامعية وأطروحات الماجستير والدكتوراه في عينة البحث، والتي تم تصميمها من قبل الباحث استنادا للدراسات السابقة والاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالدراسة وكذلك الاستفادة من المتخصصين وأساتذة الجامعات لبناء الأداة وتحكيمها والوقوف على مدى صدقها وثباتها لتحديد مدى إمكانية الاعتماد عليها لجمع البيانات واستخلاص النتائج، وفق المراحل التالية:

١. إعداد بطاقة التحليل:

لبناء بطاقة تحليل البيانات قام الباحث بإتباع عدد من الإجراءات منها: مراجعة الأدب التربوي من خلال الدراسات السابقة والعديد من الكتب والمراجع التربوية والنفسية مثل (بوحفص، ٢٠١١)، (منسي، ٢٠٠٠)، (بن صافي، ٢٠١٦)، (علام، ٢٠٠٠)، وغيرها مما استفاد منها الباحث بشكل مباشر وغير مباشر، كما استفاد الباحث من آراء بعض الخبراء في مجال الدراسة لتصميم بطاقة تحليل البيانات. كما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استفاد الباحث في تصميم بطاقة التحليل بشكل مباشر من الدراسات السابقة مثل (بن صافي، ٢٠١٦)، (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١) ، (السردي، ٢٠١٢)، (بخش، ٢٠٠٧)، من خلال القيام بالإجراءات التالية:

- تم تصميم بطاقة التحليل في صورتها الأولية.
- تم عرض بطاقة التحليل على المشرف، للاستفادة من خبراته من حيث التعديل والإضافة، ومن ثم التعديل عليها بناء على اقتراحات وتوصيات المشرف.
- تم عرض بطاقة التحليل على عدد (٩) محكمين من أساتذة الجامعات والمتخصصين في المجال التربوي .
- تم تعديل بطاقة التحليل بناء على نسبة اتفاق بين آراء المحكمين تبلغ (٧٥%) فأعلى، لتصل إلى صورتها النهائية كما يوضحها ملحق رقم (٢).
- واشتملت أداة الدراسة على ثلاثة أقسام:
- القسم الأول: البيانات الأساسية والذي تكون من رقم الرسالة، نوع الرسالة، سنة النشر، التخصص.
- القسم الثاني: الأداة المستخدمة في البحث.
- القسم الثالث: الطرق المستخدمة لحساب الثبات لأداة القياس.
- كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة مثل دراسة كلاً من (السردي، ٢٠١٢)، (بن صافي، ٢٠١٦)، (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١) في إعداد قائمة بمعايير تقدير واحتساب الثبات لأدوات الدراسة ملحق رقم(٢).

٢.صدق وثبات بطاقة التحليل:

استخدم الباحث صدق المحكمين للوقوف على صدق الأداة، كما قام الباحث بقياس الثبات أي قياس ما إذا أعيد تطبيق الأداة مرة أخرى فإنها تعطي نفس النتائج تقريبا أم لا، لذا قام الباحث بحساب ثبات الأداة وذلك بتحليل (٢٥) رسالة من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة تحليلها مرة أخرى بعد (١٠) أيام، ثم استخدم الباحث معادلة هولستي كونها الأنسب لتقدير الثبات لبطاقة تحليل المحتوى، كما ورد تفصيله في أدبيات الدراسة الحالية، حيث تم تقدير الثبات إلكترونياً من خلال برنامج أكسل ضمن مجموعة ميكروسوفت ٢٠١٠ لحساب معامل الثبات والتي تم تفريغها بالجدول التالي رقم (٢).

ويبين جدول رقم (٤)، قيم معاملات الصدق والثبات في التحليلين التي تم إجرائهم على العينة التجريبية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) قيم معاملات الصدق والثبات لبطاقة التحليل

المجال	N_1 التحليل الأول	N_2 التحليل الثاني	M الاتفاق	R الثبات
الأدوات	83	83	78	94%
الصدق	117	118	110	94%
الثبات	67	69	61	90%
المجموع	267	270	249	93%

يتضح من جدول رقم (٤)، أن قيمة معامل الثبات المحسوبة للمجالات التي شملتها بطاقة التحليل تتراوح ما بين (٩٠%) لمجال الثبات، و(٩٤%) لمجال الأدوات، ومجال الصدق الذي كان معامل ثباته (٩٤%). كما أن الثبات الإجمالي للبطاقة كان (٩٣%) وجميع هذه المعاملات ذات قيم مرتفعة تدعو الباحث للاعتماد على نتائجها في جمع البيانات من خلال عينة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

إجابة التساؤل الفرعي الأول: ماهي أبرز الأدوات المستخدمة في الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن التساؤل الأول قام الباحث بحصر الأدوات التي تم استخدامها في رسائل عينة الدراسة من خلال بطاقة تحليل البيانات المستخدمة كأداة للدراسة الحالية، وفيما يلي وصف تفصيلي لتلك الأدوات التي تم استخدامها في عينة الدراسة.

جدول (٥) عدد ونسب الرسائل حسب أدوات الدراسة

البيان	التكرار	النسبة المئوية
تم استخدام أداة واحدة على الأقل	٦٤	١٠٠%
لم يتم استخدام أي أداة	٠	٠%
المجموع	٦٤	١٠٠%

من جدول رقم (٥) يتبين أن عدد الرسائل التي استخدمت أدوات لجمع البيانات (٦٤) رسالة بنسبة (١٠٠%)، حيث لم توجد أي رسالة لم تستخدم أي من أدوات جمع البيانات، مما يفسره الباحث باستشعار الباحثين لأهمية وضرورة أدوات ووسائل جمع البيانات في الأبحاث الجامعية ودورها الرئيسي في الوصول لنتائج لتلك الدراسات، كما أن استخدام أدوات البحث في أبحاث العينة يساعد الباحث على إحصاء تلك الأدوات والوصول إلى إجابة التساؤل الفرعي الأول عن الأدوات المستخدمة في الرسائل العلمية بالجامعات السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) عدد ونسب استخدام كل أداة من الأدوات البحثية في عينة البحث

الأداة	التكرار	النسبة المئوية
الاستبانة	٥٢	%٨١
الاختبار	٤	%٦
تحليل المحتوى	٨	%١٣
الملاحظة	٠	%٠
المقابلة	٠	%٠
المجموع	٦٤	%١٠٠

من الجدول رقم (٦) يتبين أن نسب استخدام الأدوات البحثية في رسائل الرسائل الجامعية بالجامعات السعودية، موزعة على النحو التالي: يمثل استخدام الاستبانة كأداة بحث أكثر الأدوات استخداماً والتي تم استخدامها في عدد (٥٢) بحث من إجمالي (٦٤) بحث والتي تمثل عينة الدراسة، بنسبة (٨١%)، يليها تحليل المحتوى والذي استخدم في عدد (٨) دراسات بنسبة (١٣%)، بينما يأتي الاختبار كأداة لجمع البيانات في المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام والذي استخدم في عدد (٤) رسائل جامعية بنسبة تقارب (٦%)، بينما كلاً من الملاحظة والمقابلة والأدوات الأخرى لم يرصد الباحث استخدامها من خلال رسائل وأبحاث عينة الدراسة. مما يفسره الباحث بتفضيل أغلب الباحثين لاستخدام أداة الاستبانة في جمع البيانات لما تتميز به من سهولة الإعداد والتوزيع وسرعة تجميع الاستجابات من أفراد العينة سواء يدوياً أو الكترونياً نماذج جوجل والفورمز والتطبيقات الالكترونية المختلفة والتي ساهمت في إمكانية توزيع الاستبانات على عدد كبير جداً من المفحوصين وفي أماكن جغرافية مختلفة ومتباعدة وهو الأمر الذي كان يصعب تنفيذه دون استخدام تلك الوسائل. كما يتبين للباحث من خلال جدول رقم (٦) أن تحليل المحتوى والاختبارات كانا أقل استخداماً في عينة البحث مما يفسره الباحث بأن تلك الأدوات تستخدم في أبحاث معينة مثل أثر التدريب وتحليل المناهج الدراسية وغيرها، أما أسلوب الملاحظة أو المقابلة لم يتم استخدامهمَ في أبحاث العينة ويفسر الباحث ذلك نظراً لتكلفتهما المادية والمعنوية العالية والجهد الكبير المبذول فيهما، وكذلك الحاجة لباحثين مدربين على استخدام تلك الأدوات لجمع البيانات الأمر الذي لا يتيسر لكثير من الباحثين، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلاً من (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١)، (بن صافي، ٢٠١٦)، (بخش، ٢٠٠٧)، واختلفت جزئياً مع نتائج دراسة (السردي، ٢٠١٢) الذي استنتج أن تحليل المحتوى استخدم في دراسات العلمية لعينة الدراسة بنسبة (٣٤%) محتله بذلك المركز الثاني في الاستخدام بعد الاستبانة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧) عدد الأدوات البحثية المستخدمة في الرسائل الجامعية للعينة

عدد الأدوات	التكرار	النسبة المئوية
استخدام أداة واحدة فقط	٥٧	%٨٩
استخدام أكثر من أداة	٧	%١١
المجموع	٦٤	%١٠٠

من جدول رقم (٧)، يتبين أن عدد المرات التي تم استخدام أداة واحدة في رسائل وأبحاث العينة يبلغ (٥٧) مرة بنسبة تقارب (٨٩%) من حجم العينة، والرسائل التي استخدمت أكثر من أداة عددها (٧) بنسبة تقارب (١١%)، مما يفسره الباحث بأن أغلب الباحثين يلجؤون لاستخدام أداة واحدة لجمع البيانات لمناسبتها لموضوع البحث أو لتقليل الجهد المبذول في تحليل البيانات التي يتم جمعها من خلال تعدد أدوات الدراسة. واتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة كل من (زكرياء، وآخرون، ٢٠٢١)، (محمود، ٢٠١٩)، (أبو عواد، ٢٠١٨)، و (السردي، ٢٠١٢). ويرى الباحث أن استخدام أداة واحدة فقط يقلل من قوة النتائج التي تتوصل إليها الدراسة طالما يمكن استخدام أكثر من أداة في الدراسة لأن الأداة الواحدة قد تعطي نتائج غير دقيقة، واستخدام أكثر من أداة يقوي البحث ويدعم نتائجه ويقلل من خطأ بناء الأدوات.

جدول (٨) عدد ونسب الأدوات المستخدمة كأداة وحيدة في رسائل الجامعية بالجامعات السعودية

الأداة	عدد مرات استخدام الأداة	عدد مرات استخدام الأداة كأداة وحيدة	النسبة المئوية
الاستبانة	٥٢	٤٧	%٩٠
الاختبار	٤	٣	%٧٥
تحليل المحتوى	٨	٧	%٨٨
المجموع	**٦٤**	**٠**	**%٠**

من جدول رقم (٨) تبين للباحث أن عدد المرات التي استخدمت فيه الاستبانة كأداة وحيدة (٤٧) مرة من إجمالي (٥٢)استخدام بنسبة تبلغ (٩٠%)، أما الاختبار فتم استخدامه كأداة وحيدة عدد (٣) مرات من إجمالي (٤) مرات بنسبة تبلغ (٧٥%)، أما أداة تحليل المحتوى فتم استخدامها عدد (٧) مرات من أصل (٨) مرات كأداة وحيدة بنسبة تبلغ (٨٨%)، والملاحظة والمقابلة لم تستخدم في أبحاث العينة. ويفسر الباحث تلك النتائج باتجاه أغلب الباحثين بنسبة تفوق (٩٠%) إلى استخدام أداة وحيدة بدلاً من تعدد الأدوات حسب بيانات ومتغيرات الدراسة، مما يضعف من قوة نتائج الدراسات فيما إذا كانت الأدوات أو تصميمها واحتساب الثبات أو الصدق لها يشوبه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شيء من الخطأ فسيؤدي بشكل حتمي إلى ضعف في موثوقية تلك النتائج ومدى الاعتماد عليها وتعميمها على مجتمع الدراسة. فضلاً عن كون الاستبانة على وجه التحديد أن تستخدم كأداة وحيدة كما ظهرت من نسبة تحليل البيانات بدرجة (٩٠%) من الممكن أن يعطي نتائج قد تكون غير دقيقة، وذلك لأنها تعتمد في نتائجها على المفحوصين، كما يمكن أن تكون الاستجابات غير دقيقة، مما يضعف من النتائج التي تتوصل لها الدراسة.

جدول (٩) توزيع أدوات البحث طبقاً لمدى الملاءمة لموضوع البحث

الأداة	مناسب	غير مناسب	التكرار	النسبة المئوية
الاستبانة	٥٢	صفر	٥٢	%١٠٠
الاختبار	٤	صفر	٤	%١٠٠
تحليل المحتوى	٨	صفر	٨	%١٠٠
الملاحظة	٠	صفر	٠	%١٠٠
المقابلة	٠	صفر	٠	%١٠٠
المجموع	**٦٤**	**صفر**	**٦٤**	**%١٠٠**

بتحليل نتائج جدول رقم (٩) توصل الباحث من خلال تحليل نتائج بطاقة تحليل المحتوى إلى مدى مناسبة الأدوات البحثية المستخدمة في الرسائل الجامعية إلى موضوع البحث طبقا لمعايير استخدام كل أداة ومزايا وعيوب كل منها وأيضا طبقاً لنوعية البيانات المستخدمة، والذي أورده الباحث تفصيلاً في الإطار النظري وأدبيات هذه الدراسة، وفق تفصيل لكل أداة من الأدوات البحثية حيث تبين للباحث أن (٥٢) استبانة من اجمالي (٥٢) من مرات الاستخدام بنسبة (١٠٠%) كان اختيار الباحث للاستبيان كأداة دراسة صحيحاً ومناسباً لموضوع الدراسة وفقاً لمعايير استخدام وتطبيق الاستبانات والذي تم الإشارة إليه في الإطار النظري للدراسة الحالية. كذلك بالنسبة للاختبار وتحليل المحتوى كان اختيارها صحيحاً جميعاً ومناسباً لموضوع الدراسة. ويعزو الباحث عدم وجود أخطاء في اختيار الأداة البحثية لحرص الباحثين على اختيار أدوات تحقق نتائج الدراسة واجتهادهم في ذلك للخروج بنتائج بحثية جيدة، واستشارة المشرف على البحث في مدى ملاءمة الأداة المستخدمة لموضوع البحث قبل الشروع في استخدامها، كذلك حرص الباحثين على تحكيم الأدوات البحثية والاستفادة بالخبراء في مجال البحث والذي يعزز بدوره الاختيار الجيد لأدوات البحث، وهذا يتفق مع دراسة كل من (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١)، (بخش، ٢٠٠٧)، ويختلف جزئياً مع دراسة كل من (أبو عواد، ٢٠١٨)، (بن صافي، ٢٠١٦)، (العمري، ٢٠١٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني: ما هي الأساليب المستخدمة للتحقق من ثبات أدوات القياس في الرسائل الجامعية بالجامعات السعودية؟

قام الباحث بتحليل بطاقة تحليل المحتوى لرسائل وأبحاث العينة المختارة من أبحاث الماجستير والدكتوراه بالجامعات السعودية خلال الفترة من ٢٠١٩ وحتى ٢٠٢٢م للوقوف على أبرز الأساليب المستخدمة للتحقق من ثبات أدوات الدراسة في الأبحاث الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه بالجامعات السعودية وفقاً لعينة الدراسة ومن ثم قام الباحث بتلخيص النتائج في الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠) الأساليب المستخدمة للتحقق من ثبات أدوات البحوث العلمية في الرسائل الجامعية بالجامعات السعودية

معامل الثبات	التكرار	النسبة المئوية
التجزئة النصفية	٣٢	%٣٠
كرونباخ ألفا	٦٠	%٥٦
كودر ريتشاردسون	٠	%٠
إعادة التطبيق	١١	%١٠
هولستي	٠	%٠
الاتفاق	٣	%٣
كوبر	١	%١
عدد الأدوات	١٠٧	

يبين جدول رقم (١٠) عدد ونسب معاملات الثبات المستخدمة في الأبحاث الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه بالجامعات السعودية، حيث تأتي طريقة ألفا كرونباخ في المركز الأول بنسبة تقارب (٥٦%) للاستخدام بعدد مرات استخدام ٦٠ مرة، من إجمالي الأدوات المستخدمة في عينة البحث والتي يبلغ إجماليها (١٠٧) أداة استخدمت منفردة ومجتمعة خلال الأبحاث الجامعية بعينة الدراسة، ثم يليها بالمركز الثاني طريقة التجزئة النصفية بنسبة تقارب (٣٠%)، وفي المركز الثالث طريقة إعادة التطبيق بنسبة استخدام (١٠%)، وبالترتيب الرابع طريقة معامل الاتفاق بنسبة حوالي (٣%)، وفي المركز الأخير طريقة كوبر بنسبة استخدام تعادل (١%)، أما بالنسبة لكل من معامل هولستي، ومعامل كودر ريتشاردسون لم يرد استخدامهم في عينة البحث، ويفسر الباحث استخدام معامل كرونباخ ألفا، ومعامل التجزئة النصفية بنسبة كبيرة لأنهما يستخدمان لأكثر من أداة قياس، وخصوصاً الاستبانات والاختبارات المستخدمة بنسبة عالية في عينة البحث، كما أن هناك بعض الباحثين استخدموا تلك المعاملات مع الاختبارات، أما معامل هولستي فيستخدم في تحليل المحتوى، وكذلك معامل كوبر ومعامل الاتفاق اللذان يستخدمان مع بطاقة الملاحظة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمقابلة على الترتيب، والتي استخدمت بنسب محدودة في عينة البحث. كما يفسره الباحث أيضاً بعدم وجود الخبرة الكافية في التحليل الإحصائي لدى الباحث ولجوء أغلب الباحثين إلى محلل احصائي خارجي لإعداد التحليل الإحصائي وميل أغلبهم إلى النسخ والاستنساخ من الطرق المستخدمة في الأبحاث السابقة دون محاولة الإتيان بجديد بما يناسب موضوع البحث وطبيعة البيانات المستخدمة، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة كلاً من (بن صافي، ٢٠١٦) والذي توصل إلى أن استخدام معامل أفلا جاء بالمرتبة الأولى ضمن الأدوات المستخدمة بنسبة (٣٩,٥٧%)، (بخش، ٢٠٠٧) الذي استنتج أن استخدام "ألفا كرونباخ" في المركز الأول بنسبة (٥٨%)، (عجبنا، ٢٠٢٢) والذي استخلص أن استخدام معامل ثبات ألفا في المرتبة الأولى بنسبة (٥٨%)، ونتائج دراسة (جعيجع، ٢٠٢٢) الذي استنتج أن استخدام معامل ثبات ألف جاء بنسبة (٨٠%) محتلاً للمركز الأول من بين الأدوات المستخدمة، ونتائج دراسة (Aitha, et al., 2020)، الذي توصل إلى نسبة استخدام معامل ألفا (٦١,٣١%).

جدول (١١) الطرق المستخدمة لحساب معامل التجزئة النصفية في الابحاث الجامعية

معامل التجزئة النصفية	التكرار	النسبة المئوية
سبيرمان	٢٧	٨٤%
جتمان	٥	١٦%
المجموع	٣٢	١٠٠%

من خلال تحليل عينة البحث من الأبحاث الجامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه بالمملكة العربية السعودية، استخلص الباحث البيانات السابقة والتي تم فيها حصر للطرق الاحصائية المستخدمة لحساب معامل التجزئة النصفية، يتبين من جدول رقم (١١) أن استخدام معامل سبيرمان لحساب معامل التجزئة النصفية عدد (٢٧) مرة بنسبة تقارب (٨٤%)، واستخدام معامل جتمان عدد (٥) مرات بنسبة (١٦%) من اجمالي رسائل العينة. والذي يتفق مع دراسة (بودلال، وآخرون، ٢٠٢١)، والذي بلغ استخدام معامل التجزئة النصفية فيها نسبة (٣٨,١%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢) الطرق الاكثر استخداما في حساب معاملات الثبات في الرسائل الجامعية

معامل الثبات	تكرار الاستخدام	نسبة الاستخدام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
كرونباخ ألفا	٦٠	%٥٦	1.67	0.38	١
التجزئة النصفية	٣٢	%٣٠	1.53	0.47	٢
إعادة التطبيق	١١	%١٠	1.50	0.43	٣
الاتفاق	٣	%٣	1.27	0.03	٤
هولستي	٠	%٠	1.11	0.01	٥
كودر ريتشاردسون	٠	%٠	1.21	0.00	٦

يوضح جدول رقم (١٢) الطرق المستخدمة في حساب الثبات مرتباً حسب عدد مرات الاستخدام ونسبة الاستخدام، حيث يظهر معامل كرونباخ في المركز الأول بنسبة (٥٦%)، ومتوسط حسابي يبلغ (1.67) والذي يقع في منطقة التطبيق الواقعة بين (1.50 – 2.00)، وانحراف معياري قدره (0.38)، ويليه معامل التجزئة النصفية بنسبة (٣٠%) بمتوسط حسابي مقداره (1.53)، وانحراف معياري (0.47)، ثم المركز الثالث لطريقة إعادة التطبيق بنسبة (١١%) بمتوسط حسابي (1.50)، وانحراف معياري (0.43)، ويليها الطرق الأخرى بنسب لا تتجاوز (٣%)، ومتوسط حسابي أقل من (1.5). مما يؤكد ما توصل إليه الباحث في الإجابة على التساؤل الثالث وما توصلت إلية الدراسات السابقة مثل دراسة (السردي، ٢٠١٢)، ودراسة (ظاظا، ٢٠١١)، دراسة (بن صافي، ٢٠١٦)، دراسة (بخش، ٢٠٠٧)، (عجبنا، ٢٠٢٢) وكذلك نتائج دراسة (جعيجع، ٢٠٢٢).

الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث: ما هي أبرز الأخطاء التي وقع فيها الباحثون عند التحقق من ثبات أدوات القياس؟

وللإجابة على التساؤل السابق قام الباحث بتحليل بطاقات تحليل المحتوى لعينة الدراسة والاستعانة بأدبيات الدراسة والتحليل النظري لموضوع الدراسة للخروج بالنتائج ومناقشتها على النحو التالي:

جدول (١٣) نسب معاملات الثبات المستخدمة بشكل صائب حسب المعايير في الرسائل الجامعية

معاملات الثبات المستخدمة	العدد	النسبة
الصائبة	٩٥	%٨٩
الغير صائبة	١٢	%١١
الإجمالي	١٠٧	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من الجدول رقم (١٣) نجد أن معاملات الثبات التي تم استخدامها في رسائل عينة الدراسة عددها يقارب (١٠٧) أداة، تم حصر ما يقارب من (٩٥) أداة تم استخدامها وفق معايير الثبات التي تم تناولها من خلال أدبيات الدراسة الحالية بنسبة تمثل ما يقارب (٨٩%)، وبلغت أدوات احتساب الثبات التي تم استخدامها بما لا يتلاءم مع معاير الاستخدام ما يقارب من (١١%) بعدد (١٢) من أصل (١٠٧) طريقة تم استخدامها. ويعزو الباحث النسبة العالية من ملاءمة استخدام طرق الثبات المستخدمة لنوع البيانات ومتغيرات الدراسة بمحاولة الباحثين بالاستعانة بالخبراء في هذا المجال والاسترشاد بآرائهم قبل المضي قدماً في اختيار الطرق المناسبة لحساب الثبات لما له من أهمية في جودة أداة الدراسة ومن ثم رفع درجة الموثوقية في النتائج المستخلصة والذي يتفق مع دراسة (العمري، ٢٠١٣)، (السردي، ٢٠١٢)، (بن صافي، ٢٠١٦)، التي توصلت إلى نسبة الخطأ في استخدام أدوات القياس محدودة فالخطأ في استخدام معامل سبيرمان براون إلى أن الباحثين يستخدمونه عندما يكون نصفي أداة القياس غير متساويين والخطأ الموجود في استخدام معامل جتمان يرجع لاستخدامه عندما يكون نصفي أداة القياس متساويين.

ومن أبرز الأخطاء التي تم رصدها في طرق احتساب الثبات هي: استخدام معامل كرونباخ ألفا الذي يستخدم في الاستبانات إلا أن بعض الباحثين استخدموه مع الاختبارات في عدد (٢) دراسة بنسبة (٣%) من إجمالي عينة الدراسة، مما يشير إلى عدم الدقة في اختيار الطريقة المناسبة لاحتساب معامل الثبات طبقاً لاختلاف نوع البيانات كما سبق تفصيله من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، وربط النتائج مع الدراسات السابقة، واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة (العمري، ٢٠١٣)، (السردي، ٢٠١٢)، (بن صافي، ٢٠١٦)، ودراسة (Mohajan, 2018)، (Gungor, et al., 2017) التي توصلت لوجود أخطاء في اختيار الطرق المناسبة لاحتساب الثبات منها: أما معامل هولستي فيستخدم في تحليل المحتوى، وكذلك معامل كوبر ومعامل الاتفاق اللذان يستخدمان مع بطاقة الملاحظة والمقابلة على الترتيب، إلا أن بعض الباحثين استخدموهما مع تحليل المحتوى. واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كلاً من (جعيجع، ٢٠٢٢)، (بخش، ٢٠٠٧)، (محمود، ٢٠١٩)، (زكرياء، وآخرون، ٢٠٢١) اللذين توصلوا إلى عدم وجود أخطاء في استخدام أدوات الثبات وطرق حسابها.

التوصيات:

١. مراعاة معايير استخدام كل أداة من أدوات جمع البيانات وذلك لعدم الوقوع في الخطأ عند استخدام أياً من الأدوات البحثية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. ضرورة إشراف متخصصين في مجال الإحصاء التربوي على تدقيق بيانات الطلبة في الدراسات العليا والتحليلات الإحصائية التي يقومون بها في رسائلهم وذلك للتقليل من الأخطاء الموجودة في استخدام الأدوات وكذلك في تقدير معامل الثبات.
٣. الاستعانة بمتخصصين في الإحصاء التربوي في لجان المناقشة للرسائل العلمية لمناقشة الجوانب الاحصائية للأبحاث يمنح مزيد من الدقة في التحليل الاحصائي والنتائج المستخلصة.
٤. تدريب الطلبة على أدوات جمع البيانات وكيفية اختيارها واستخدامها وكذلك كيفية احتساب معامل الثبات وشروط استخدامه واختيار أنسب الطرق من خلال دورات تدريبية خاصة أو مقررات لطلاب الدراسات العليا.
٥. التركيز على الجانب العملي في مناهج تمهيدي الماجستير في الجامعات أكثر الجانب النظري فيما يخص التحليل الإحصائي.
٦. تخصيص برامج تدريبية متخصصة لطلاب الماجستير والدكتوراه على البرامج الاحصائية الالكترونية مثل: SISA, VASSARSTATS, EXCEL, SPSS, SAS, R, STATA, MINITAB, وغيرها وكيفية الافادة منها.
٧. إجراء دراسات تحليلية أخرى لدراسة الأساليب المستخدمة في التحليل الإحصائي للرسائل الجامعية لوجود تشابه واستنساخ كبير بينها.
٨. إجراء دراسات مركزة على أساليب التحليل الإحصائي والأخطاء الشائعة فيها.
٩. إجراء دراسات مفصلة عن معامل الثبات ألفا كرونباخ ومواطن القصور به.
١٠. إجراء دراسات مفصلة عن الأساليب الحديثة لتقدير الثبات كبدائل مقترحة لمعامل ثبات ألفا مثل معامل الفا الطبقية Stratified Alpha، ومعامل الثبات المركب Composite Reliability، ويسمى أيضا بمعامل ثبات "المفهوم" أو رو Rho ، وكذلك معامل أوميجا الموزونة Weighted Omega.
١١. إعادة إجراء مثل هذه الدراسة بشكل دوري للوقوف على مدى التقدم في جودة رسائل الماجستير والدكتوراه في الرسائل المقدمة بالجامعات السعودية.

المقترحات:

١) إجراء دراسات تقييمية للأبحاث العلمية بالجامعات السعودية لتحديد مدى توافقها مع معايير الدراسات الجيدة.
٢) إجراء دراسات تقويمية لمعرفة أي الأدوات البحثية التي يكون فيها الخطأ أكبر وذلك للوصول لحلول لتلك المشكلات الموجودة في استخدام الأدوات الأكثر أخطاءً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣) إجراء دراسات مقارنة لمعرفة مدى التقدم في جودة رسائل الدراسات العليا كل حقبة زمنية.
٤) الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إجراء المزيد من الأبحاث فيما يخص أساليب احتساب الثبات لأدوات الدراسة.
٥) إجراء دراسات مفصلة على معاملات الثبات وطرق احتسابها والأخطاء الشائعة في استخدام كل منها على حدا وكيفية وضع البدائل للوصول إلى جودة الأدوات المستخدمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

إبراهيم، مروان عبد المجيد. (١٩٩٩). الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختيارات والقياس في التربية الرياضية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ط١، ص١٩٢.

أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، آمال. (٢٠٠٨). التقويم النفسي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ص٦١٢.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠١). مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجماعات، ط٣، ص٥٢١.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات، ط٥.

أبو علام، رجاء محمود.(٢٠١٣). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر، ط٣، ص٤٢٤.

أبو عواد، فريال محمد عثمان. (٢٠١٨). دلالات الصدق والثبات لمقياس الأساليب المعرفية: دراسة سيكومترية على طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، الأردن: جامعة النجاح الوطنية، مج٣٢، ع١٢، ص٣٠.

أحمد، بشرى اسماعيل. (٢٠٠٤). المرجع في القياس النفسي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط١: ص١٨٧.

الاغا، احسان خليل؛ والاستاذ، محمود حسن. (٢٠٠٤). مقدمة في تصميم البحث التربوي، غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر، ط٣، ص ١٧٤.

الأنصاري، بدر محمد. (٢٠٠٠). قياس الشخصية، الكويت: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، ط١، ص٦٧٩.

باهى، مصطفى. (٢٠١٥). المرجع فى الاحصاء التطبيقي نظري عملي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص٩٥٧.

البداينة، ذياب. (١٩٩٩). المرشد إلى كتابة الرسائل الجامعية، الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط١، ص٢٩٩.

بدر، أحمد أنور. (١٩٨٤). اصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت: وكالة المطبوعات، ط٧، ص٥٣٠.

بركات، زياد أمين سعيد. (٢٠١٢). الخصائص السيكومترية لاختبار الترابطات المتباعدة لقياس التفكير الإبداعي لميدنك على عينة من الطبة الفلسطينيين، مجلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا: جامعه دمشق - كليه التربية، مج١٠، ع٣، ص١٢٩-١٥٩.
بن صافي، عبد الرحمن. (٢٠١٦). دراسة تقييمية لطرق تقدير صدق وثبات أدوات جمع المعطيات في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر٢، سلوك مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، الجزائر: مج٣، ص١٤٥.
بوحفص، عبد الكريم. (٢٠١١) اسس ومناهج البحث في علم النفس، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط١، ص٤٤٠.
بودلال، فتيحة؛ ومواس، محبوبة. (٢٠٢١). دراسة تقييمية لقياس الخصائص السيكومترية (الصدق- والثبات) في البحوث العلمية، الجزائر: مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، مج١، ع٢، ص١١١ - ١٣١.
بوسالم، عبد العزيز. (٢٠١٤). القياسي في علم النفس والتربية – الأسس النظرية والمبادئ التطبيقية، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
بوقصارة، منصور؛ وزياد، رشيد. (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر: جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي، مج١، ع١، ص٢٤-٥٢، ٢٩ص
تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠٠٨). نظرية الصدق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس، ندوة علم النفس: "علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية"، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس، الرياض: ص٣٥.
جعيجع، عمر.(٢٠٢٢). مؤشرات الصدق و الثبات المستخدمة في الدراسات السيكومترية لأدوات القياس النفسي، الروائز: جامعة باتنة١ الحاج لخضر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مخبر بنك الاختبارات النفسية والمدرسية والمهنية، مج٦، ع١، ص٣٠٤-٣٢١، ١٨ص.
زكري، علي بن محمد عبد الله.(٢٠٠٩). الخصائص السيكومترية لاختبار (أوتيس - لينون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدي طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية، رسالة دكتوراه جامعة أم القرى كلية التربية، مكة المكرمة: دكتوراه قياس وتقويم جامعة أم القرى-كلية التربية، ص٣٨٥.
زكرياء، بليلة؛ وكريمة، ناصرباي. (٢٠٢١). نموذج تحليلي لخطوات التحقق من الصدق والثبات والموضوعية للاختبارات المهارية في بحوث علوم وتقنيات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النشاطات البدنية والرياضية، مجلة العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، الجزائر: مج١٨،ع٢، ص٣٣٤- ٣٢٠ .
الزهيري، حيدر عبدالكريم محسن. (٢٠١٧). مناهج البحث التربوي، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط١، ص٥١٣.
زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع، ص٤٧٢.
سالم، طاهر داود. (٢٠٢٠). الطرق الإحصائية لحساب صدق وثبات الاختبارات والمقاييس باستخدام IBM SPSS Statistics Version24، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع، ص٣١٠.
السردي، همام عبدالله علي. (٢٠١٢). تقويم أدوات البحث المستخدمة في البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين: رسائل جامعية، ص٢٠٠.
الطيري، عبد الرحمن بن سليمان سعود. (١٩٩٧). القياس النفسي والتربوي، نظرياته، أسسه، تطبيقاته، الرياض: مكتبة الرشيد للنشر، ط١.
ظاظا، حيدر إبراهيم. (٢٠١١). درجة توافق دلالات صدق وثبات الاختبارات المقننة المستخدمة في رسائل الماجستير المقدمة في كليات التربية في الجامعات الأردنية مع دلالات صورها الأصلية، دراسات، العلوم التربوية، الأردن: مج٣٨، ع٢، ص١٧.
عبد الرحمن، سعد. (١٩٩٨). القياس النفسي - النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط٣، ص٤١٢.
عبد الهادي، نبيل. (٢٠٠١). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، عمان: دار وائل للنشر، ط ٦، ص٥١٩.
عبيد، مصطفي فؤاد. (٢٠٢١). مهارات البحث العلمي وتحليل البيانات، إسطنبول: شركة لولو لنشر الكتب، مركز البحوث والدراسات متعدد التخصصات، ط٢، ص٢٦١
عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠١). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٧؛ مزيدة ومعدلة: ص٣١٠.
عجبنا، عبد الله محمد عبد الله.(٢٠٢٢). استخدام المعادلات السيكومترية في معالجة رسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعات السودانية بالعاصمة الخرطوم خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفترة ٢٠١٥ – ٢٠٢٠، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة: مج٦، ع١، ص١٤٠-١٢٢.
عفانة، عزو اسماعيل سالم. (١٩٩٧). الإحصاء التربوي "الإحصاء الوصفي"، غزة: مطبعة مقداد، ط١،ج١، ص٣٦١.
علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط١، ص٨١٥.
علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ص٨١٦.
علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١).القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر،ط٥، ص٨٢٠.
العمري، حسان غازي بدر. (٢٠١٣). مؤشرات الثبات والصدق المحكي لمقياس المهارات الاجتماعية للطلبة SSIT على عينات أردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين: جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، مج١٤، ع٢، ص٢٨٥ - ٣٠٦.
عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع، الإصدار الخامس، ط٢ ، ص ٤٤٨.
الغامدي، سعيد حسن آل عبد الفتاح. (٢٠٠٣). مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية، دراسة حالة - مقياس ليكرت، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: كلية التربية جامعة أم القرى، ص١١٥.
فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١٦). التقويم التربوي، الرياض: دار النشر الدولي، ط٣،ص٤٢١.
فرج، صفوت. (٢٠١٧). القياس النفسي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، ط٦، ص٨٦٥.
القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر؛ والعامري، أحمد بن سالم؛ وآل مذهب، معدّي بن محمد؛ والعمر، بدران بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، ط٥، ص٤٣٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٧). أسس بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع، ط١، ص٤١٢.
محمود، سوميه شكري محمد. (٢٠١٩). الأخطاء الشائعة في إجراءات التحقق من ثبات وصدق أدوات القياس المستخدمة في البحوث التربوية العربية، مجلة كلية التربية، مصر: جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٥، ع٧، ص٦٧١ - ٦٩٥.
مخائيل، أمطانيوس نايف. (٢٠١٥). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط١.
مراد، صلاح؛ وهادي، فوزية. (٢٠٠٢). طرائق البحث العلمي "تصميماتها وإجراءاتها"، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ص٥٣٩.
المشهداني، سعد سلمان.(٢٠١٧). مناهج البحث الاعلامي، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ص٢٢٠.
معمرية، بشير. (٢٠٠٧). القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، الجزائر: منشورات الحبر، ط٢، ص ٢٩٢.
ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠).مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، ص٥١٢.
ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢).مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٢، ص٤٩٦.
ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٩). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٤، ص٥٠٤.
ملحم، سامي محمد. (٢٠٢٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٩، ص٦١٦.
منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٠). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ص٢٨٧.
النبهان، موسى. (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ص٤٥٦.
النبهان، موسى. (٢٠١٣). اساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، ص٥٤٢.
Dunn, Thomas J. (2013). Baguley Thom and Brunsden Vivienne From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation// PubMed. 105(3). pp. 399-412.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Jarollahi, Farnoush. (2020). Development, validity, reliability and normative data of the Persian Phonemic Synthesis Test (P-PST). [s.l.]: International Journal of Audiology Volume 59 - Issue 3.

Aitha, Architha; Aithal, P. S. (2020). Development and Validation of Survey Questionnaire & Experimental Data – A Systematical Review-based Statistical Approach Statistical Approach. Germany: MPRA Paper 103996, University Library of Munich, Germany.

Anastasi, Anne. (1982). Psychological testing- New York: Macmillan.

Anastasi, Anne. (2015). Psychological testing: BASIC CONCEPTS AND COMMON MISCONCEPTIONS - New York: Published online by Cambridge University Press: 5th edn.

Briesch, Amy M. [et al.]. (2014). Generalizability theory: A practical guide to study design, implementation, and interpretation, Journal of School Psychology. Vol. 52(1). - pp. 13–35.

Brown, F. G. (1983). Principles of education and psychological testing - New York: Holt.Rineh & Winston.

Cardinet, Jean. (2009). Johnson Sandra and Pini Gianreto Applying Generalizability Theory using EduG- New York: [s.n.].

CRONBACH, LEE J.; SHAVELSON, RICHARD J. , (٢٠٠٤) My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. Educational and Psychological Measurement. [s.l.]: sagejournals, Volume 64. - Vol. Issue 3.

Dean, Debra J. (2021). Clearly Communicating Conceptions of Validity and Reliability.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Eisinga, Rob. (2012). Grotenhuis Manfred te and Pelzer Ben The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown Int J Public Health.

Gungor, Semra Kiranli; Aydin, Gizem. (2017). The Evaluation of Instructional Leadership Researches between 2002 and 2017 in Turkey. Turkey: European Journal of Educational Research Volume 8, Issue 1, 49 - 62.

Martinek, T. J. (1980). APPLICATION OF THE HOYT TECHNIQUE TO DETERMINE INTER-CODER RELIABILITY FOR CLASSROOM OBSERVATION. The Journal of Classroom Interaction, 16(1), 25–29. http://www.jstor.org/stable/43997633

Mohajan, Haradhan.(2018). Two Criteria for Good Measurements In Research: Validity and Reliability. [s.l.]: Annals of Spiru Haret University Economics Series, Issue 4/2017.

Oluwatayo, James Ayodele. (2012). Validity Reliability Issues in Educational Research. [s.l.]: Journal of Educational and Social Research, Vol.2 (2), 391-400.

Ritter, Nicola L. (2010). Understanding a widely misunderstood statistic: Cronbach's alpha. New Orleans: Annual meeting of the South west Educational Research Association.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور المعلمين في غرس وممارسة القيم الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

The role of teachers in instilling and practicing digital values among middle school students in Jeddah

إعداد

أحمد يعن الله علي القرني

Ahmed yaanalla Ali Al-Qarni

Doi: 10.21608/jasep.2024.362468

استلام البحث : ١٢ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٤ / ٢٠٢٤

القرني، أحمد يعن الله علي (٢٠٢٤). دور المعلمين في غرس وممارسة القيم الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ٤٧ – ٨٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور المعلمين في غرس وممارسة القيم الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة

المستخلص:

تناول البحث الحالي موضوع القيم الرقمية وكيف يكون للمعلم والمعلمة دورهم الرائد في غرس هذه القيم وتنميتها، وحتى يتمكن الباحث من تناول أركان الموضوع فلقد تعرض إلى موضوع القيم بوجه عام والقيم الرقمية على وجه الخصوص مبيناً ماهيتها وأهميتها وخصائصها ومكوناتها وتصنيفاتها، وأنتقل إلى تناول مسالة المعلم وما يشوب عملية التنشئة الاجتماعية من تطور واتبع البحث المنهج الوصفى التحليلى،وتم إستخدام الإستبانة على عينة عشوائية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة وتوصل البحث إلى عدد من النتائج منها أن متوسط أداء المعلمين لإكساب طلابهم القيم الرقمية بلغ (٨٤.٧٧%)، بلغت ممارسات الطلاب للقيم الرقمية ككل (٩٥.٥٦) ، وتوجد فروق جوهرية بين متوسط ممارسة الطالبات والطلاب للقيم الرقمية ولصالح الطالبات ، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين العديد من متغيرات الدراسة مما يؤكد وجود دور واضح للمعلمين فى إكساب الطلاب للقيم الرقمية وأوصى البحث فى ضوء النتائج بعدد من التوصيات منها ضرورة تطوير برامج تدريب المعلمين لزيادة الوعى حول القيم الرقمية وتطورها وكيفية متابعة تحققها عند الأبناء، وأهمية تحقيق الترابط فى عملية غرس القيم الرقمية بين المدرسة ممثله فى العملين والأسرة في دورها في غرس وتشجيع القيم الرقمية الإيجابية، ، مع حتمية وضع أليات للحد من الظواهر السلبية عن إستخدام الناشئة للشبكة العنكبوتية ومنها ظاهرة التنمر الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: المعلمون، القيم الرقمية، المرحلة المتوسطة

Abstract:

The current research dealt with the topic of digital values and how the teacher and the teacher have their leading role in instilling and developing these values, and in order for the researcher to be able to address the pillars of the topic, he was exposed to the topic of values in general and digital values in particular, indicating their nature, importance, characteristics, components and classifications, and the research led to a number of results, including that the average performance of teachers to

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

give their students digital values reached (84.77%), the practices of The results also revealed a correlation between many study variables, which confirms the existence of a clear role for teachers in imparting digital values to students. the research recommended in light of the results a number of recommendations, including the need to develop teacher training programs to increase awareness about digital values and their development and how to follow up their achievement in children, and the importance of achieving interconnection between the school in its role in instilling digital values and the family in its role in instilling and encouraging positive digital values, with the imperative of developing mechanisms To reduce the negative phenomena of the emerging use of the web, including the phenomenon of cyberbullying.

Keywords: teachers, digital values, middle school

أولا: المقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة، واضحة وجليه في مجال الاتصالات الرقمية ولقد وفرت هذه الثورة تسهيلات لا تحصى في إمكانية الإبحار داخل الإنترنت والوصول إلى مصادر المعلومات ولا خلاف على أن هذه الثورة لها من الإيجابيات الكثير، ولكنها على صعيد أخر لها أيضا عدد من السلبيات.

ولعل الخطورة تتزايد في حالة وصول هذه السلبيات إلى أيدي الأبناء من خلال إبحارهم المستمر داخل الإنترنت إلا أن الضابط الرئيس لحماية هؤلاء الأولاد هو أن يتمتعوا بالقيم الرقمية التي تمنحهم الحماية الذاتية من التعرض لسلبيات الإنترنت ومشكلاته.

وتعد المدرسة بمعلميها بما تمثله من مؤسسة تربوية منوطه بإكساب طلابها تلك القيم وغرسها فيهم الغرس الذي يمثل الجانب الأخلاقي لحمايتهم وتشجيعهم على الاستخدام الأمن ومن هنا يأتي هذا البحث ليتناول دور المعلمين في تعزيز القيم الرقمية لدى الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: مشكلة البحث وتساؤلاته:

مما لا شك فيه أن إستخدام الإنترنت بمعناه الواسع أصبح بالفعل من مقتضيات العصر ومن الحتميات التي جسدتها النظريات في هذا المجال وأطلق عليها مؤخرا الحتمية التكنولوجية.

ولقد أشار (سيد، ٢٠٢١) إلى أن العالم قد شهد في الآونة الأخيرة تطورا هائلاً في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وانتشرت شبكات التواصل الاجتماعي وأصبح من الضروري توظيف هذه التكنولوجيا في خدمة الإنسان وفي كافة الأغراض ومع زيادة انتشار شبكات التواصل الاجتماعي من قبل الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة زادت معها المخاطر والمشكلات التي قد يتعرضوا لها منها: التنمر الالكتروني، انتشار الشائعات، وسرقة الهوية، وادمان الانترنت، وانتحال الشخصية كما أكد (الدهشان، ٢٠١٥: ١) على إن الاستخدام والتعامل غير الرشيد للتكنولوجيا أصبح مشكلة رئيسية تواجه أبناءنا وهم يتعاملون مع معطيات الحياة في العصر الرقمي، وأصبحت هذه المشكلة مثار حديث وجدل على الصفحات الرسمية للأخبار في الصحف المختلفة تحت عناوين " الاستخدام السيئ للأطفال للحاسوب والأجهزة المحمولة" ، " التكنولوجيا تتحدى المعلمين في المدارس والآباء في البيوت" ، " المخدرات الرقمية"،" إدمان جديد يهدد الشباب" ، "والأدمان الرقمي حرب إلكترونية جديدة تداهم الشاب

ويشير (عبدالرؤوف، ٢٠١٩: ٤٠٩) أن الإشكالية تكمن في خطورة التعرض لهذه المشكلات في الأضرار التي قد تلحق بالطلاب من فقدان الثقة بالنفس والاصابات الجسدية والعزلة والتعرض للاكتئاب، وقد يصل الأمر في بعض الأحيان إلى الانتحار، ونتذكر الطفلة" ريبكة آن سيدك " Rebecca Ann Sedwicki" التي وقعت ضحية للتنمر الالكتروني بإحدى المدارس في ولاية فلوريدا الأمريكية، ولأنه لم يتم التعامل مع هذه المشكلة بالقدر المناسب سواء من جانب الطفلة نفسها، أو من جانب المدرسة وأسرتها، أقدمت الطفلة على الانتحار عن طريق القفز من أحد الأبراج في الولاية وفقدت حياتها.

ومما سبق عرضه يستخلص الباحث أن استخدام الإنترنت أصبح مشكلة حياتية ، وأن تعاملات الطلاب وخاصة فى المرحلة المتوسطة داخل البيئة الرقمية يشوبها الكثير من المحاذير التي توجب على المعلمين التدخل لإكساب طلابهم سمات القيم الرقمية التي تحصنهم خلال فترات تواجدهم داخل البيئة الرقمية من الوقوع في العديد من المشكلات ومنها التنمر وغيره

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن ثم تتلخص مشكلة البحث الحالي في التعرف على دور المعلمون في غرس القيم الرقمية لدى طلابهم من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

أ) ما هي القيم الرقمية وما هي أهميتها؟
ب) ما درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم القيم الرقمية لدى طلابهم؟
ج) ما درجة ممارسة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة للقيم الرقمية؟
د) هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الطلاب للقيم الرقمية وفقا للنوع؟
ه) هل توجد علاقة بين ممارسات المعلمين لدعم القيم الرقمية وممارسات الطلاب لها؟

ثالثا: أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في تناوله لأحد الموضوعات التي تتزامن مع تفشى ظاهرة إستخدام الإنترنت ووصولها إلى الطلاب في جميع المراحل مما فرض على المعلمون واجبات جديدة تتلخص في حتمية إكساب الطلاب القيم الرقمية التي تساعدهم على التعامل الأمن داخل هذه البيئة الجديدة وبالتالي فإن أهمية البحث تتلخص في:

- تناول موضوع القيم في عصر الرقمنة وبزوغ عصر القيم الرقمية.
- تناول دور المعلمون فى إكساب طلابهم القيم الرقمية من خلال دعم المكون المعرفى والمكون الوجدانى والمكون السلوكى.
- وضع مقترحات لتعزيز دور المعلمون في غرس القيم الرقمية لدى طلابهم.

رابعا: أهداف البحث:

من واقع تساؤلات الدراسة وأهميتها تتلخص أهداف البحث الراهن فى الأتى :

أ) الكشف عن القيم الرقمية وما هي أهميتها.
ب) تحديد درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم القيم الرقمية لدى طلابهم.
ج) تحديد درجة ممارسة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة للقيم الرقمية.
د) الكشف عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الطلاب للقيم الرقمية وفقا للنوع من عدمه.
ذ) إختبار طبيعة العلاقة بين ممارسات المعلمين لدعم القيم الرقمية وممارسات الطلاب لها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خامساً: الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات والبحوث العلمية موضوع الرقمنة ودور مؤسسات التنشئة في تنميتها ويعرض الباحث فيما يلي بعض هذه الدراسات مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

تناولت الدراسات العربية الموضوعات التالية:

وفي الدراسة التي أجرتها (حشيش، ٢٠١٨) حول مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ التعليم الأساسي كشفت الدراسة عن أبعاد المواطنة الرقمية وهى (الوصول الرقمي، التجارة الإلكترونية، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق والمسؤوليات الرقمية ، الصحة والسلامة الرقمية ، الأمن الرقمي) الحماية الذاتية وكشفت الباحثه عن أهم مهارات المواطنة الرقمية في مرحلة التعليم الأساسي والتي تحددت في استخدام التكنولوجيا بالشكل المناسب، استخدام قواعد اللياقة الرقمية، استخدام التكنولوجيا بطريقة صحيحة وأمنه، حماية أمن وسرية البيانات الشخصية، استخدام قواعد الأمن والسلامة أثناء التصفح.

كما هدفت دراسة (عبد القوي، عام ٢٠١٦ م) إلى الكشف عن واقع المواطنة الرقمية لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات جامعة عين شمس، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وقد طبقت استبانة على عينة عشوائية من الطالبات بكلية البنات جامعة عين شمس من جميع الفرق الدراسية، للكشف عن واقع المواطنة الرقمية لديهن من خلال استخدامهن لمواقع التواصل الاجتماعي فيس بوك. وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتحقيق التربية على المواطنة الرقمية لطالبات كلية البنات- جامعة عين شمس، وتنمية مهاراتهم، وتمكينهن من الثقافة القانونية.

وتناولت دراسة (أبو حشيش عام ٢٠١٠ م") دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة ."وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك الوقوف على الفروق بين استجابات الطلبة المعلمين باختلاف متغير الجامعة التي ينتسبون إليها وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت أداة الاستبانة، حيث طبقت على عينة قوامها (٥٠٠) من الطلبة المعلمين المسجلين في كليات التربية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة، وتحديدًا في المستويين الثالث والرابع. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المتوسطات الحسابية لعبارات دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين كما يراها الطلاب انحصرت بين (٤،٨) أي بين التقديرين القليل والعالي جدا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية - ما بين (١،٢) وذات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة جامعة الأقصى ومتوسط درجات طلبة الجامعة الإسلامية بالنسبة لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة، علمًا بأن الفروق كانت لصالح طلبة جامعة الأقصى.

وعلى مستوى الدراسات الأجنبية:

تناولت دراسة (GAZI,2019) "استيعاب المواطنة الرقمية لمستقبل جميع مستويات التعليم ." وهدفت الدراسة إلى معرفة وعى المتعلمين والمعلمين في استيعاب مفاهيم المواطنة الرقمية المتعلقة بالسلوكيات الصحية أثناء استخدام التكنولوجيا في الحياة، كما هدفت إلى تطوير وعيهم بمحو الأمية الرقمية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى أن المتعلمين والمعلمين طوروا وعيهم بالمواطنة الرقمية.

كما هدفت دراسة (Simsek & Simsek) عام ٢٠١٣ إلى بيان مهارات المواطنة الرقمية الجديدة في تركيا، ومناقشتها قياساً بالممارسات الحالية للمواطنة الرقمية، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المهارات التكنولوجية الحديثة ومفهوم المواطنة الرقمية ودورها في تطبيق مفهوم الديمقراطية الرقمية، وأشارت إلى التدفق الحالي للمعلومات وزيادة المحتوى العلمي في شتى المجالات من خلال التكنولوجيا الجديدة بما يتناسب مع متطلبات وممارسات المواطنة الصالحة، لا سيما في ظل حاجة الناس لمعلومات موثوقة وذات مصداقية؛ من أجل مساعدتهم في اتخاذ قرارات نابعة من قناعة ذاتية، وتأثير المهارات الجديدة المرتبطة بالمواطنة الرقمية بعدة عوامل، وهي :المشاركة عبر الإنترنت، وحقوق المواطن، والقدرات التكنولوجية، والإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي، والقيم والمبادئ، وظهور ما يعرف بالهوية الرقمية، كما أشارت النتائج إلى أن السلطات التركية بدأت بالتعامل مع مفهوم المواطنة الرقمية - التي اعتبرت التكنولوجيا الحديثة وسيلة لتطوير الهوية الرقمية - التي تشتمل على المعلومات الرقمية، والاجتماعية، والثقافية بما يتوافق مع الأعراف والقيم الخاصة بالمجتمع التركي.

وفي دراسة (Hollands worth, et. al.) عام ٢٠١١ إتجهت الدراسة أيضا إلى تقييم المواطنة الرقمية في مراحل التعليم العام، وتمكين المعلمين من مساعدة الطلبة في كيفية استخدام المواطنة الرقمية الصالحة، وقد شملت الدراسة جميع الخبراء والأطراف المعنية بمجال المواطنة الرقمية، حيث طرح (10) أسئلة تدور حول المواطنة الرقمية من خلال الموقع الإلكتروني بقصد الإجابة عن إذا ما كان المعلمون والإداريون في مواقعهم يملكون الوعى الكافي حول كل ما يتعلق بالمواطنة الرقمية . وقد أشارت النتائج إلى أن (% 49.9) من الخبراء يعتقدون بأن المعلمين يملكون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوعي اللازم حول المواطنة الرقمية، والذي يؤهلهم للقيام بمتطلبات المهنة بشكل جيد، وأن (8.2%) يعتقد بأنهم مدركون تماماً لهذه القضية، وما يرافقها من سلبيات وإيجابيات، وأن ٣٥% منهم يعتقد بأن المعلمين لا يملكون الوعي الكافي بما(يخص المواطنة الرقمية، و (7%) منهم أكد بأنه لا يمتلك الوعي الكافي حول المواطنة الرقمية .وبينت الدراسة أن الإداريين والمسؤولين أكثر وعياً من المعلمين، وأن عدد الإداريين المهتمين بفوائد ومخاطر المواطنة الرقمية يفوق عدد المعلمين المهتمين بالمجال نفسه، حيث أشار (55%) منهم إلى أن الإداريين يملكون الوعي اللازم بما يتعلق بالمواطنة الرقمية.

كما تناولت دراسة (Anastasiadis& VitalAxis) عام ٢٠١١ موضوع المدارس الابتدائية اليونانية في تعزيز المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت لطلابهم ."وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلمين في تعزيز المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت لطلابهم بالمدرسة الابتدائية اليونانية، والتحقق من كيفية قيامهم بتقييم المخاطر المحتملة التي قد تواجه الطلاب عند تصفح شبكة الإنترنت لمختلف الأغراض التعليمية أو الشخصية، بالإضافة إلى تقييم مهاراتهم التكنولوجية من حيث قدرتهم على تعزيز وعى طلاب المرحلة الابتدائية بقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت، وكيفية حماية أنفسهم عند تصفح الإنترنت داخل مبنى المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة بلغت (١٧٩) معلماً بالمدارس اليونانية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن المعلمين الذين يميلون لدمج التكنولوجيا في عاداتهم اليومية الشخصية أو المهنية كانوا أكثر فعالية في تعزيز قضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت داخل الصف، مثل المناقشات مع الطلاب، أو تعليم الاطفال السلوكيات الأخلاقية عند التنقل على شبكة الإنترنت.

ومما سبق عرضه من دراسات يمكن الإشارة إلى محدودية الدراسات التي تناولت دور المعلمين في تنمية القيم الرقمية على وجه التحديد وأن التركيز في الدراسات في هذا الموضوع كان على دور المؤسسات التربوية سواء المدرسة أو الجامعة فى تكوين المواطن الرقمى وهذا المصطلح أعم وأشمل، ولكنه على الرغم من عموميته فإنه يعتمد على وجود القيم والتى تتكون من خلال قيام المعلمون بتكوين المكون المعرفى والمكون الوجدانى والمكون السلوك للقيم الرقمية ومن ثم تتجه الدراسة الحالية إلى تقليص الفجوة البحثية من خلال البحث في موضوع القيم الرقمية وأبعاد ومواصفات هذه القيم وبيان دور المعلمون في هذا الموضوع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سابعا: الخلفية النظرية

أ) مدخل لمفهوم القيم

١) القيم في اللغة والاصطلاح

القيم لغوياً: جاء في اللسان: "القيمة: واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء"، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته، فقد استقام الوجه" (ابن منظور، د.ت)

أما القيم اصطلاحا: فلها تعريفات عدة يذكر الباحث منها ما يلي:

- هي المبادئ والمعتقدات الأساسية، والمثل، والمقاييس أو أنماط الحياة التي تعمل مرشداً عامة للسلوك، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقويم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطا وثيقة بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص". (١٤ and MJ Taylor،Halstead ,١٩٩٦,).
- وهي "مجموعة من المعايير والمقاييس والمعتقدات العقلية والانفعالية الثابتة والمستمرة، تنشأ لدى الفرد والجماعة، وتشكل كيانهم، وتسيطر على تصرفاتهم، وتحكم علاقاتهم بالآخرين (الزهراني، ١٤٤٠، ص.١٥).
- كما أنها أيضا "المبادئ أو المستويات أو الخصائص التي تكون بمثابة معايير في ضوئها وعلى أساسها تصدر الأحكام، وتعرف أيضا بأنها مجموعة من الاتجاهات التي رسخت عبر تاريخ الفرد وبالاكتساب من الثقافة" (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص. ٨٠٧- ٨١٤)
- كما تعرف بأنها "مجموعة المعايير والأحكام التي تمثل تنظيمات معيارية لأحكام عقلية وانفعالية مرتبطة بمضامين واقعية يستند إليها أفراد المجتمع في تنظيم حياتهم وتؤهلهم للحكم على الأقوال والأفعال والمواقف الاجتماعية للأفراد والجماعات المحيطين من خلال انفعالهم وتفاعلهم مع المواقف المختلفة (الأغا، ٢٠١٨، ص. ١٢٨).
- والقيم ايضا هي المبادئ الأساسية والمعايير المرشدة السلوك الفرد، والتي تساعده على تقويم معتقداته وأفعاله وصولاً إلى المثل العليا والسمو الخلقي للذات والمجتمع (السلمي، ٢٠١٩)

٢) مفهوم المنظومة القيمية واتجاهاتها:

تمثل المنظومة القيمية النسق القيمي للمجتمع، الذي يعتبر عند روشيه نموذج أو مثل عليا في نظر الفرد أو الجماعة، فيستمد منه كل شخص توجهه نحو سلوك منحنى معين، كما ذكر دوركايم أن النسق القيمي للمجتمع يتسم بالموضوعية والعمومية، باعتباره أن القيم الخلقية تشكل البناء الاجتماعي وتثبت وجوده وتأسيسه قيمياً، بمعنى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن النسق القيمي من أهم أسس بناء الإطار المرجعي والارتكاز الاستدلالي للفرد والمجتمع. (مخلوف، ٢٠١٦، ٦٤).

وتتلخص اتجاهات القيم في ثلاث اتجاهات كما يلي:

- الاتجاه الأول: القيم مجموعة من المعايير التي يحكم بها بما هو حسن وما هو قبيح، ومن التعريفات التي تبنت هذا الاتجاه تعريف الشافعي: " القيم هي مجموعة من المعايير والمقاييس، المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزان يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية". (الشافعي، ١٩٧١، ٣٧٥)
- الاتجاه الثاني: القيم مجموعة من التفضيلات يختارها الفرد بنفسه، وهنا تكون القيم أكثر عمومية، وقد تمسك بهذا الاتجاه "موريس" حيث إنه وصف القيم بأنها (علم السلوك التفضيلي) أي أن سلوك الفرد يمثل تفضيل لمسار عن آخر، والمسار المختار هو الأحسن والأفضل في نظر الفرد نفسه؛ رجوعاً إلى إدراكه وتقديره للظروف المحيطة به، فالقيم لديه تكون قائمه على قياسه الشخصي في كل موقف يواجهه. (دياب، ١٩٨٠،٢٣)
- الاتجاه الثالث: القيم مجموعة من الحاجات، والدوافع والاهتمامات، والاتجاهات مرتبطة بالفرد، يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس الاجتماعي، الذين يرون بأن السمات الفردية للشخص هي المكون الرئيسي للنظام القيمي لديه، بينما يرى علماء الاجتماع بأن القيم هي المؤثر على سلوكيات الفرد وربط القيم بالاحتياجات والدوافع والاهتمامات والميول والسمات الشخصية للفرد نفسه. (الجلاد، ٢٠٠٧، ٢٤)

ويجمل (صالح، ٢٠١٦، ص. ٢٣٢) كل ما سبق من تعريفات واتجاهات في قوله أن القيم بشكل عام ذات أهمية في كل المجتمعات البشرية فهي الحاكم والموجه للسلوك الإنساني وفق ما يراه الدين والمجتمع، " فهي من أبرز العناصر المهمة في بناء أي مجتمع، فالقيم من وجهة نظر البعض بمثابة معايير لسلوك الأفراد في المجتمع، تتقبلها الجماعة المحلية، أو المجتمع العالمي، والخروج عنها يجعل الفرد أو الجماعة في موضع الاستهجان، فهي إذن تصورات أو مفاهيم للسلوك المعياري للإنسان أو الجماعة أو المجتمع الدولي، ...ومن المؤكد في مجال القيم أن التنوع والتعدد في الاتجاهات له علاقة واضحة في حياة الإنسان وعلاقاته الاجتماعية... كما أن لها صفة الإلزام والقداسة، لمساسها بالدين والأخلاق، ومن ثم تصبح القيم من وجهة النظر هذه بمثابة ظاهرة اجتماعية متداخلة مع الإنسان، تدفعه وتحدد سلوكه، وإن رأى البعض أن لها صفة الوجوب"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب) ما هي الرقمنة وتطورها؟
الرقمية أو الرقمنة منسوبة إلى كلمة الرقمي، وهي مترجمة عن اللغة الإنجليزية (Digital) وتعرف بأنها:" طريقة لتحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى شكل رقمي أو إشارات ثنائية (الواحد والصفر) وذلك لأجل معالجتها بواسطة الحاسب الإلكتروني" (بومعرا، ٢٠١٦، ص. ١٦١)
كما تعرف بأنها: "عملية تحويل مصادر المعلومات على اختلاف أشكالها من الكتب، والدوريات، والتسجيلات الصوتية، والصور، والصور المتحركة.... إلى شكل مقروء بواسطة تقنيات الحاسبات الآلية عبر النظام الثنائي (البيتات Bits) الذي يعتبر وحدة المعلومات الأساسية لنظام معلومات يستند إلى الحاسبات الآلية (مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، ٢٠١٦، ص. ٦)
والرقمنة أو الرقمية مصطلح يشير إلى العملية الإلكترونية التي من خلالها يتم إنتاج الرموز الإلكترونية سواء من خلال وثيقة أو أي شيء مادي، أو من خلال إشارات إلكترونية تناظرية. (Serge,2001)
ج) القيم الرقمية وأهميتها:
١) ما هي القيم الرقمية:
بخلاف ما تم عرضه من تعريفات منفصلة للقيم كلفظ مجرد وللرقمنة مصطلح معاصر إلا أنه عند دمج المصطلح مع مصطلح القيم نتج مجموعة اخرى من التعريفات التي تفسر موضوع القيم في عصر الرقمنة ومنها ما يعرضه الباحث كما يلي:

- أنها القواعد أو اللوائح التي تضمن الاستخدام المناسب للتكنولوجيا (Elena,2018: 155- 165)
- وهي معايير التفاعل والعمل في بيئات رقمية بهدف الحياة بشكل عادل في المجتمعات الرقمية (١٨٧-١٨٦: ٢٠١٨ ،A، Luke)
- كما يقصد بها أيضا مجموعة من القيم التي تتفق عليها المجتمعات التصميم وإنتاج واستخدام وحوكمة التقنيات الرقمية (European Group,2018:15)
- يقصد بالقيم الرقمية الممارسات التي يسلكها الفرد في أثناء تفاعلهم الافتراضي مع شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) نتيجة اكتسابهم مجموعة من المبادئ والمعايير والضوابط التي توجه سلوكهم نحو هذه الممارسات. (خليفه، ٢٠٢١)

وتركز هذه المفاهيم على أنها مجموعة من القواعد والمبادئ والمعايير التوجيهية للسلوكيات السليمة عند إعداد واستخدام التقنيات الرقمية في بيئة رقمية للتمييز بين الصواب والخطأ وما ينبغي القيام به وما لا ينبغي القيام به.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢) أهمية القيم الرقمية: (الديب، ٢٠٠٧، ص. ١٣- ١٧)

- المكون الحقيقي لشخصية كل متعلم بما يميزه عن غيره من أقرانه.
- المصدر الأساسي لما يصدر عنهم من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات وأمان، ومن ثم أقوال وأفعال.
- المحدد لمكانته وقدره وقيمته في المجتمع الذي يعيش فيه.
- المعيار والإطار المرجعي الذي يحكم وينظم تصرفاته.
- الأحكام المعيارية التي يستند إليها المتعلم في تقييم سلوكه وسلوك الآخرين من حوله.
- السياج والحصن الذي يحمى المتعلم من الانحراف.
- الموجه لميول المتعلمين واتجاهاتهم وطاقاتهم واستعداداتهم نحو فعل الخير والبعد عن الشر.
- الداعم الأساسي لتنمية المجتمع، خاصة عندما يتبع المجتمع منظومة قيمية عالية الجودة.
- الضابط والمرشد للثقافة والفكر، مع توظيفهما في خدمة غايات المجتمع وأهدافه.

والقيم المستخدمة مع العالم الافتراضي تعبر عن جوهر الكيان الإنساني لكل متعلم، فهي المكون الأساسي له عند بناء شخصيته الإنسانية وحقيقتها، وبها تتحقق رسالة الإنسان المتمثلة في الاستخلاف والاستعمار في الأرض الذي يبنى بالفضائل والقيم الإنسانية التي تحقق للإنسان الرقي والتقدم في الجانب المادي والمعنوي، فالذي يميز الإنسان عن باقي مخلوقات الله تكريمه بالعقل الذي بدوره يقوم بالاختيار وفقا لتصوراته وميوله وخبراته، وتكوينه المنظومة القيمية التي منها ينبع سلوكه الإنساني؛ فالنظام القيمي لدى الإنسان يمنع سيطرة الغرائز البشرية على النفس؛ ولذا فإن بناء السياج القيمي يحفظ الإنسان من الانحراف النفسي والجسدي، كما أنها تحفظ للمجتمع هويته وتميزه عن غيره من المجتمعات، فالمجتمعات تختلف عن بعضها بما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية؛ لذلك فالمحافظة على هذه القيم يضمن الحفاظ على هوية المجتمع التي أيضا تؤدي إلى اضمحلال هويته في حال اختلال هذه المنظومة القيمية الخاصة به. (السلمي،٢٠١٩، ٨٦)

وعليه فإن القيم الرقمية (خليفه،٢٠٢١)

- تحرك سلوك الطلاب نحو التصرف الصحيح في تعامله مع المنصات الإلكترونية، ومواقع التوصل الاجتماعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعبر عن شخصية الطلاب، واتجاهاتهم الفكرية والمذهبية والعقائدية، من خلال تعاملهم مع شبكة الإنترنت.
- تؤثر في بناء شخصيتهم بناء شاملا ومتكاملا ومتوازنا.
- تؤثر من خلال تعامله عبر شبكة الإنترنت في سلوكيات الآخرين على مستوى الأفراد والمجموعات.
- تؤدي إلى ترابط المجتمع وتماسكه، وتحارب الفوضى وعدم الاستقرار.
- تقي المجتمع من الانحراف والانحلال والخروج على تعاليمه الدينية وعاداته وتقاليده.
- تساعدهم في نشر تعاليم الدين الإسلامي القائمة على الوسطية والاعتدال.

٣) خصائص القيم الرقمية (خليفه، ٢٠٢١)

تتسم القيم إجمالاً بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من القيم؛ والقيم الرقمية تمثل الشق الآخر من القيم التي أمرت بها الشريعة الإسلامية في التعامل مع الآخرين عبر شبكات التواصل الاجتماعي، فهي تبرز في العالم الافتراضي، ويراه عدد كبير من البشر، بخلاف القيم التي نتعامل بها في الواقع الحقيقي، وبناء عليه فإن القيم الرقمية تتمتع بعدة خصائص منها:

- **ربانية المصدر والغاية:** فأما ربوبية المصدر فهو القرآن والسنة النبوية، وما تفرع عنهما، فهما منبع أصيل للقيم والأخلاق السامية التي أمر الله تعالى بها؛ لهداية البشر، وإنقاذهم من الضلال، ودعوتهم إلى الفوز بالجنة، والنجاة من النار.
- **افتراضية:** حيث يتم التعلم بالقيم الرقمية في العالم الافتراضي بين المرسل والمستقبل من خلال شبكة الإنترنت الدولية.
- **مكتسبة؛** فلا يولد بها الإنسان، وإنما تكتسب من خلال التفاعل الحقيقي والتفاعل الافتراضي مع الآخرين، ومن خلال الخبرات التعليمية المقصودة وغير المقصودة التي يمر بها المتعلم؛ حتى تصبح مكوناً من شخصيته التي يتعامل بها مع الآخرين.
- **تطبيقية:** القيم الرقمية تطبيق عملي عبر شبكة الإنترنت لكل ما اكتسبه المتعلم من خبرات مر بها عبر مراحله العمرية المختلفة.
- **فردية وجماعية:** فالقيم الرقمية يقتصر تأثيرها في الإنسان المفرد من خلال البرمجيات الاجتماعية ذي الاستجابة الواحدة المعتمدة على طرفين فقط، كتطبيق ديو (DUO)، وتؤثر في مجموع الناس من خلال البرمجيات الاجتماعية ذي الاستجابة الجماعية المعتمدة على مجموع الأفراد كالفيس بوك (Facebook).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **عملية معقدة:** فغرسها في نفوس المتعلمين عملية معقدة نظرا للتقدم العلمي والتقني، وتعقد المجتمعات، وتداخل صور المجتمعات المختلفة، وما أحدثته الأجيال المتعاقبة من تقنيات الاتصال في سلوكيات المتعلمين، ولا يقتصر غرسها في نفوس المتعلمين على المؤسسات التعليمية فقط، فهي عملية مشتركة تتقاسمها وسائط تربوية متعددة كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، والإعلام، وغيرها. (رسلان، ٢٠١٥، ص.114)
- **شمولية:** بما أن القيم الرقمية قائمة على التعامل الافتراضي بين البشر عبر شبكات التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية فهي تمتاز بالشمولية؛ إذ إنها " تراعي عالم الإنسان وما فيه، والمجتمع الذي يعيش فيه، وأهداف حياة الإنسان قاطبة طبقا للتصور الإسلامي" (الحق، ٢٠٢٠، ص.٣٣٩).
- **ضدية:** فالقيم الرقمية تتميز بالضدية، أي أن كل صفة منها لها ضد، فالصدق عبر وسائل التواصل الاجتماعي ضده الكذب، وصلة الرحم ضدها قطيعة الرحم، وهذا يجعلها ذات قطبين متنافرين، قطب إيجابي يتمثل في السلوك المرغوب فيه، وقطب سلبي يكون في السلوك المرغوب عنه (الذويبي، ٢٠١٣، ص. ٣٥)
- **إنسانية:** فهي مرتبطة بالإنسان، وتصدر من الإنسان اتجاه الإنسان؛ ولذا فهي وضعت من أجله، وهي وموجودة في المجتمعات الإنسانية باختلاف أديانها، وأجناسها. (الزهراني، ١٤٤٠، ص. ٢٩).

٤) مكونات القيم الرقمية

تعد القيم الرقمية نتاج تفاعل مكونات ثلاثة هي المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون السلوكي وفيما يلي عرض هذه المكونات الثلاث كما تناولتها سابق الدراسات في هذا المجال.

- **أولها المكون المعرفي**: ويشير إلى المعارف والمعلومات التي يكتسبها الإنسان من أجل قيمة معينة، "وهذا المكون أساس المكونات الأخرى كلها؛ فالإنسان لن يتمكن من التعامل مع الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص حتى تكون لديه معرفة تمكنه من الفهم واتخاذ القرار للتعامل معها. ومعيار هذا المكون الاختيار، بمعنى انتقاء القيمة التي تناسبه من مجموعة بدائل ذات علاقة ويكون الاختيار بحرية كاملة، بحيث يتفكر الفرد في ماهية القيم، وفي الآثار المترتبة على الأخذ بها؛ وتحمل المسؤولية الكاملة لاختياره لها. وهذا يعني أن الانعكاس غير الإرادي لا يمثل اختيارا يرتبط بالقيم، فمن البديهي أن يظهر من الشخص تصرفا ما عندما يتعرض لموقف غير عادي، والاستجابة في هذه الحالة تكون لا إرادية أول الأمر، ثم تتحول إلى سلوك إرادي بعد أن يستبين الأمر وتتضح معالمه. وهذا ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نبه إليه الله تعالى، حيث قال في كتابه الكريم:" وإذا رأيت الذين يخوضون في آياتنا فأعرض عنهم حتى يخوضوا في حديث غيره وإما ينسيك الشيطان فلا تقعد بعد الذكرى مع القوم الظالمين" (الأنعام: ٦٨)، ويعد الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم، والتي تتمثل ثلاث خطوات متتالية. تبدأ باستكشاف البدائل الممكنة، ثم النظر عواقب كل بديل، لتنتهي إلى الاختيار الحر. (سارة الشراري، ٢٠١٥: ١٦)

- **وثانيها المكون الوجداني**: ويشير هذا المكون إلى مشاعر الفرد وأحاسيسه؛ نتيجة اكتسابه مجموعة من المعلومات والمعارف ذات العلاقة بقيمة معينة كالصبر، والصدق، والاحترام، وتتوقف درجة هذه المشاعر والأحاسيس على ما اكتسبه المتعلم من معارف ومعلومات، فهو ثمرة من ثمار المكون الأول، وتظهر أهميته في أنه المحرك الأساسي للإنسان نحو القيمة أو السلوك المرغوب فعله، من خلال عملية داخلية تتم لديه قبل تحديد ما ينبغي سلوكه.

وهذا المكون يعكس التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها، والرغبة في إعلانها على الملأ، وهو يتضمن الانفعال بموضوع القيمة أو الميل إليها أو النفور منها، وما يصاحب ذلك من سرور وألم، وما يعبر عنه من حب وكره أو استحسان أو استهجان، وكل ما يثير المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع القيمة (الخزاعلة، ٢٠٠٩،٣٧)

- **وثالثها المكون السلوكي:** ويشير هذا المكون إلى التطبيق العملي والممارسة الفعلية للقيمة المكتسبة، وهذا المكون يحدث نتيجة المكونين السابقين، فهو يعبر عن مقدار معرفته بالقيمة وقوتها ومدى صحتها وتوافقها مع الآخرين، كما يعبر عن وجدانه المصاحب لها وما به من مشاعر وألم وفرح وحب وكره وغير ذلك. (خليفه، ٢٠٢١)

٥) تصنيفات القيم الرقمية

تعددت وتنوعت تصنيفات القيم الرقمية في اشكال متعددة:

- صنف قميحة (١٩٩٤) القيم إلى قيم سلبية أو قيم التخلي: وتتجلى في هجر ما نهى الله عنه من شرور وموبقات كشرب الخمر والزنى والكذب والسرقة ... إلخ، وقيم إيجابية أو قيم التحلي: وهي القيم التي كلف المسلم بالتحلي بها وأخذ نفسه بمقتضياتها مثل: الصدق والأمانة والرحمة وصلة الرحم والكرم وحسن الجوار.
- وصنفها أحمد (٢٠١٢) ضوء السيرة النبوية إلى ست مجالات، وسميت بالقيم التربوية، وهذه المجالات قيم تربوية إيمانية، وقيم تربوية اجتماعية، وقيم تربوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سياسية، وقيم تربوية اقتصادية، وقيم تربوية خلقية ذاتية، وقيم تربوية خلقية سلوكية.

وصنفها الليثي (٢٠١٣) من حيث العدد إلى قيم فردية، وقيم جماعية، وقيم أمة، ومن حيث المجال إلى: قيم سياسية، وقيم مالية، وقيم اجتماعية، وقيم ثقافية، وقيم علاقات دولية وحضارية، ومن حيث الخصوصية والعمومية إلى قيم خاصة، وقيم عالمية ومن حيث الوظيفة إلى قيم مبدئية تراد لذاتها، وقيم وظيفية تتبني لغيرها، وقيم مقاصد كالكرامة، وقيم وسائل كالمداراة، وقيم تارة تكون مقصديه وتارة تكون وسيلة كالإحسان، ومن حيث درجاتها في السلم القيمي إلى قيم أولية وقيم ثانوية، أو قيم أصلية وقيم مولدة.

وصنفها سبرانجر (Spranger) في كتابه أنماط الرجال كما ورد في الجلاد (٢٠١٣، ص. ٤٨) إلى القيم النظرية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الدينية. وصنفها الجلاد نفسه (٢٠١٣) من حيث المقصد إلى قيم وسائلية، وهي القيم التي تعد وسيلة لغاية أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها، وإلى قيم غائية، وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها، ومن حيث شدتها إلى قيم ملزمة، وقيم تفضيلية، وقيم مثالية، ومن حيث وضوحها إلى قيم صريحة، وقيم ضمنية، ومن حيث عموميتها إلى قيم عامة وقيم خاصة، ومن حيث دوامها إلى قيم عابرة وقيم دائمة.

وصنفها الزبون وآخرون (٢٠١٧) في ضوء علاقتها بشبكات التواصل الاجتماعي إلى قيم أخلاقية، وقيم اجتماعية، وقيم جمالية، وقيم اقتصادية. وصنفها الشرعة (٢٠١٧) من حيث تأثرها بمواقع التواصل الاجتماعي إلى القيم الدينية: وهي صفات إنسانية إيجابية مضبوطة بضوابط الشريعة الإسلامية تؤدي بالمتعلم إلى السلوكيات الإيجابية في المواقف المختلفة التي يتفاعل فيها مع دينه ومجتمعه وأسرته، والقيم الأخلاقية: وهي مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يتخذها الناس ميزانا يزنون بها أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية.

وتم تصنيفها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب إلى قيم العقيدة الإسلامية: وتشمل قيم عليا، وقيم الحضارة، والقيم الخلقية، وقيم الهوية الحضارية وتشمل قيم الهوية الثقافية، والهوية الأخلاقية، وقيم المواطنة: وتشمل قيم المواطنة المدنية، والمواطنة السياسية، والمواطنة الاقتصادية والمواطنة الاجتماعية والمواطنة الثقافية، وقيم حقوق الإنسان، وتشمل الحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وحقوق التضامن (الشيكر، ٢٠١٨، ص. ٥٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وصنفتها أحلام السلمي (٢٠١٩) إلى قيم دينية، وقيم اجتماعية، وقيم نظرية، وقيم سياسية، وقيم اقتصادية، وقيم جمالية.

- **وصنفها. (خليفه، ٢٠٢١) بالتفصيل على النحو التالي:**
  - **القيم الرقمية الدينية:** وتتمثل في القيم التي تتعلق بالتعامل مع القضايا الدينية الموجودة في وعائها الإلكتروني أو الرقمي عبر شبكة الإنترنت الدولية سواء أكان ذلك في الجانب العقائدي أو الجانب الشرعي.
  - **القيم الرقمية الخلقية:** وتتمثل في القيم التي تتعلق بالأخلاق الكريمة وهذا المجال يضم قيماً كثيرة يحتاج إليها الطلاب في تعاملهم مع شبكة الإنترنت، مثل احترام الآخرين، والصدق معهم، ومسامحة كل من يخطئ في حقهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وقبول أعذارهم، وتقبل نقدهم، واحترام آرائهم، مع الأمانة في القول والفعل، واستخدام الألفاظ المهذبة مع الغير بعيداً عن السب والشتم والتهكم والتجسس الإلكتروني.
  - القيم الرقمية الاجتماعية: وتتمثل في القيم التي تتعلق بتعامل الطلاب الدوليين مع المجتمع الطلابي أو المجتمع الأهلي والعشائري عبر شبكة الإنترنت الدولية، وتضم قيما كثيرة، مثل: صلة الرحم عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ومشاركة الآخرين في مناسبتهم، وأفراحهم، وأحزانهم، والسؤال عن المرضى، والضعفاء والمحتاجين، فضلا عن المشاركة المجتمعية، وتحمل المسئولية، وحل المشكلات المجتمعية.
  - القيم الرقمية الوطنية: وتتمثل في القيم التي تتعلق بالتعامل مع القضايا الوطنية الموجودة في وعائها الإلكتروني أو الرقمي عبر شبكة الإنترنت الدولية، وهي تضم قيماً كثيرة، كحب الوطن، والدفاع عنه، والتمسك به، والحفاظ عليه، والمشاركة في مناسبته، وأعياده، والاعتزاز بمنجزاته، والولاء له، والانتماء إليه، والتمسك بأنظمته، واحترام رموزه، والبعد عن التسفيه منه، والسخرية والاستهزاء بكل من يدافع عنه أو ينتمي إليه، أو يعترف بحبه.
  - القيم الرقمية الصحية: وتتمثل في القيم التي تتعلق بالمجال الصحي ذات العلاقة باستخدام الحاسبات الآلية والأجهزة الذكية باعتبارها الوسائل المستخدمة في التعامل مع شبكة الإنترنت الدولية، وتضم قيما كثيرة كالحفاظ على البصر والسمع والقلب والمخ واستقامة البدن من المؤثرات الإلكترونية، سواء أكان ذلك بسبب طول المدة المستخدمة، أو الاستخدام غير الصحي لهذه الوسائل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

د) المعلمون ومشكلات الطلاب في عصر الرقمنة:

لقد تزايد الاهتمام بدور المعلمون في عصر الرقمنة مع ظهور مشكلتين اساسيتين الأولى تسمى بإدمان الإنترنت والثانية تسمى مشكلة المواطنة الرقمية وفيما يلي يلقى الباحث الضوء على هاتين المشكلتين بمزيد من التفصيل.

- **مشكلة إدمان الإنترنت:**

في الماضي كانت ظاهرة الإدمان على التلفزيون من الظواهر النفسية الاجتماعية التي احتلت مكانة مهمة في الدراسات النفسية، أما اليوم فالأطفال والمراهقون مدمنون على الإنترنت، حيث أشارت مجلة النيوزويك أن 3:2 % من مستخدمي شبكة الإنترنت يعانون من إدمان الإنترنت الشديد. (قاسم، ٢٠١٣)

ويعتبر إدمان الإنترنت Internet Addiction مشكلة متزايدة، فقد أشار بعض علماء النفس والاجتماع إلى أن هناك شخصاً من بين 200 فرد من مستخدمي الإنترنت تظهر عليهم أعراض الإدمان، وأن هناك أشخاصاً يقضون 38 ساعة أو أكثر على الإنترنت دون عمل، ويعتبر الأطفال والمراهقون والشباب من أكثر الفئات العمرية تعرضاً لهذه المشكلة. (**Hardy**,2004)

فالإنترنت مثله مثل أي هواية يبدأ مستخدميه في قضاء وقت كبير عليه مما يؤدى إلى إدمانه. (Grohel,2003:51)

- **مشكلة التعليم عن بعد وحتمية الاتصال بالإنترنت:**

لقد صاحب إنتشار فيروس كورونا المستجد العديد من المستجدات على كل الأصعدة وتأثيراتها الصحية لم تختلف كثيرا على تأثيراتها في التعليم والتحول نحو التعليم عن بعد.

وتأتى أزمة كوفيد-١٩ التي عاشها ويعيشها العالم لتقدم نموذجا متكاملا للأزمات التي تواجه المجتمع البشرى المعاصر، وقد توافقت آراء الباحثين على أنها أزمة لا تشبه أي أزمة شهدها العالم في القرن الماضي، فهي أزمة كاشفة لطبيعة أزمات العصر، وليست منشئة لها، فالبيئة المنتجة لهذه الأزمات قائمة، ومن ثم تتطلب التوصل إلى إدارة غير تقليدية لهذه الأزمات. (أبو عامود، ٢٠٢٠، ص ٣٦)

ولقد تعرضت المملكة العربية السعودية وغيرها من البلاد منذ بداية ٢٠٢٠ إلى جائحة كوفيد-١٩ ولقد كان لهذه الأزمة العديد من التداعيات على كافة الأصعدة، حيث دفعت قيادات مؤسسات التعليم إلى اتخاذ العديد من التدابير الاحترازية منعا لتفشى العدوى بين الطلاب والطالبات ومنها تعطيل الدراسة، ولقد تنوعت الأليات التي استخدمتها القيادات الأكاديمية في هذا الشأن، ومن أهمها تعليق الدراسة والاتجاه نحو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم عن بعد باستخدام تكنولوجيا الإنترنت مما ترتب عليه أن يتحمل المعلمين عبئاً جديد ممثل في الاتي:

- توفير بيئة تعليمية وتعلميه للطلاب مؤهله للتعليم الافتراضي.
- إكساب الطلاب القيم الرقميه الحميده التى تساهم فى كونه مواطن رقمى صالح يراعى العادات والقيم والأخلاقيات وكذلك القوانين الحاكمة
- متابعة سلوكيات الطلاب داخل البيئة الرقمية نظرا لطول الفترة التي يقضونها في تلقى العلم وإنجاز الواجبات.

ومن ثم فإن واقع التعليم عن بعد بما يمثله من مزايا أضاف عبئاً جديدا على المعلمين وأهم هذه الأعباء متابعة إلتزام الطلاب بالسلوكيات القويمة داخل البيئة الرقمية.

- **مشكلة المواطنة الرقمية:**

لقد نشأ هذا المصطلح كنتاج للاستخدام المستمر للإنترنت والتي كانت منحصرة لفترات طويلة في توافر أجهز الحاسب المتصلة بالشبكة إلى أن تطور الأمر حتى أصبحت الإنترنت متاحة للجميع وطوال فترات اليوم وذلك من خلال الهواتف الذكية، مما دعا علماء الاجتماع وعلماء التربية إلى التطرق إلى فكرة المواطن الرقمي وفيما يلي تفسيرا مختصرا لإشكالية المواطنة الرقمية.

- يشير الباحث إلى أنه ارتبط مفهوم المواطنة الرقمية باستدامة إستخدام الفرد للإنترنت وزيادة ساعات تواجده فيها بما يجعله منفصلا تمام عن الواقع الحقيقي والحياة بكامل مشاعره ووجوده داخل هذا الواقع الافتراضي بكافة أشكاله، ومن ثم أصبح هذا الفرد مواطناً حقيقياً داخل الشبكة العنكبوتية وأصبح له فيها مزيجا من الحقوق وعليه ايضا مجموعة من المسئوليات وأرتبط أيضا تعريف المواطنة الرقمية من وجهات نظر عدة بمفهوم القيم الرقمية وأحياناً مفهوم الأخلاقيات الرقمية وكلاهما من وجهة نظر البعض يؤدى إلى نفس المعنى.

- ولقد أطلق (مارك برينسكي) مصطلح المواطن الرقمي ليشير إلى الفرد الذي ولد ونشأ في عصر التقنيات الرقمية بكافة أشكالها، وهو النتيجة والمخرج النهائي لثقافة المواطنة الرقمية. (الملاح، ٢٠١٧، ٥٦)

وللمواطن الرقمي مقومات تميزه عن غيره وتكفل له أن يكون مواطناً رقمياً صالحاً بعيداً عن مخاطر الاستخدام السيء للبيئة الإلكترونية وهذه المقومات في مجملها تستكمل منظومة القيم الرقمية التي سبق الإشارة إليها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الوصول الرقمي :(Digital Access)** يعرف بأنه الإتاحة الرقمية أو النفاذ الرقمي، بمعنى إمكانية وصول جميع الأفراد إلى التكنولوجيا الرقمية.(المسلماني، ٢٠١٤، ٣٨)

- **الاتصالات الرقمية :(Digital Communication) وتعني** التبادل الإلكتروني للمعلومات، وقدرة الفرد على استثمار التقنيات الرقمية في الاتصال والتواصل مع الآخرين مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات، من أجل تحقيق هدف مناسب عبر أساليب وتقنيات متنوعة. (الملاح، ٢٠١٧، ٦٩)

وحتى يستطيع الشخص التعايش داخل البيئة الرقمية بما تحمله هذه البيئة من مقومات يجب أن يتصف بعدد من المواصفات منها:

- **التمتع باللياقة الرقمية:(Digital Etiquette)** ويطلق عليها الإتيكيت الرقمي أو السلوك الرقمي، وتعني معايير للسلوك السوي داخل البيئة الرقمية، ومن أهمها أن يتحمل الفرد مسئولية تصرفاته داخل العالم الرقمي، بحيث يضع لنفسه معايير محددة للسلوك الرقمي الحسن وقيم ومبادئ خاصة به ينفذها ويتبعها أثناء التعامل مع التقنيات الرقمية أي يكون صاحب اتيكيت رقمي يتصرف برقي وتحضر. Ribble, M, (2012,56)

الوعي بالأمن الرقمي:(Digital Security)

ويقصد بها الاحتياطات الرقمية لضمان السلامة، أو الإجراءات الوقائية التي يتبعها مستخدمي التقنيات الرقمية للحفاظ على هويتهم الشخصية، وعلى أمن معلوماتهم وأجهزتهم وبرامجهم، لتلاشي الوقوع في موضوعات البرمجيات الخبيثة وسرقة البيانات والمعلومات الشخصية.(Ribble, M, 2012,64)

الإلمام بالحقوق والمسئوليات الرقمية: يقصد بها المتطلبات والحريات الممتدة لجميع الأفراد في العالم الرقمي، وهى تساعد في زيادة وعي الفرد بما يمتلكه من حقوق (مصالح فردية) وما يقابلها من واجبات(مصالح جماعية)، تحددها القوانين التي تحكم استخدامه للتقنيات الرقمية بما يعود عليه وعلى المستخدمين الآخرين بالفائدة وتعزز المواطنة الرقمية الحقوق، مثل :الخصوصية وحرية التعبير، كما تساعد في توضيح المسؤوليات الواجب على الفرد الالتزام بها مثل :معاملة الآخرين باحترام. (Couros& Hildebrandt, 2015, p37)

إتباع إجراءات السلامة الرقمية: ويقال بأنها الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية، وتعني أخذ الاحتياطات اللازمة؛ للمحافظة على الصحة الجسدية والنفسية في عالم التقنيات الرقمية، فالاستخدام السيء للتقنيات الرقمية يحدث العديد من المشاكل الجسدية والبدنية، ولهذا أظهرت المواطنة الرقمية علم (الإرجونوميكس)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الذي يعني الملاءمة الفيزيائية والنفسية بين الأجهزة والأدوات الرقمية والأفراد الذين يستخدمونها بشكل مستمر. (الملاح، ٢٠١٧، ٨٢)

- **مشكلة التنمر الإلكتروني:**

من المشكلات التي نتجت عن زيادة إستخدام الناشئة للإنترنت ظهور ما يسمى بالتنمر الإلكتروني، والتنمر في حد ذاته قضية قديمة قدم الأزل إلا أنها أضحت أوسع انتشاراً نتيجة تزاوج عملية التنمر مع الرقمنة أو الرقمية فأصبح التنمر يجتاز حدود الموقع والوطن ويصل بالمتنمر والمتنمر به إلى حدود العالمية ومن ثم خالف منظومة القيم وأصبح من ضمن أهم اهتمامات علماء التربية ويتناوله الباحث فيما يلي باختصار من خلال إلقاء الضوء على التعريف وأشكال التنمر.

عرفته هيئة الاتصالات (٢٠١٧): على أنه العمل على إيقاع الأذى على الطرف الأخر وذلك باستخدام الأجهزة الإلكترونية المرتبطة بالإنترنت كالهواتف النقالة والأجهزة اللوحية والحواسيب عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي كالفيسبوك والإنستغرام والالعاب الافتراضية والرسائل النصية. (هيئة الاتصالات ،٢٠١٧: ٧)

وعرفه يوسف عام (٢٠١٧): أيضا بأنه سلوك متعمد ومتكرر لإيذاء الاخرين ويشمل التهديد والسخرية وانتحال الشخصية وافشاء الاسرار والاستبعاد والمضايقات، وذلك عن طريق تطبيقات الانترنيت والهاتف المحمول مثل الرسائل، البريد الإلكتروني، شبكات التواصل الاجتماعي وغيرها من التطبيقات. (يوسف،٢٠١٧: ٥٩)

ومن أشكال التنمر الإلكتروني المتعددة: (حسن، ٢٠٢٢: ٤٨)

- رسائل التهديد التي تصل من مصدر مجهول إلى البريد أو الحساب الشخصي في تطبيق ما وتكرار الفعل.
- التعليقات غير اللائقة اجتماعياً وأخلاقياً على صورة خاصة، أو مقال أو فيديو منشور على الإنترنت وتداوله بين أوساط المجتمع.
- التصوير من غير علم الطرف الآخر ونشر صوره على وسائل التواصل المختلفة بهدف إلحاق الإيذاء به.
- نشر صور حقيقية أو معدلة يبدو فيها الطرف الآخر في وضع لا يرغب للآخرين في مشاهدته.
- نشر شائعة أو معلومات عن الطرف الآخر بهدف الإساءة أو تشويه السمعة.
- حقوق الملكية الفكرية وتخريب المعلومات وسوء استخدامها.
- التجسس من خلال تطبيقات صممت بهدف اختراق الخصوصية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التحرش والابتزاز من خلال قنوات التواصل الإلكترونية المتعددة.
- الاتصال الهاتفي من طرف معروف أو مجهول يقوم فيه بنشر شائعات عن طرف آخر يهدف من خلاله إلى الإضرار بالآخر وتشويه سمعته.

وبالتالي فإن إشكالية التنمر الإلكتروني اوجبت على المعلمون ايضا مراقبة تصرفات الطلاب للتأكد من البعد عن ممارسات التنمر داخل البيئة الرقمية الذي أصبح فيها هؤلاء الطلاب مواطنون دائموا الإقامة ودائموا التنقل داخل البيئة الرقمية.

سابعا: منهج الدراسة وأدواتها

أ) منهج الدراسة

أتبعت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى وذلك من خلال وصف موضوع الرقمنة وكذلك موضوع القيم الرقمية وأشكالها المتعددة وكذلك تم تحليل نتائج المسح الميدانى لعينة من طلاب المرحلة المتوسطة بغرض الوصول لإجابات لتساؤلات الدراسة ويحقق أهدافها.

ب) أداة الدراسة

إستخدمت الدراسة الإستبيان لجمع المعلومات الميدانية للدراسة وتم تقسيم الإستبيان إلى ثلاث محاور الأول أشتمل البيانات الأساسية لعينة الدراسة من حيث النوع (ذكور، إناث) وتناول المحور الثانى : دور المعلمين فى إكساب طلابهم القيم الرقمية متمثل فى المكون المعرفى والمكون الوجدانى والمكون السلوكى ، وتناول المحور الثالث ممارسات الطلاب للقيم الرقمية متمثلا فى القيم الدينية والقيم الرقمية الأخلاقية والقيم الرقمية الإجتماعية والقيم الرقمية الوطنية والقيم الرقمية الصحية.

ج) ثبات أداة الدراسة

١) صدق المحتوى

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض الإستبانة فى صورتها الأولية على عدد (٣) من المحكمين للتأكد من ملائمة عبارات كل محور للهدف الذى صيغت من أجله وتم إجراء التعديلات التى تم طلبها حيث خرجت الإستبانة فى صورتها النهائية.

٢) حساب الثبات

للتأكد من ثبات الإستبانة تم إجراء إختبار (ALPHA Cronbach) وجاءت النتائج على النحو المبين فى الجدول التالى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) نتائج إختبار الثبات لمتغيرات الدراسة

المحور	البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات (ALPHA)
١. ممارسات المعلمين لإكساب الطلاب للقيم الرقمية	دور المعلم فى تعزيز المكون المعرفى	٤	0.759
	دور المعلم فى تعزيز المكون الوجدانى	4	0.529
	دور المعلم فى تعزيز المكون السلوكى	4	0.737
٢. درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية	درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الدينية	3	0.655
	درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الأخلاقية	3	0.749
	درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الإجتماعية	3	0.613
	درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الوطنية	3	0.645
	درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الصحية	3	0.796

يوضح الجدول رقم (١) نتائج إختبار Alpha Cronpah والذى يعبر عن مستوى ثبات تساؤلات أداة الدراسة حيث يتبين أن مستويات الثبات جاءت مقبولة فى جميع المحاور والأبعاد مما يدلل على إمكانية الإعتماد على نتائج الدراسة الإحصائية.

ثامناً: مجتمع وعينة الدراسة:

أ) **مجتمع الدراسة**: تمثل مجتمع الدراسة فى جميع طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

ب) **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من عدد (١٠٠) طالب من طلاب المدارس المتوسطة بمدينة جدة وبلغ عدد الذكور (٥١) وعدد الإناث (٤٩)

تاسعاً: نتائج الدراسة

أ) ما درجة ممارسة المعلمون دعم القيم الرقمية لدى طلابهم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تقسيمة فى صورة ثلاث تساؤلات فرعية على النحو التالى:

١) ما درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم المكون المعرفى عن القيم الرقمية لدى طلابهم؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢) درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم المكون المعرفى

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
ينوه المعلم بشكل مستمر على أن مشاعر الأفراد داخل البيئة الرقمية تتغير وفقا لطبيعة ظروف كلا منهم	73	73	19	19	8	8	2.65	0.63	88.33	١
يقوم المعلم بتعزيز فهمنا للقوانين والسياسات التي تحكم السلوك الصحيح داخل البيئة الرقمية	51	51	42	42	7	7	2.44	0.62	81.33	٢
يساعدنا المعلم الطلاب على تطوير مهارات التقييم والتمييز بين المعلومات المهمة والغير مهمة داخل البيئة الرقمية.	57	57	9	9	33	33	2.23	0.93	74.33	٣
يعزز لدينا المعلم الوعي بأهمية احترام التوقيت المناسب للتواصل داخل البيئة الرقمية	41	41	20	20	39	39	2.02	0.90	67.33	٤
المتوسط							2.335		77.83	

المصدر : إعداد الباحث فى ضوء نتائج التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٢) ممارسات المعلمين لإكساب الطلاب المكون المعرفى للقيم الرقمية وجاء فى الترتيب الأول أن المعلم ينوه بشكل مستمر على أن مشاعر الأفراد داخل البيئة الرقمية تتغير وفقا لطبيعة ظروف كلا منهم وجاءت بمتوسط ٢.٦٥ وإنحراف معيارى ٠.٦٣ ووزن نسبى قدره (٨٨.٣٣%) يليها فى الترتيب أن المعلم يقوم بتعزيز فهم الطلاب للقوانين والسياسات التي تحكم السلوك الصحيح داخل البيئة الرقمية وذلك بمتوسط (٢.٤٤) وبإنحراف معيارى (٠.٦٢) وبوزن نسبى (٨١.٣٣%) وفى الترتيب الثالث جاءت عبارة أن المعلم يساعد الطلاب على تطوير مهارات التقييم والتمييز بين المعلومات المهمة والغير مهمة داخل البيئة الرقمية. بمتوسط (٢.٢٣) وبإنحراف معيارى (٧٤.٣٣) وبوزن نسبى (٧٤.٣٣%) وأخيرا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جاءت عبارة أن المعلم يعزز لدى الطلاب الوعي بأهمية احترام التوقيت المناسب للتواصل داخل البيئة الرقمية بمتوسط (٢.٠٢) وبإنحراف معيارى (٠.٩٠) وبوزن نسبى (٦٧.٣٣%) وإجمالا حققت ممارسات المعلمين لإكساب الطلاب المكون المعرفى للقيم الرقمية وزناً نسبيا قدره (٧٧.٨٣%)

٢) ما درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم المكون الوجدانى عن القيم الرقمية لدى طلابهم

جدول رقم (٣) درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم المكون الوجدانى عن القيم الرقمية لدى طلابهم

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحيانا		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
يشجعنا المعلم على الإعتقاد فى حرية الرأى داخل البيئة الرقمية	25	25	45	45	29	29	1.95	0.74	65	٤
يدعم المعلم لدينا حرية التعبير عن العقائد في البيئة الرقمية.	82	82	18	18	0	0	2.82	0.39	94	٢
يعمل المعلم بشكل دائم على تعزيز مصداقية المعلومات التى ننشرها على الإنترنت.	86	86	12	12	2	2	2.84	0.42	94.66	١
يوجهنا المعلم نحو للامتثال لقوانين الإنترنت وحقوق الملكية الفكرية.	54	54	31	31	15	15	2.39	0.74	79.66	٣
المتوسط							٢.٥		%٨٣.٣٣	

المصدر : إعداد الباحث فى ضوء نتائج التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٣) ممارسات المعلمين لإكساب الطلاب المكون الوجدانى للقيم الرقمية وجا فى الترتيب الأول أن المعلم يعمل بشكل دائم على تعزيز مصداقية المعلومات التى ننشرها على الإنترنت بمتوسط (٢.٨٤) وبإنحراف معيارى (٠.٤٢) وبوزن نسبى (٩٤.٦٦%) يليها فى الترتيب الثانى أن المعلم يدعم لدى طلابه حرية التعبير عن العقائد في البيئة الرقمية وذلك بمتوسط (٢.٨٢) وبإنحراف معيارى (٠.٣٩) وبوزن نسبى (٩٤%) وجاء فى الترتيب الثالث أن المعلم يوجه طلابه نحو للامتثال لقوانين الإنترنت وحقوق الملكية الفكرية وذلك بمتوسط (٢.٣٩) وبإنحراف معيارى (٠.٧٤) وبوزن نسبى (٧٩.٦٦%) وأخيرا جاءت عبارة أن المعلم يشجع الطلاب على الإعتقاد فى حرية الرأى داخل البيئة الرقمية وذلك بمتوسط (١.٩٥) وإنحراف معيارى (٠.٧٤) وبوزن نسبى (٦٥%)

٣) ما درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم المكون السلوكى للقيم الرقمية لدى طلابهم ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٤) درجة ممارسة المعلمون لممارسات دعم المكون السلوكى للقيم الرقمية لدى طلابهم

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
المعلم يشجعنى على التعبير عن المشاعر بعقلانية ويطور قدراتى على التعامل مع عدم الراحة في البيئة الرقمية.	81	81	18	18	1	1	2.8	0.43	93.33	٣
يوجهنا المعلم نحو تحمل المسؤولية عن تصرفاتنا عبر الإنترنت وأن نقدر تأثيرها على الآخرين.	69	69	24	24	7	7	2.62	0.62	87.33	٤
يعلمنا المعلم دوما بأهمية احترام حقوق الآخرين في تفاعلاتهم عبر الإنترنت وتقدير خصوصيتهم.	92	92	4	4	4	4	2.88	0.43	96.00	٢
يشجعنا المعلم على عدم تبادل المحتوى الذي يمكن أن يؤدي إلى انتهاك الأخلاقيات أو يؤثر على القيم والعقائد.	94	94	4	4	2	2	2.92	0.34	97.33	١
المتوسط							2.80		93.50	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٤) درجة إكساب المعلمين للطلاب للمكون السلوكى للقيم الرقمية وجا فى الترتيب الأول أن المعلم يشجع طلابه على عدم تبادل المحتوى الذي يمكن أن يؤدي إلى انتهاك الأخلاقيات أو يؤثر على القيم والعقائد وذلك بمتوسط (٢.٩٢) وبإنحراف معيارى (٠.٣٤) وبوزن نسبى (٩٧.٣٣%) ويليها فى الترتيب أن المعلم يعلمالطلابه دوما بأهمية احترام حقوق الآخرين في تفاعلاتهم عبر الإنترنت وتقدير خصوصيتهم بمتوسط (٢.٨٨) وبإنحراف معيارى (٠.٤٣) وبوزن نسبى (٩٦%) ثم جاءت عبارة أن المعلم يشجع على التعبير عن المشاعر بعقلانية ويطور قدراته على التعامل مع عدم الراحة في البيئة الرقمية بمتوسط (٢.٨) وبإنحراف معيارى (٠.٤٣) وبوزن نسبى (٩٣.٣٣%) وأخيرا عبارة أن المعلم يوجه طلابه نحو تحمل المسؤولية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عن تصرفاتهم عبر الإنترنت وتقدير تأثيرها على الآخرين وذلك بمتوسط (٢.٦٢) وإنحراف معيارى (٠.٦٢) وبوزن نسبى (٨٧.٣٣%)

٤) الدرجة الكلية لممارسات المعلمين لإكساب الطلاب القيم الرقمية

يوضح الجدول التالى الدرجة الكلية لممارسات المعلمين لإكساب الطلاب القيم الرقمية (المكون المعرفى، المكون المجدانى، المكون السلوكى)

جدول رقم (٥) الدرجة الكلية لممارسات المعلمين لإكساب الطلاب القيم الرقمية

	المتوسط	الوزن النسبى	الترتيب
المكون المعرفى	٢.٣٣	٧٧.٨٣	٣
المكون الوجدانى	٢.٥	٨٣.٣٣	٢
المكون السلوكى	٢.٨٠	٩٣.٥٠	١
المتوسط	٢.٥٤	%٨٤.٧٧	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن أعلى الممارسات تحققا كانت لصالح الممارسات لتكون السلوك الرقمى القويم عند الطلاب وجاءت بمتوسط (٢.٨٠) ووزن نسبى (٩٣.٥٠%) وفى الترتيب الثانى جاءت ممارسات المعلمين لتكوين الحالة الوجدانية عند الطلاب تجاه القيم الرقمية السليمة والتى تحققت بمتوسط (٢.٥) ووزن نسبى (٨٢.٣٣%) وفى الترتيب الأخير جاءت ممارسات المعلمين لتكوين المعارف عند الطلاب عن القيم الرقمية المنضبطة وحققت متوسط (٢.٣٣) ووزن نسبى (٧٧.٨٣%) وإجمالا حققت ممارسات المعلمين لتكوين المعارف والمهارات الوجدانية والسلوكية لتعزيز ممارسات الطلاب للقيم الرقمية بمتوسط عام (٢.٥٤) ووزن نسبى قدره (٨٤.٧٧%)

ج) ما درجة ممارسة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة للقيم الرقمية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تقسيمه إلى عدد من التساؤلات الفرعية على النحو التالى؟

١. ما درجة ممارسة طلاب المرحلة المتوسطة للقيم الرقمية الدينية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٦) درجة ممارسة طلاب المرحلة المتوسطة للقيم الرقمية الدينية

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
أداوم على نشر الأيات القرآنية والأحاديث النبوية والأدعية وعبر الإنترنت	85	85	13	13	2	2	2.83	0.43	94.33	٣
لم يمنعنى تواجدى على الإنترنت عن أداء العبادات مثل الصوم والصلاة في وقتها.	97	97	3	3	0	0	2.97	0.17	99	١
أمتنع عن نشر أي صور أو مقاطع مخالفة للشريعة الإسلامية على الإنترنت	92	92	6	6	1	1	2.9	0.36	96.66	٢
المتوسط							2.9		96.67	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٦) ممارسات الطلاب للقيم الرقمية الدينية وجاء فى الترتيب الأول إلتزام الطلاب بأداء العبادات المختلفة فى أوقاتها على الرغم من مداومتهم لإستخدام البيئة الرقمية وذلك بمتوسط (٢.٩٧) وإنحراف معيارى (٠.١٧) ووزن نسبى (٩٩%) وفى الترتيب الثانى تبين أن الطلاب يمتنعوا عن نشر أى صور أو مقاطع مخالفة للشريعة الإسلامية على الإنترنت وذلك بمتوسط (٢.٩) وإنحراف معيارى (٠.٣٦) ووزن نسبى (٩٦.٦٦%) وفى الترتيب الثالث والأخير تبين أن الطلاب يداوموا على نشر الأيات القرآنية والأحاديث النبوية والأدعية وعبر الإنترنت وذلك بمتوسط (٢.٨٣) وإنحراف معيارى (٠.٤٣) ووزن نسبى (٩٤.٣٣%)

وإجمالا : حققت ممارسات الطلاب للقيم الرقمية متوسط عام (٢.٩) بوزن نسبى (٩٦.٦٧%)

٢. ما درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الأخلاقية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٦) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الأخلاقية

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
أهتم بنشر المحتوى المتضمن الأخلاقيات القويمة مثل الصدق، الأمانة.....	96	96	4	4	0	0	2.96	0.20	98.66	١
أمتنع عن نشر أي محتوى مخل بالأداب العامة.	96	96	3	3	1	1	2.95	0.26	98.33	٢
إحترام أى نقد يقدم إلي عبر الإنترنت	95	95	4	4	1	1	2.94	0.28	98.٠٠	٣
المتوسط							2.95		98.33	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٦) درجة ممارسة الطلاب للقيم الأخلاقية داخل البيئة الرقمية وجاء فى الترتيب الأول إهتمام الطلاب بنشر المحتوى المتضمن الأخلاقيات القويمة مثل الصدق، الأمانة..... وذلك بمتوسط (٢.٩٦) وبإنحراف معيارى (٠.٢٠) ووزن نسبى (٩٨.٦٦) ويليها فى الترتيب إمتناع الطلاب عن نشر أي محتوى مخل بالأداب العامة وذلك بمتوسط (٢.٩٥) وبإنحراف معيارى (٠.٢٦) ووزن نسبى (٩٨.٣٣) فى الترتيب الثالث إحترام الطلاب لأى نقد يقدم لهم عبر الإنترنت بمتوسط (٢.٩٤) وإنحراف معيارى (٠.٢٨) ووزن نسبى (٩٨%)

وإجمالا : حققت ممارسات الطلاب للقيم الأخلاقية الرقمية متوسط عام (٢.٩٥) ووزن نسبى (٩٨.٣٣%)

٣. ما درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الإجتماعية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٧) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الإجتماعية

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
أهتم بنشر المحتوى الذى يحث على صلة الرحم والعلاقات الاجتماعية النبيلة	94	94	4	4	2	2	2.92	0.34	97.33	١
أشارك زملائى في الأحداث المختلفة (السارة- الحزينة) عبر الإنترنت	87	87	10	10	3	3	2.84	0.44	94.66	٢
من ضمن إهتماماتى نشر محتوى يعبر عن ثقافة المجتمع السعودى وخصوصيته	92	92	4	4	4	4	2.88	0.43	96.00	٣
المتوسط							2.88		96.00	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٧) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الإجتماعية وبينت النتائج أن المرتبة الأولى جاءت لصالح أهتمام الطلاب بنشر المحتوى الذى يحث على صلة الرحم والعلاقات الاجتماعية النبيلة بمتوسط (٢.٩٢) وبإنحراف معيارى (٠.٣٤) ووزن نسبى (٩٧.٣٣%) يليها فى الترتيب مشاركة الطلاب لزملائهم في الأحداث المختلفة (السارة- الحزينة) عبر الإنترنت وذلك بمتوسط (٢.٨٤) بإنحراف معيارى (٠.٤٤) ووزن نسبى (٩٤.٦٦%) وفى الترتيب الثالث تبين تبين إهتمام الطلاب بنشر المحتوى الذى يعبر عن ثقافة المجتمع السعودى وخصوصيته وذلك بمتوسط (٢.٨٨) وإنحراف معيارى (٠.٤٣) ووزن نسبى (٩٦.٠٠)

وإجمالا: حقق المتوسط العام لممارسة الطلاب للقيم الرقمية الإجتماعية (٢.٨٨) ووزن نسبى (٩٦.٠٠%)

٤. ما درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الوطنية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٨) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الوطنية

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
أقوم بنشر محتويات عن حب الوطن وإنجازاته	86	86	12	12	2	2	2.84	0.42	94.66	1
لا أشارك في أي مناقشات ضد مصلحة الوطن	25	25	45	45	29	29	1.95	0.74	65.00	3
أشارك بنشر محتويات في الاحتفالات الوطنية المختلفة	73	73	19	19	8	8	2.65	0.63	88.33	2
المتوسط							2.48		82.67	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٨) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الوطنية وجاء فى الترتيب الأول أن الطلاب يقوما بنشر محتويات عن حب الوطن وإنجازاته بمتوسط (٢.٨٤) وبإنحراف معيارى (٠.٤٢) ووزن نسبى (٩٤.٦٦%)، يليها فى الترتيب مشاركة الطلاب بنشر محتويات في الاحتفالات الوطنية المختلفة بمتوسط (٢.٦٥) وبإنحراف معيارى (٠.٦٣) وبوزن نسبى (٨٨.٣٣%) وفى الترتيب الثالث يمتنع الطلاب عن المشاركة في أي مناقشات ضد مصلحة الوطن بمتوسط (١.٩٥) وبإنحراف معيارى(٠.٧٤) وبوزن نسبى (٦٥.٠٠%)

وإجمالا: حقق المتوسط العام (٢.٤٨) ووزن نسبى (٨٢.٦٧%)

٥. ما درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الصحية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٩) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الصحية

العبارة	يحدث دائما		يحدث أحياناً		لا يحدث		المتوسط	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	الترتيب
	ع	%	ع	%	ع	%				
ألتزم بتوقيتات محدد للدخول على الإنترنت.	87	87	10	10	3	3	2.84	0.44	94.66	٢
لم تمنعنى الإنترنت عن العادات الغذائية الصحية.	94	94	4	4	2	2	2.92	0.34	97.33	١
لم يؤثر إستخدامى للإنترنت على مستوى نظرى.	86	86	12	12	2	2	2.84	0.42	94.66	٣
المتوسط							2.8667		95.56	

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (٩) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الصحية وجاء فى الترتيب الأعلى أن إستخدام الطلاب للإنترنت لم يكن عائق لممارسة العادات الغذائية الصحية وذلك بمتوسط (٢.٩٢) وبإنحراف معيارى (٠.٣٤) ووزن نسبى (٩٧.٣٣) وفى الترتيب الثانى تبين إلتزم الطلاب بتوقيتات محدد للدخول على الإنترنت وذلك بمتوسط (٢.٨٤) وإنحراف معيارى (٠.٤٤) ووزن نسبى (٩٤.٦٦) وفى الترتيب الثالث تبين إن إستخدام الطلاب للإنترنت لم يؤثر على مستوى النظر لديهم

وإجمالا حققت مماسرات الطلاب للقيم الرقمية الصحية متوسط عام (٢.٨٦) ووزن نسبى قدره (٩٥.٥٦)

٦. ما الدرجة الكلية لممارسة الطلاب للقيم الرقمية ؟

جدول رقم (١٠) الدرجة الكلية لممارسة الطلاب للقيم الرقمية

	المتوسط	الوزن النسبى	الترتيب
القيم الرقمية الدينية	٢.٩	٩٦.٦٧	٢
القيم الرقمية الأخلاقية	٢.٩٥	٩٨.٣٣	١
القيم الرقمية الإجتماعية	٢.٨٨	٩٦	٣
القيم الرقمية الوطنية	٢.٤٨	٨٢.٦٧	٥
القيم الرقمية الصحية	٢.٨٦	٩٥.٥٦	٤

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

ويوضح الجدول رقم (١٠) درجة ممارسة الطلاب للقيم الرقمية المختلفة وجاء فى الترتيب الأول إلتزام الطلاب بالقيم الرقمية الأخلاقية بمتوسط (٢.٩٥) ووزن نسبى (٩٨.٣٣%) يليها فى الترتيب ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الدينية بمتوسط (٢.٩) ووزن نسبى (٩٦.٦٧) وفى الترتيب الثالث ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الإجتماعية بمتوسط (٢.٨٨) ووزن نسبى (٩٦%) وفى الترتيب الرابع مماترسة الطلاب للقيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرقمية الصحية بمتوسط (٢.٨٦) ووزن نسبى (٨٢.٦٧%) وفى الترتيب الأخير جاءت القيم الرقمية الوطنية بمتوسط (٢.٤٨) ووزن نسبى (٨٢.٦٧%)

ج) هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الطلاب للقيم وفقا للنوع؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض القائل " توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الطلاب للقيم الرقمية وفقا للنوع "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء إختبار (T) للعينات المستقلة وبعد إجراء الإختبار بين مجموعة الذكور والإناث وكانت النتائج كالتالى:

جدول رقم (١١) إختبار الفرق وفقا للنوع ن = ١٠٠

النوع	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة (T)	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
ذكر	٥١	٢.٧٨	٠.١٢٥	1.86	٠.٠٢٥	دالة إحصائيا
أنثى	٤٩	٢.٨٤	٠.٢٠٠			

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

يوضح الجدول رقم (١١) أن متوسط درجة ممارسة الطالبات وقيمته (٢.٨٤) بإنحراف معيارى (٠.٢٠٠) أعلى من متوسط درجة ممارسة الطلاب وقيمته (٢.٧٨) بإنحراف معيارى (٠.١٢٥) وجاءت نتيجة إختبار إختبار (T) (1.86) بقيمة إحتمالية (٠.٠٢٥) وهى قيمة أصغر من (٠.٠٥) وبالتالى يتبين أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجة ممارسة الإناث للقيم الرقمية ومتوسط قيم الذكور لممارسة القيم الرقمية ولصالح الإناث .

ح) هل توجد علاقة بين ممارسات المعلمين لدعم القيم الرقمية وممارسات الطلاب لها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض القائل " توجد علاقة بين ممارسات المعلمين لدعم القيم الرقمية وممارسات الطلاب لها"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء إختبار بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد الدراسة وجاءت النتائج كالتالى:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٢) تحليل العلاقة الإرتباطية بين أبعاد الدراسة

	المكون المعرفى	المكون الوجدانى	المكون السلوكى	القيم الدينية	القيم الرقمية الأخلاقية	القيم الرقمية الإجتماعية	القيم الرقمية الوطنية	القيم الرقمية الصحية
المكون المعرفى	1	-0.03 0.767	-0.018 0.857	-0.036 0.722	0.002 0.988	0.024 0.81	**.228* 0.023**	-0.138 0.17
المكون الوجدانى	-0.03 0.767	1	0.173 0.085	**.336** 0.001**	0 1	**.221* 0.027**	.561** 0	.377** 0
المكون السلوكى	-0.018 0.857	0.173 0.085	1	**.360** 0**	**.315** 0.001**	**.567** 0**	-0.063 0.535	.568** 0
القيم الدينية	-0.036 0.722	**.336** 0.001**	**.360** 0**	1	.247* 0.013	**.256* 0.01**	**.202* 0.044**	**.244* 0.015**
القيم الرقمية الأخلاقية	0.002 0.988	0 1	**.315** 0.001**	**.247* 0.013**	1	**.443** 0**	-0.007 0.946	**.352** 0**
القيم الرقمية الإجتماعية	0.024 0.81	**.221* 0.027**	**.567** 0**	**.256* 0.01**	**.443** 0**	1	0.01 0.919	**.678** 0**
القيم الرقمية الوطنية	**.228* 0.023**	**.561** 0**	-0.063 0.535	**.202* 0.044**	-0.007 0.946	0.01 0.919	1	0.193 0.055
القيم الرقمية الصحية	-0.138 0.17	**.377** 0**	**.568** 0**	**.244* 0.015**	**.352** 0**	**.678** 0**	0.193 0.055	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

** الجدول من إعداد الباحث إعتمادا على بيانات التحليل الإحصائى

ويتضح من الجدول رقم (١٢) ومن خلال دراسة طبيعة العلاقة بين أبعاد الدراسة يتضح الأتى:

٣) على مستوى العلاقة بين دور المعلم فى دعم الممارسات الرقمية لدى الطلاب وممارسة الطلاب لهذه القيم تبين : وجود علاقة إرتباطية بين المكون المعرفى والقيم الوطنية بقيمة (٠.٢٢٨) وهى دالة عند (٠.٠٥) ، كما توجد علاقة إرتباطية بين المكون الوجدانى والقيم الدينية بقيمة (٠.٣٣٦) ومع القيم الرقمية الإجتماعية بقيمة (٠.٢٢١) والعلاقتين دالتين عند (٠.٠١) وتوجد أيضا علاقة إرتباطية بين المكون السلوكى والقيم الدينية بقيمة (٠.٣٦٠) و القيم الرقمية الأخلاقية بقيمة (٠.٣٥١) والقيم الرقمية الإجتماعية بقيمة (٠.٥٦٧) وجميعها دالة عند (٠.٠١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤) وعلى مستوى ممارسات الطلاب للقيم الرقمية تبين أيضا وجود علاقة إرتباطية بين القيم الدينية والقيم الرقمية الإجتماعية (٠.٢٥٦) والقيم الرقمية الوطنية بقيمة (٠.٢٠٢) والقيم الرقمية الصحية بقيمة (٠.٢٤٤) وجميعها دالة عند (٠.٠٥) ، كما توجد علاقة إرتباطية بين ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الاخلاقية و ممارستهم للقيم الرقمية الإجتماعية بقيمة (٠.٤٤٣) و ممارستهم للقيم الرقمية الصحية بقيمة (٠.٣٥٢) وهما دالتين عند (٠.٠١) ، كما توجد علاقة إرتباطية بين ممارسة الطلاب للقيم الرقمية الوطنية و

٥) وبخلاف ما سبق ذكره من علاقات فتوجد علاقات ولكنها غير دالة إحصائيا

عاشرا : ملخص نتائج الدراسة :

عرضت الدراسة إلى تناول كافة الموضوعات المرتبطة بالقيم الرقمية كأحد المستجدات في منظومة القيم والتي تولدت نتاج لتفاعل القيم مع عصر الرقمنة والتي تزايدت أهميتها بتزايد إستخدام الشبكة العنكبوتية وكذلك توافر سبل الاتصال بالإنترنت بدءاً من اجهزة الحاسب الألى وصولا إلى أجهزة المحمول ومن ثم فرض الأمر واقعاً جديداً على دور المعلمين في إكساب طلابهم ممارسات القيم الرقمية المنضبطة من خلال زيادة المكون المعرفى والوجدانى والسلوكى للقيم الرقمية وتلخصت نتائج الدراسة فى :

١. بلغ متوسط ممارسات المعلمون لدعم المكون المعرفى لدى طلابهم عن القيم الرقمية (٧٧.٨٣%) وممارساتهم للمكون الوجدانى (٨٣.٣٣%) وممارساتهم للمكون السلوكى (٩٣.٥٠%) وإجمالا بلغ متوسط أداء المعلمين (٨٤.٧٧%) وهذا ما يمثل مستوى عال من الأداء لإكساب الطلاب المعارف والمهارات الوجدانية والسلوكية للقيم الرقمية.
٢. بلغ متوسط ممارسات الطلاب للقيم الرقمية الدينية (٩٦.٦٧%) و(٩٨.٣٣%) للقيم الرقمية الأخلاقية و(٩٦.٠٠%) للقيم الرقمية الإجتماعية و(٨٢.٦٧%) للقيم الرقمية الوطنية و (٩٥.٥٦%) للقيم الرقمية الصحية وإجمالا بلغت ممارسات الطلاب للقيم الرقمية ككل (٩٥.٥٦) وهذات أيضا يمثل نتاج عالى لأداء المعلمين السابق الإشارة إليه ويتفق مع واقع الحال فى المجتمع السعودى بما يحملة من إلتزام دينى وأخلاقى يتم غرسه فى الأطفال منذ الصغر.
٣. بينت النتائج أنه توجد فروق جوهرية بين متوسط ممارسة الطالبات والطلاب للقيم الرقمية ولصالح الطالبات.
٤. كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين العديد من متغيرات الدراسة مما يؤكد وجود دور واضح للمعلمين فى إكساب الطلاب للقيم الرقمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حادى عشر التوصيات:

وفي ختام البحث الحالي يشير الباحث إلى مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

- *تطوير برامج تدريب المعلمين لزيادة الوعى حول القيم الرقمية وتطورها وكيفية متابعة تحققها عند الأبناء.*
- *تحقيق الترابط بين المدرسة في دورها في غرس القيم الرقمية والأسرة في دورها في غرس وتشجيع القيم الرقمية الإيجابية.*
- *وضع أليات للحد من الظواهر السلبية عن إستخدام الناشئة للشبكة العنكبوتية ومنها ظاهرة التنمر الإلكتروني.*
- على المعلمين العمل على غرس في نفوس الطلاب أن المصدر الرئيسي للمعرفة هي القران والسنة النبوية بما نصت عليه من أحكام ويليها العلم بما أفرزه من نظريات ويمكن الاعتماد على الوسائل الرقمية في المرحلة الثالثة للإستزاده من المعرفة وليس لتاصيلها عند الطلاب.
- على المعلمين مناقشة طلابهم في انفعالاتهم الوجدانية نحو القضايا التي يتعرضون لها عبر مواقع الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي للتأكد من ان العنصر المحرك لوجدان الأبناء هو المكون المعرفي السابق الإشارة إليه وليس مجرد الاقتناع بما ينشره الأخرون، بمعنى أخر أن يكون له رايه الشخصي الذي يتفق مع قوميته ودينه.
- على المعلمين مراقبة سلوك الطلاب خلال مراحل تطورهم، ودراسة انعكاسات التواجد داخل البيئة الرقمية على سلوك الفرد ومن ثم التدخل كل حين لتصحيح مسار السلوك وتحقيق الترابط الدائم بين السلوك والهوية والأعراف الوطنية وكذلك العقائد الدينية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب

أبو عامود، محمد سعد، (٢٠٢٠) الإدارة غير التقليدية للأزمات الدولية العابرة للحدود على ضوء الخبرة المكتسبة من أزمة كورونا، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مج٣٦،ع٢

اسماعيل، عبد الرؤوف محمد ، المدينة الذكية طموح ايديولوجي عربي استراتيجية دعم - التحول الرقمي وادارة البنية الذكية لدول المنطقة في تحقيق الازدهار وجودة الحياة نحو مجتمعات متقدمة، القاهرة :دار روابط النشر والتوزيع ،2018

الأغا، هاني عبد القادر (٢٠١٨) دور القولبة الثقافية في تشكيل المنظومة القيمية لدى الطلبه المراهقين بمحافظات غزة وتصور مقترح لضبط ذلك الدور، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ع٨، ص ص ١٢١ -١٣٩

الجلاد، ماجد (٢٠٠٧) تعلم القيم وتعليمها، ط٢، دار المسيرة، عمان

الجلاد، ماجدة زكى (٢٠١٣) تعليم القيم وتعلمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق وإستراتيجيات تعليم القيم، دار المسيرة

الحق، محمد أمين (٢٠١٢) القيم الغسلامية في التعليم وأثارها على المجتمع، درامات الجامعة الإسلامية العالمية، شيتا غونج، ع٩، ص ص ٣٤٤- ٣٣٥

الخزاعله، عبد الله عقله (٢٠٠٩) الصراع بين القيم الإجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع

الدهشان، جمال علي خليل**(2015)** ، المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، **2015 ،.42 - 1**

الديب، إبراهيم رمضان (٢٠٠٧) اسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع

الذويبى، نايف بن خربوش هندى (٢٠١٢) القيم في البرامج الموجهة للأطفال بالفضائيات العربية، دراسات تحليلية لمضمون عينة من البرامج، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الزبون، أحمد محمد، وابو ملحم، محمد حسنى، والعواملة، عبد الله أحمد (٢٠١٧)، درجة تأثير شبكات التواصل الإجتماعى الرقمية على المنظومة القيمية، لطلبة كلية عجلون الجامعية، المجلة الأردنية الاجتماعية، ع ١٠، ص ص ٣٣١- ٣٥٨

الزهرانى، أحمد بن عبد الخالق على (١٤٤٠) قيم المواطنة في كتب الهوية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمدارس العالمية بالمملكة العربية السعودية مع تصور مقترح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتعزيزها في ضوء أهداف التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
السلمي، أحلام عتيق مغلى (٢٠١٩) مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث، ع ٣، ص ص ٧٩-٩٤
الشافعى، محمد إبراهيم (١٩٧١) الإشتراكية العربية كفلسفة للتربية، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة
الشرارى، سارة رطيان (٢٠١٥) القيم الإجتماعية المتضمنة في كتب التربية الغسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة إكساب الطلبه لها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورةن كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية
الشرعة، ممدوح منيزل فليح (٢٠١٧)، أثر إستخدام مواقع التواصل الإجتماعى على منظومة القيم الدينية والأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ع ٤٤، ص ص ١١٣ - ١٣٠
الشيكر، رضوان (٢٠١٨) واقع كتاب اللغة العربية بالسلك الثانوى التاهيلى بالمملكة المغربية واشكان ترسيخ القيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، ع ٢، ص ص ٥٠- ٧١
الليثى، مدحت ماهر (٢٠١١) إستفادة القيم من السيرة النبوية وتوجيهها في علوم الإنسان والمجتمع.
المسلماني، لمياء والدسوقي، إبراهيم .(2014) .التعليم والمواطنةالرقمية :رؤية مقترحة .*مجلة عالم التربية*،(47) .15-2 ، ٩٤
الملاح، تامر المغاوري (٢٠١٧) المواطَنة الرقميَّة(تحديات وآمال .)القاهرة :دار السحاب للنشر والتوزيع
بن منظور، (د.ت) لسان العرب، دار المعارف
بومعرا، بهجة (٢٠١٦) إشكالية معالجة الحروف العربية ضمن مشاريع الرقمنة بالمكتبات الرقمية، دراسة حالة المكتبة الرقمية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإنسانية – الجزائر، المؤتمر الدولى الخامس للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، مايو
حسن، محمد يوسف (٢٠٢٢) التنمر الإلكترونى لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مركز البحوث النفسية، المجلد ٣٣، ع١، ص ص ٤٣- ٧٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خليفه، عبد الحكم سعد محمد خليفه، (٢٠٢١) القيم الرقمية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، العدد ١٨٩، الجزء الأول، يناير

دياب، فوزية (١٩٨٠) القيم والعادات الإجتماعية، بيروت ، دار مكتبة الحياة

رزق الله، أحمد مهدى (٢٠١٢) القيم التربوية في السيرة النبوية، كرسى المهندس عبد المحسن الدريس للسيرة النبوية ودراساتها المعاصرة، جامعة الملك سعود.

رسلان، مصطفي (٢٠١٥) مناهج التربية الدينية وتنمية القيم، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، (عدد خاص) ص ص ١١٤- ١٠٩

سيد، إيمان عبد الوهاب هاشم، دور المدرسة في غرس قيم المواطنة الرقمية، إدارة البحوث والنشر العلمي، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السابع والثلاثون ، العدد العاشر

صالح، نعمات على محمد (٢٠١٦)، القيم الأخلاقية ودورها في بناء المجتمع، مجلة البحوث والدراسات الشرعية، ع٦، ص ص ٢٢٩-٢٥٤

قاسم، عبدالله محمد ومحمد، محمد مرزوق (٢٠١٣) مشكلات الأطفال والمراهقين .حلب : سورية، منشورات جامعة حلب،2013

قميحة، جابر (١٩٩٤) المدخل إلى القيم، ط٢، دار الكتاب المصرى

مخلوف، بومدين (٢٠١٦) المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والإتصال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة سطيف٢، الجزائر

مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، (٢٠١٦)، الرقمنة وحماية التراث **/https://hrdoegypt.org/wp-content/uploads**

يوسف، سلوى حلمى (٢٠١٧) واقع البلطجة الإلكترونية بين طلاب جامعة بنى سويف وإمكانية التغلب عليها، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، جمهورية مصر العربية.

Couros, A. & Hildebrandt, K. (2015). *Digital Citizenship Education in Saskatchewan Schools.* CA: Saskatchewan Ministry of Education. 14

Elena, S., & Tomozei, C. (2018):Categories of ethical issues in the use of information and communication technologies. Innovation in Psychology, Education and Didactics, 22(2),

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

155–166.
http://www.jiped.ub.ro/wpcontent/uploads/2018/11/JIPED_22_2_2 018_2.pdf

European Group on Ethics in Science and New Technologies. (2018): Statement on Artificial Intelligence, Robotics and ―Autonomous‖ Systems. In Proceedings of the 4th ACM

Grohel, J.(2003). *Internet addiction guide:* http://psychocentral.com/net addiction.

Halstead J, and MJ. Taylor(1996): Values in Education and Education in Values, (London: The Falmer Pres)

Hardy, M. (2004). Life beyond the screen: Embodiment and identity through the internet, *Sociological review, 50*, (4), 570-585.

Luke, A. (2018): Digital Ethics Now. Language and Literacy, 20(3), 185–198. https://doi.org/10.20360/langandlit29416

Ribble, Mike(2012). Digital Citizenship for Educational Change. Kappa Delta,Pi Record. 48(4),P P 148-151

Serge, CACALY et all. (2001). Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation. Amsterdam: Nathan. P 431.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهنية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات

The role of the functional competencies program in improving the professional competencies of teachers from the point of view of female educational leaders and supervisors

إعداد

أريج صالح الحسن

Areej Saleh Al-Hassan

د. ماجدة مصطفى عبد الله عبد الرازق

Dr. Magda Mustafa Abdullah Abdel Razek

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكلية الشرق العربي

Doi: 10.21608/jasep.2024.362469

استلام البحث : ١٩ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣ / ٥ / ٢٠٢٤

الحسن، أريج صالح و عبد الرازق، ماجدة مصطفى عبد الله (٢٠٢٤). دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهنية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ٨٧ – ١٣٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهنية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية، المهارية السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بناء على المتغيرات الآتية: الوظيفة، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية. اعتمد المنهج الوصفي، وقد اعتمدت الباحثة على (الاستبانة) أداة للدراسة في جمع المعلومات والبيانات من واقع الدراسة الميدانية، والتي طبقت في مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع قائدات المدارس البالغ . توصلت النتائج إلى أن المتوسط العالم للكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض بلغ (٣,٣٨)، وبدرجة متوسطة (أحيانًا)، وهذا يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة محايدون حول عبارات هذا المحور. أظهرت النتائج أن المتوسط العالم للكفايات المهارية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض بلغ (٣,٦٣)، وبدرجة مرتفعة (موافق)، وهذا يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارات هذا المحور، أن المتوسط العام للكفايات السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض بلغ (٣,٥٨)، وبدرجة مرتفعة (موافق)، وهذا يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة موافقون حول عبارات هذا المحور، وأوصت بعقد دورات تدريبية وحلقات بحثية ونقاشية حول الكفايات المهنية الضرورية والتي يجب على المعلم أن يمتلكها .الاستفادة من الحيوات الدولية في مجال تطوير أداء المعلم حول طرق وأساليب التدريس والتقويم .

الكلمات المفتاحية : الجدارات الوظيفية - الكفايات المهنية للمعلمة – المشرفين التربويين .

Abstract

The objective of the study was to identify the role of the functional competencies program in improving the cognitive skills of the teacher from the point of view of the leaders and the educational supervisors in the workers' schools in Riyadh. The study aimed to identify whether there were statistically

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

significant differences between the responses of the study sample based on the following variables (Job, number of years of service, number of training programs) in order to achieve the objectives of this study, the descriptive approach was adopted. The researcher relied on a questionnaire to study the data and data from the field study, which was implemented in the study community, composed of all the leaders of the schools of 160 leaders and 200 supervisors. 100 leaders and 200 supervisors from the leaders and supervisors of the workers' schools in the city of Riyadh and after the application of statistical processing methods after applying the statistical processing methods of the questionnaire collected from the field study and then reaching a set of conclusions, recommendations and suggestions Main results We find that the general average of cognitive competencies of the teacher from the point of view of female leaders and educational supervisors in schools in the north of Riyadh is (3.38), and to an intermediate degree (sometimes). This indicates that all members of the study sample are neutral about the terms of this axi E north of Riyadh city was (3,63) and to a high degree (agree). This indicates that all members of the study sample agree with the terms of this axis The general average of the behavioral competencies of the teacher from the point of view of the leaders and the educational supervisors in the schools in the north of Riyadh city was (3,58) and to a high degree (agree). This indicates that all the sample members agree on the terms of this axis There are no differences between the responses of the sample members of the study sample, "The role of the career profiles program in improving knowledge, skills and behavioral skills" as a whole from the point of view of the leaders And supervisors according to variables (job title, years of service, training courses), where F values did not reach the level

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of statistical significance. There are differences between the average responses of the sample of the study..

Key words: Functional competencies - Teacher professional competencies - Educational supervisors

مقدمة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بمؤسسات التعليم، ومنحتها عناية خاصة، حيث إنها تساهم بشكل كبير في تطوير المجتمع وإعداد قيادات قادرة على بناء مستقبل مزدهر في جميع الحقول، وكذلك النهوض بالمجتمع عامة نحو الأفضل، وقد شهدت تلك المؤسسات في العقد الأخير تطورا كبيرا على مختلف المستويات سواء في النظم، أو المناهج، أو التقنيات، أو الاستراتيجيات المستخدمة، وذلك للاستجابة إلى مجموعة كبيرة من التحديات، فضلا عن التطورات التي لحقت بتقنيات وأساليب التعليم. إن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي يشهدها العالم تؤدي إلى تقادم المعارف، والمهارات التي تم اكتسابها في وقت سابق عيشي (٢٠١٢) لذلك تعد التنمية المهنية أولى العوامل الحاسمة النجاح المؤسسات المدرسية بعد عامل القيادة (الحر، ٢٠٠٩).

وذكرت دراسة بن شويطة (٢٠١٤) أنه تبعا لجهود المملكة العربية السعودية، وحرصها على التمسك بالطرق والوسائل المثالية في تعليم أبنائها، فقد حرصت على الاهتمام بالمعلمين والمعلمات من منطلق كون المعلم حجر الزاوية الأساسي، والحاسم في جعل العملية التربوية ناجحة أو فاشلة، مهما اختلفت سياسات واستراتيجيات التعليم؛ لذلك تم التوجه نحو تطوير كفاياتهم المهنية؛ لذا توجب على المعلم أن يمتلك قدرا من المهارات، والقدرات التعليمية التي من شأنها أن تثير السلوكيات التعليمية لدى الطلاب من أجل تحقيق غايات مستقبلية، وأشارت دراسة رضوان (٢٠١٤) أن الكفايات المهنية للمعلم تتمثل في قدرته على القيام بكافة أعماله بمهارة، وسرعة، وإتقان، من خلال استخدام مجموعة من المهارات المتداخلة لأداء الجانب المهني التعليمي على أكمل وجه، ومن أبرز الكفايات المهنية للمعلم هي "كفايات التقويم والإدارة الصفية، كفاية المادة الدراسية، التعليم الذاتي"، أساليب التدريس"، "الكفايات الإنسانية". والتجديد المعرفي"، ومن أجل ذلك أصبح للعلم هدها الجهود على البذل في تنمية قدراته، وتطويره، وتسخير الكثير من الموارد الأجل تدريبه، بل وإحداث تغيرات جذرية سلوكية محددة في معلوماته واتجاهاته ومهاراته، بغية تنميته مهنيا وعمليا وثقافيا (العجمي ،٢٠١٣)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وترى دراسة سهام الزهراني (٢٠١٢) أنه الطلاق من أهمية الكتاب المعلم الكفايات المهلة توجهت كثير من أنظار الدولي لهم برامج الجدارات أو الكفاءات لدورها الكبير في رفع كفاءة وفاعلية الأفراد، مما ينعكس إيجابيا على الأداء حيث تمثل الجدارات المجموعة من القدرات المكتسبة يتمكن خلالها الأفراد من إنجاز العمل المطلوب في سياق معين، وتتشكل الجدارات من المعارف، والمهارات والاتجاهات المندمجة بشكل يعكس سلوك الفرد في سياق المهام الموكلة إليه، فبرامج تدريب المعلمين ضرورية من أجل ترقية مهاراتهم، ومعرفتهم، وأدائهم، وكذلك أيضًا لتمكينها من أن تكون أكثر فعالية؛ حيث إن التدريب هو الأداة الذي تمكن من تحقيق الكفاءة المثلى للتعليم (حضير، ٢٠١٧،)، مما يشير إلى أن الطلب على التدريب سوف يتوازى قريبًا مع الطلب على التعليم الأساسي (أبو النصر ، ٢٠٠٨،).

وتعد برامج الجدارة أبرز مناهج التعليم الرئيسة التي يعتقد أن لديها إمكانات قوية لزيادة مستويات المهارة بوهين (٢٠١٤) Boahin وكذلك تعمل على تحديد الكفاءات المطلوبة في دور محدد داخل وظيفة، أو مهنة، أو تنظيم، أو صناعة، بالإضافة إلى بيان وصف وظيفي للسلوك يجب أن يحدده كل موظف في وظيفته إنيس (٢٠٠٨) Ennis . جاء اهتمام المملكة العربية السعودية بالمعلمين من خلال إلحاقهم ببرنامج الجدارات الوظيفية) للمعلمات، وهو إحدى أبرز البرامج الوزارية التي تعمل على توظيف القدرات، واستثمار الطاقات والإمكانيات للاستفادة من المعارف التي تتعامل مع الشأن التعليمي، لتواكب بذلك الرؤية الجديدة، والتوجه الفكري المعاصر، وتعقيداته، وإشكالياته المتعددة فريق التطوير المهني للجدارات الوظيفية للمعلمة ، (٢٠١٦)، يستهدف المشروع ١٥٠ معلمة على مستوى إدارة التعليم سنويا، ويعد من أهم المشاريع الوزارية المتوافقة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبهدف إلى تنمية مهارات المعلمات الاستخدام مصادر المعرفة، وتوظيفها في تحسين التعلم والتعليم الخلق مجتمعات مهنية متعلمة داخل المدرسة وخارجها، وكذا تعميق الفهم للفكر الفلسفي ونظريات التعلم، بالإضافة إلى بناء مجتمعات التعلم التشاركية في بيئات العمل التربوي، وإكساب المعلمات الجدارة الشخصية، والجدارة التي تضمنتها لمناهج الدراسية، والمعارف، والمهارات المستجدة في قضايا التخطيط للتدريس، والاستراتيجيات التدريسية، والحوار الصف (m.alsharq.net.sa) أكدت دراسة بن شويطة (٢٠١٤): أنه من الضروري التفكير في استخدام برنامج الجدارات الوظيفية للمعلمات، خاصة أن نظرة الكثير من مؤسسات التعلم اختلفت للمعلم، وأصبح لازما على المعلم في العصر الحديث أن يتقن مهارات استخدام مصادر للمعرفة، وتوظيفها في العملية التعليمية، وإكساب المعلمات الجدارة الشخصية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجدارة المناهج الدراسية، والمعارف المستجدة في قضايا التدريس، حيث لم يعد الاهتمام مقتصرا على جانب واحد، بل اشتمل على الجوانب الوجدانية، والمعرفية، والأخلاقية، حيث إن الاستناد إلى برامج المدارات الوظيفية من شأنها أن تساعد على تنظيم معارفهن، وبناء معارف جديدة لديهن، وتسهيل عملية تجهيز ومعالجة للمعلومات، كما أنها تسهل عملية التعليم، وتجعله أكثر تميزا.

وطبقا لما سبق، فكان لا بد من الاعتماد على برامج تقوم على تعزيز الكفايات المهنية للمعلمات؛ بغية توسيع الأفاق العملية، وتنمية المهارات لديهم، وإثراء المعلومات والقدرات، فكان من أبرز الاستراتيجيات التدريسية هي توظيف برامج الجدارات الوظيفية" للمعلمات

مشكلة الدراسة

تعد مهنة التعليم من أسمى المهن التي تسهم في إعداد الأجيال، وفتح أفاق المعرفة، والعلم أمام الطلاب، من أجل بناء المجتمع، وتحقيق التنمية والتقدم، وكشفت دراسة الزهراني (٢٠١٢): أنه يتوقف على هذه العملية الكثير من العوامل أهمها أعضاء الهيئة التدريسية الذين يمثلون حجر الزاوية للعملية التعليمية والتربوية، حيث إنه من المتعارف عليه أن المعلمين يلعبون دورا بارزا في إعداد الأجيال، وبناء المجتمع، فهو أحد أبرز الأساسات للعميلة التعليمية والتربوية، وأي قصور في الدور والواجبات التي تعملون على تقديمها، تؤثر على نتائج العملية التربوية، وتؤثر على الطلاب، لذلك أكدت دراسة الزهراني (٢٠١٤) على حاجتنا الماسة البرامج تأهيل للمعلمين أثناء الخدمة حتى يستطيع المعلم مواكبة متطلبات العصر وتلبية متطلبات حاجة طلابه ولا يكون ذلك إلا من خلال برنامج يعنى بالكتابات المعرفية والمهارية والسلوكية .

وتوصلت دراسة للمالكي (٢٠١١) إلى أنه بالنظر إلى واقع المعلمين في مدراس للملكة العربية السعودية أجد أن هناك الكثير من المؤشرات التي تدل على أن مستويات أدائهم دون المطلوبة خاصة في ظل محاولة التكليف مع مستجدات، ومتطلبات، وتحديات العصر؛ فأحد أن الكثير من المعلمين غير منضبطين، سواء في السلوكيات الإدارية، أو التعليمية، وآخرين لا يوجد لديهم للميل الكافي لعملية التدريس، بالإضافة إلى وجود معلمين غير مؤهلين التدريس بالشكل الكافي، فضلا عن أن المعلمين الجدد لا يملكون القدرة على مواجهة تحديات التدريس، كما أن البعض منهم لا يعتمد على وسائل التعليم الحديثة. إذ أكدت دراسة أمل السيوفي (٢٠١٤) إلى أن الأساليب التقليدية لم تعد محل تقدير ولم تعد تكفي لاستيفاء جوانب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النمو المهني في الكفايات وتدريب المعلمات على الكفايات المعرفية والمهارية والسلوكية.

مطلب أساسي لذلك ينبغي إعادة النظر في هذه الأساليب القديمة بجدية ، والعمل على التخلص منها واستبدالها بالأساليب الحديثة التي تجذب للمعلمات ، وتناسب مع العصر ومعطياته ، وتستخدم التقنية ووسائلها المختلفة في إحداث تغيير جذري في العملية التدريبية وأساليبها. ورأت دراسة رويم (٢٠١٤) مدى حاجتنا لفهم أعمق لنظامنا التعليمي، والمشكلات التي تواجهه، إضافة إلى أننا بحاجة أكثر لطرح حلول جديدة لتلك المشكلات؛ فالمدارس التي نجحت في تأدية دورها من غير المرجح أن تستمر في نجاحها؛ حيث إن العصر يتغير، وتتشابك مشكلاته، وتصبح أكثر تعقيدا مما كانت عليه في سابق عهدها، وبالتالي يجب أن تتغير رؤيتنا الأدوار أركان المدرسة خاصة المعلمين فهي بحاجة إلى قدر كبير من تحسين الكفايات المهنية، التي تعد المنقذ الأساسي لتحقيق الأهداف التربوية، وكفاءة المعلم ترتبط ارتباطاً وثيقا بكفاءة التدريس، خاصة إذا ما قام بأدوار متعددة، فالكتابات المهنية لعد قدرة تنمي لدى الأفراد الاستفادة من العنصر البشري بشكل كبير. وتؤكد دراسة الدوسري (٢٠١٥) على أن التدريب على الكفايات المعرفية والمهارية والسلوكية يعد مطلبا ملحا ، في ظل التحولات الكبيرة في بناء المناهج الدراسية وتصميم المقررات، وما يتبع ذلك من تغير في طرق التدريس وفي الأساليب والأدوات والتقنيات للمستخدمة ، وهو ما يترتب عليه ظهور كتابات جديدة يحتاج المعلمون إلى الإلمام بها. لذلك أجد أن المشكلة المرتبطة بشكل أساسي بكتابات المعلمين المهنية، فأساليب التعليم التقليدية غدت تقتصر على أداء المهام المنوطة بالمعلم بعيدا عن الإبداع، وذلك يغرى لعدم إعداد المعلم بكفاءة غير كافية، ولضعف مستواه قبل التحاقه بالخدمة، وعدم ملاحقته بالتدريب خلالها، خاصة استراتيجيات التعليم الحديثة، لذلك جاءت الدراسات التربوية الحديثة تؤكد ضرورة السيرة والاتحاد لتطوير كفايات المعلم، لما لها من أثر على العملية التعليمية دراسة عناقرة - وحراح، (٢٠١٥)، وكان أحد هذه الاتجاهات الاهتمام ببرامج الإدارة الوظيفية لتطوير المعلمين؛ حيث بدا واضحا اهتمام المملكة العربية السعودية بذلك، ولهذا أطلقت وزارة التعليم برنامج "الجدارات الوظيفية" للمعلمات حديثات التعيين؛ لتوظيف القدرات، واستثمار الطاقات، والإمكانيات للاستفادة من المعارف، وتمكين المعلمات من مواكبة المتغيرات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم. ومن هذا المنطلق جاءت مشكلة الدراسة للتأكيد على أهمية الكفايات التعليمية في إعادة مسار المعلمين إلى وضعهم الصحيح من خلال إبراز دور برنامج "الجدارات الوظيفية" في تحسين الكفايات المهنية للمعلمة. وعليه، فإن مشكلة الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحالية تتمثل في تحديد دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهنية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات.

أهداف الدراسة

١. التعرف على دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية، المهارية، السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات.

٢. التعريف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة بناء على متغيرات (الوظيفة عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية).

أسئلة الدراسة:

١. ما دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية، المهارية، السلوكية للمعلمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٢. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها، والتي تعود إلى متغيرات ذات علاقة بأفراد العينة المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية)؟

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية

– أتت استجابة الأهمية تطوير الكتابات المهنية للمعلمين وأثرها على العملية التعليمية.

– توافق الموضوع مع التوجهات الجديدة للبرامج التدريبية للمعلمين. - يُؤمل أن تشكل الدراسة إثراء علميا للمكتبة التربوية في مجال البرامج التدريبية للمعلمين. - إبراز أهمية تطوير الكفايات المهنية لمعلمات المملكة العربية السعودية. إبراز دور برنامج الجدارات الوظيفية للمعلمات ضمن البرامج التدريبية للمعلمين.

- الأهمية التطبيقية

– تزويد وزارة التعليم بنتائج الدراسة للاستفادة منها فى تحسين البرامج التدريبية للمعلمين.

– مصطلحات الدراسة:

برنامج الجدارات الوظيفية للمعلمات: "هو أحد المشاريع التي أطلقتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عام ٢٠١٦، وتهدف إلى توظيف القدرات، واستثمار الطاقات والإمكانيات للاستفادة من المعارف التي تتعامل مع الشأن التعليمي، لتواكب بذلك الرؤية الجديدة والتوجه الفكري المعاصر وتعقيداته وإشكالياته المتجددة"، (فريق التطوير المهني للجدارات الوظيفية للمعلمة، ٢٠١٦)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعريف الإجرائي : مشروع تعليمي تربوي له دور بارز في تنمية الفكر، وصقل المهارات، والارتقاء بالمعلمة مهنيا، ومعرفيا.

الكفايات المهنية: هي القدرات التي يجب أن يمتلكها العاملين متمثلة في المعارف والمهارات والاتجاهات، ويقومون بممارستها أثناء عملهم، والتي تمكنهم من الأداء بشكل كامل في أسرع وقت، وأقل جهد دراسة (العجرمي،٢٠١١)

التعريف الاصطلاحي التعريف الإجرائي: هي القدرات التي يجب أن تمتلكها المعلمات من معارف و مهارات، وسلوكيات ليتمكنوا من الأداء بشكل كامل في أسرع وقت، وأقل جهد.

الكفايات المعرفية: هي مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات والقواعد التي تتصل بالكفاية ، حيث أنها نبود المعلمة بالخلفية التي تحتاجها لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام كمعلمة " (سيفين (١٩/٢٠١٨)

التعريف الإجرائي : هي المتعلقة بالمعارف العامة التي تؤطر منهاج المدرس والمعارف الخاصة المتعلقة بالمادة الدراسية .

الكفايات المهارية: هي مجموع الأعمال والحركات وأنواع النشاط القابلة للملاحظة الحسية والتي تمكن المعلمة من إنجاز المهام المنوطة بها بطريقة صحيحة تتحقق من خلالها الأهداف المنشودة " (الأسدي ٣٠٠،٢٠١٥)

التعريف الإجرائي : الاتقان والسرعة في الأداء .

الكفايات السلوكية: هي مهارات طريقة تعامل الأفراد من الناحية العاطفية ومدى قدرتهم على إسعاد وحزن الآخرين بهدف تنمية وإدراك مهارات في مجالات السلوك والعاطفة والإحساس " (سيفين ، ٢٠١٨، ٢٠)

التعريف الإجرائي : المرتبطة بالقيم ، مثلا احترام أخلاقيات المهنة .

المشرف التربوي: هو ذلك الشخص الذي يمثل الإدارة العامة أمام الموظفين، لهذا يعد المشرف ممثلا ومفوضا، وهو من توجه جهود الغير، ويقوم بالإشراف عليهم في سبيل نجاح العمل، وتحقيق الأهداف فائن الغزو ٢٠١٠٠٤٨٠).

التعريف الإجرائي: هو كل شخص يستق، ويوجه، وتراقب عمل المرؤوسين، وتشرف عليهم.

حدود الدراسة :

– الحدود الموضوعية اقتصرت الدراسة على دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات.

– المهنية من معارف ومهارات، واتجاهات للمعلمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– الحدود البشرية اقتصرت تطبيق الدراسة على قائدات المدارس والمشرفات التربويات التابعات المكتب تعليم شمال الرياض.

– الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول عام ١٤٤٠هـ / ٢٠١٨م. الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة على مدارس ومكاتب التعليم شمال مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

المحور الأول: برنامج الجدارات الوظيفية.

ذكرت دراسة الزهراني (٢٠١٢) أنه انطلاقا من أهمية إكساب الكفايات المهنية للمعلمين توجهت الكثير من أنظار التربويين إلى برامج الجدارات أو الكفاءات (Competency)، لما له من دور في رفع كفاءة وفاعلية أداء الأفراد، وبذلك ينعكس إيجابا على الأداء، حيث تمثل الجدارات مجموعة من القدرات المكتسبة التي تمكن الفرد من العمل المطلوب في سياق معين، فهي تتشكل من المعارف والمهارات والاتجاهات المندمجة بشكل يعكس سلوك الفرد في سياق المهام الموكلة إليه.

فبرامج تدريب المعلمين ضرورية من أجل ترقية مهارات المعلمين ومعرفة أدائهم، وأيضا لتمكينهم من أن يكونوا أكثر فاعلية، لذلك جاء هذا المبحث من الدراسة لتوضيح مفهوم الجدارات وأهمية اكتسابها، إضافة إلى إيراد برنامج الجدارات الوظيفية في التعليم في المملكة العربية السعودية.

مفهوم الجدارات

فتمثل المدارات مجموعة من القدرات المكتبة التي تمكن الفرد من العمل المطلوب في سيال معلى فهي تتشكل من المعارف والمهارات والاتجاهات المديعة بشكل يعكس سلوك الفرد في سيال المهام الموكلة إليه، أو أنها وصف مكتوب العادات العمل التي يمكن قياسها، واللازمة للتحقيق الأهداف المنشودة (مفاصل، ٢٠١٨)

خصائص عامل الجدارة والتميز عند الأفراد

حتى يكون الفرد حديث لا بد أن يتوفر فيه ما يلي:

– المعرفة وهي ما يمتلكه الفرد من معلومات حول التخصص المران

– الصفات الشخصية: وهي التي تميز الفرد عن غيره مثل: سرعة البديهة، والذكاء، وبعد النظر، والكياسة، والقدرة على إدارة المواقف.

– الاتجاهات وهي قناعات ومعتقدات الفرد التي تحكمه وتضبط سلوكه العملي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– المهارات وهي قدرة الفرد على استغلال المعارف التي اكتسبها، وتوظيفها في الجانب التطبيقي.

– الدافعية: وهي مستوى القوة الداخلية للفرد، التي تدفعه باتجاه ممارسة سلوك معين.

أنواع الجدارات:

أورد الباحثون ومنهم عبد المعطي في دراسته (٢٠١٤)، أن الجدارات تتكون بشكل أساس من نوعين، هما:

أ. الجدارات الأساسية:

الجدارات الأساسية تتمثل في اتصالها بأهداف وقيم منظمة للعمل ككل، وتضم الكثير من الصفات والسلوكيات والمهارات والقدرات الأساسية التي تتطلب نجاح كل الوظائف في المنظمة عموما، وتضم:

– القدرة على التغيير .

– القدرة على التفكير التحليلي.

– القدرة على التفكير الاستراتيجي

– القدرة على التركيز ..

– القدرة على بناء العلاقات.

– القدرة على تطوير الأداء.

– التكامل مع كل المجالات.

– الدقة في تقديم الخدمات.

– الجودة في تقديم الخدمات.

فهي مجموعة من القدرات والكفاءات تميز المؤسسة، وتعطي لها قوة وميزة تنافسية في السوق عن باقي المؤسسات المماثلة، ويجب توافر هذه الجدارات في كل أجزاء ومستويات المؤسسة (تكون لدى جميع العاملين ولكن بدرجات متفاوتة، أي أنها تعمل كشرط أساس للنجاح في كل الوظائف داخل المؤسسة، وهي ترتبط بقيم المؤسسة وثقافتها وأهدافها واستراتيجياتها.

ب. الجدارات الوظيفية:

بين إكونين (٢٠١٢) Ikonen في دراسته أن الجدارات الوظيفية تتمثل في الوصف الوظيفي لوظيفة ما من خلال تحديد مواصفات الشخص اللازمة للمنصب، حيث تحمل في طياتها الجدارات التي تمكن الفرد من القيام بالوظيفة حسب المعايير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المطلوبة، بما في ذلك القدرات والمهارات والخبرة، والمؤهلات والتحفيز والطلبات العقلية والجسدية المطلوبة لتكون قادرة على أداء جيد في العمل، فيجب أن تكون هذه المعايير عادلة، وذات صلة بالوظيفة، وتكون صالحة للقياس. فهي الخواص الضمنية للأفراد التي تشير إلى طرق التصرف أو التفكير التي يتميز بشاتها لمدة زمنية". وقد قسمت الجدارات إلى أنواع بعضها أكثر ظهورا من الآخر، وتضم الدوافع، والصفات، والمفهوم الذاتي، والمعرفة". ذكر العجرمي في دراسته (٢٠١١) أنه برز في الساحة التربوية الكثير من الطرق والأساليب التي من شأنها أن تعمل على تعزيز كتابات المعلمين، وكان من أبرز هذه إيجاد برامج تستند إلى الكتابات المهنية، حيث ظهرت كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود تدريب المعلمين، التيار من خلاله خصائص المعلم.

الهدف الأساسي لبرنامج الجدارات الوظيفية:

تدريب المعلمات المستخدمات، وإكسابهن المهارات والمعارف والاتجاهات المختلفة واللازمة لمواكبة التطور التقني والعلمي، إضافة إلى الإلمام بالطرق والأساليب التربوية الحديثة لضمان القيام بالأدوار بفاعلية ليتسنى تقديم منتجات تعليمية ذات جودة عالية. (https:\\sites.google.com\site\jdaraar\home)

الأهداف التفصيلية للمشروع

١. تنمية مهارات المعلمات؛ لاستخدام مصادر المعرفة المتعددة وتوظيفها في تحسين التعليم والتعلم.

٢. تأصيل ونشر ثقافة التأمل الذاتي في بيئات العمل التربوي والتعليمي؛ لتصبح جزءا من نسيج العمل اليومي في هذه البيئات.

٣. تنمية مهارات التوظيف التقنية في عمليات التعليم والتعلم.

٤. تعميق الفهم للفكر الفلسفي ونظريات التعلم والاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.

٥. بناء مجتمعات التعلم التشاركية في بيئات العمل التربوي والتعليمي بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من نسيجه.

٦. إكساب المعلمات المدارات الشخصية، والخدارات التي تضمنتها للمناهج الدراسية من معارف ومهارات مستخدمة في قضايا التخطيط للتدريس، والاستراتيجيات التدريسية والحوار الصفي، والتقويم، التي تخدم تطبيق تلك المناهج..

أدبيات المشروع

١. التخلص من متلازمة التقطير (إغناء في البيانات وفقر بالمعلومات).

٢. البعد عن الخطط السمينة في حجمها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. التعلم الفاعل الذي يسبقه تخطيط جيد.
٤. جودة التطوير المهني: لا يكون ذلك بالرهان على معلم تطبق لوصفات جاهزة، وإنما على معلم مهني له القدرة على التكيف مع المتغيرات فيقوى على حل مشكلات واقتراح اختيارات بديلة.
٥. هدفنا هو تهيئة الظروف للتعلم الدائم، لا تعليم إستراتيجيات حديثة.

منطلقات المشروع

المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية المعلم الصادرة من مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز
١. التطوير التعليم العام
٢. الدراسات والبحوث التي تناولت تطوير أداء المعلمين
٣. رؤى وتوجهات وزارة التعليم
٤. الأهداف العالمة الخطة الدمية العاشرة
٥. مهارات التعليم القرن الحادي والعشرين
٦. بحوث ما بعد للمعرفة meta cognitive research القائمة على التأمل، والتفكير، ومعرفة كيف يتعلم المتعلم.

مرتكزات المشروع

١. ترقية التعلم.
٢. بحوث الفعل.
٣. التأمل الذاتي.
٤. يضم هذا البرنامج عددًا من الحقائب التدريبية أهمها:

- التعلم والتعليم.
- الفاعلية الشخصية.
- الأدوات التعليمية الرقمية.

دليل البرنامج التدريبي :

أولا : برنامج التعليم والتعلم

الهدف العام : تنمية الجدارات المتعلقة بالتعليم والتعلم لدى المعلمات لتحسين الممارسات المهنية

الأهداف الخاصة :

- توظيف مفهوم الدافعية لتعزيز تعليم الطلاب
- تطبيق مهارات التفكير الأساسي، الإبداعي، الناقد لتحسين تعلم الطلاب .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توظيف عادات العقل المنتجة لدى الطلاب داخل الفصول الدراسية .
- توظيف الأسئلة الصفية في تحسين تعلم الطلاب
- تطبيق الاستيعاب المفاهيمي لتعميق الفهم لدى الطلاب .

الفئة المستهدفة | المعلمات المعينات منذ عام ١٤٣٣هـ

البرنامج | خمسة أيام مدة I - ٢٥ ساعة في خمس ساعات تدريبية

الأساليب التدريبية : ورش العمل - العصف الذهني - نقاش وحوار - لعب الأدوار .

أساليب تقويم البرنامج :

- مسح قبلي .
- تقويم مرحلي (الواجبات التغذية الراجعة اليومية)
- تقويم البرنامج التدريبي من حيث الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتدريب وبيئة التدريب والتقويم من خلال استمارة .
- مسح بعدي .

ثالثا : الأدوات التعليمية الرقمية .

اسم البرنامج : التقنية ونموذج التعلم والتعلم في القرن ٢١ (الأدوات الرقمية التعليمية)

الهدف العام للبرنامج

تزويد للمعلمات المستجدات بأدوات رقمية متنوعة قابلة للتطوير ولتوظيفها العمالية في العملية التعليمية.

الأهداف العامة

يتوقع من المتدربة بعد نهاية البرامج التدريبي

- فتح حساب في موقعwizer
- إنشاء ورقة عمل تفاعلية في حساب المعلمة .
- نشر ورقة عمل تفاعلية بين الطالبات
- تصحيح ورقة عمل تفاعلية خاصة بالطالبة .
- فتح حساب طالبة لمتابعة أوراق عمل خاصة بها
- إنشاء ملف إنجاز إلكتروني للمعلمة
- إضافة الشواهد في ملف الإنجاز الإلكتروني
- نشر ملف الإنجاز الإلكتروني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تصميم انفوجرافيك تعليمي .

الفئة المستهدفة : المعلمات المعينات منذ عام ١٤٣٣هـ

١. **مدة البرنامج** : خمسة أيام في أربع ساعات تدريبية - ٢٠ ساعة تدريبية.

أساليب التقويم

- تطبيق عملي .
- الملاحظة.
- الواجبات المنزلية .

آلية التنفيذ:

- تأمل ذاتي (يومين).
- تطبيق في الميدان (أسبوعين)
- تدريب أون لاين (يومين).
- تدريب وجها لوجه (٥) أيام).
- الساعات التدريبية (٤٠) ساعة.
- المهام المطلوبة من المتدربة:
- اختيار موضوع وترقيته.
- بطاقة الملاحظة الصفية.
- نموذج اجتماع قبل الزيارة.
- تأمل ذاتي للمدربة وللمعلمة.
- نموذج اجتماع بعد الزيارة. وبعد إكمال المتطلبات تمنح الشهادة.

أهم الخصائص والسمات التي دعمت مسيرة برنامج التنمية المهنية القائم على الكفاءات والكفايات التعليمية، ومن ضمنها مشروع الجدارات الوظيفية تحديد الأهداف المعرفية، والوحدانية، والمهارية بشكل سلوكي ومعد سابقا. تشابه طرق وأساليب التدريس والعمل الميداني في الموقف التعليمي.

- النشاطات التعليمية التي تخدم أهداف البرنامج. تطبيق في الميدان (اسبوعين). تدريب أون لاين (يومين).
- تدريب وجها لوجه (٥) أيام).
- الساعات التدريبية (٤٠) ساعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المهام المطلوبة من المتدربة:
- اختيار موضوع وترقيته.
- بطاقة الملاحظة الصفية.
- نموذج اجتماع قبل الزيارة.
- تأمل ذاتي للمدربة وللمعلمة.
- نموذج اجتماع بعد الزيارة.
- بعد إكمال المتطلبات تمنح الشهادة.

أهم الخصائص والسمات التي دعمت مسيرة برنامج التنمية المهنية القائم على الكفاءات والكفايات التعليمية، ومن ضمنها مشروع الجدارات الوظيفية:

- تحديد الأهداف المعرفية، والوحدانية، والمهارية بشكل سلوكي ومعد سابقا.
- تشابه طرق وأساليب التدريس والعمل الميداني في الموقف التعليمي.
- تحديد النشاطات التعليمية التي تخدم أهداف البرنامج.
- سهولة ترجمة الكفايات إلى خبرات ومواقف تعليمية. تحقيق الدور الفاعل للمتعلم والتركيز على دوره في عملية التعلم.
- تهيئة طرائق وأساليب تعليمية وثيقة بالأهداف.
- إعطاء المزيد من الاهتمام المعالجة الفروق الفردية.
- يستند تقدم المتعلم في البرنامج إلى مدى تحقيق الكفايات المطلوبة.
- إتاحة الفرص للتأكد من مستويات الخريجين.
- يستخدم في البرنامج أساليب التقويم الذاتي.
- لا مجال للرسوب في البرنامج القائم على الكفايات؛ لأنه يجب على الجميع أن ينجح، لذا لا بد من بقاء المتعلم مع البرنامج إلى أن يبلغ المستوى المطلوب تعلم حتى الإتقان). (الأسدي، ١٤٠، ٢٠١٥).

يتضح أن برنامج الجدارات الوظيفية قائم على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه للبرنامج التدريبي بنجاح والمعايير التي استخدمت في تقويم الكفايات المهنية كانت واضحة وتعتمد على سرعة تقدم المتدرب خلال البرنامج التدريبي على أساس إثبات كفايته لا على جدول زمني معين . كذلك البرنامج يحدد ما ينبغي أن تقوم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

به المعلمة من إجراءات ومهام لكي تكون قادرة على أدائها عند الانتهاء من تنفيذه ، ويقاس التحصيل بأداء المعلمة للكفايات المحددة معرفية ومهارية وسلوكية

المحور الثاني: الكفايات المهنية للمعلمة:

أن المعلم يعد حجر الزاوية للعملية التعليمية والتربوية، ومن المعروف أنهم يأتون دورا بارزا في إعداد الأجيال وبناء المجتمع، فهو أحد أبرز الأساسات للعملية التعليمية والتربوية، لذلك يجب على المعلم أن يحتلك الكفايات المهنية حتى يقوم المهنية على أكمل وجه، الجديع في المسال تكامل هذه الكفايات مع بعضها البعض، لذلك تجد أن المنظومات التربوية تسعى لإيجاد سبل التطوير كفاءة المدرسين باستمرار، وهذا لا لا للمعلم أن يمتلك مهارات وقدرات كافية للتفعيل السلوك التعليمي، وتحقيق العلامات المستقبلية للتعليم في عمل النطاق العلمين (الزهراني،٢٠١٤)

مفهوم الكفاية :

تعدد الاتجاهات النظرية التي تفسر الكفاية. ومن أشهر التعريفات التي وردت على اصطلاح الكفاية، ما ذكر في دراسة رقية دهام (٢٠١٦) بأنها: القدرة على استخدام مهارات ومعارف في العديد من الوضعيات والمجالات. وأضيف في دراسة حمير (٢٠١٧) أن الكفاية هي: استخدام للملامح الشخصية والقدرات والمعارف التي تكتسب لإنجاز المهام، وأكد كريدي وكيم (٢٠٠٨) Gady Kim في دراسته أن الكفاءة هي: القدرة التي يمتلكها الأفراد من المهارات الحركية الإدراكية (مثل البراعة)، والعوامل المعرفية أنواع مختلفة من المعرفة والمهارات الفكرية)، والعوامل العاطفية (مثل للمواقف والقيم والدوافع)، والسمات الشخصية، والمهارات الاجتماعية (مثل: التواصل ومهاراته الإنجاز مهمة ما، أو عمل المعين، وأورد العجرمي في دراسته (٢٠١١) أن الكفاءة هي: القدرات التي يجب أن يمتلكها الأفراد العاملون متمثلة في المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات، ويمارسونها في أثناء عملهم، والتي تمكنهم من الأداء الكامل في أسرع وقت وأقل جهد.

مفهوم الكفايات المهنية:

تعد الكفايات المهنية أحد المصطلحات متعددة المعايير التي لا ترتكز على جانب واحد، حيث كشفت بعض الأبحاث والكتابات أن الأفراد لا يستطيعون القيام بالمهام على أكمل وجه، وتطوير عملهم المسايرة التطورات في الميادين المختلفة، إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات اللازم توافرها في القائم بمهنته. في المجال التربوي والتعليمي أورد بواب في دراسته (٢٠١٤) أن الكفاية المهنية هي القدرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكاملة المتمثلة في المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة التي تمكن المعلم من أداء العملية التعليمية بنجاح وفاعلية، فقد تشتمل الكفاية على:

– المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم والمعلومات العامة والمعلومات ذات الصلة بعلم النفس، أو بعلم الاجتماع، أو بأي معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس وأدائه الفعال.

– أما المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى، ومهارات القراءة والكتابة.

– الاتجاهات متعلقة بالمدرس، والتلاميذ، والزملاء، والقيم.

أما دراسة الطراونة (٢٠١٥) فقد أكدت أن الكفاية المهنية للمعلم تتمثل في قدرته على العمل بفاعلية مع الطلبة بواسطة أداء معين قابل للقياس والملاحظة، وأضاف أن تعريف الكفاءة المهنية للمعلمين: هي قدرة المعلمين وسلطتهم في مهنتهم.

خصائص الكفايات المهنية:

تتمثل الكفايات المهنية في الكثير من الخصائص استنادًا إلى أنها أحد أوجه الكفايات للأفراد، حيث أكد سامعي في دراسته (٢٠١٤)، أن أبرز الخصائص الممثلة للكفاية هي ما يأتي:

– الكفايات الغائية حيث إن الكفاية تتمثل في تحقيق عمل وإنجاز هدف معين، فالكفايات حسب هذه الخاصية تُعد معرفة إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل لأجل التطبيق، أي لمدى الاستفادة منها في تحقيق الأهداف.

– الكفايات المكتسبة الكفايات تكتسب بالتعليم، حيث إنها تُعد تابعة لعدد من المسارات التعليمية.

– الكفايات لمفهوم افتراضي مجرد: الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتحليلاتها، والمؤشرات التي تدل على حصولها، ولا يمكن معرفتها إلا من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها. " أما دراسة لمى رمو (٢٠١٢)، فقد أكدت على أن خصائص الكفايات المهنية تتمثل فيما يلي:

– الكفاية القابلة للتقويم، والتي ترتبط بنوعية المهمة ونوعية النتيجة، ويتم ذلك وفق مجموعة من المحكات والمعايير المهنية .

مصادر اشتقاق الكفايات المهنية:

ذكرت دراسة العجرمي (٢٠١١) أن الأدب التربوي تطرق إلى إعداد معلم قائم على أساس الكفايات ولتحقيق ذلك اتجه الكثير من التربويين إلى إيجاد وسائل ومصادر للتوصل إلى كفايات تعليمية، حيث تحدد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– المحور الفلسفي: يتمثل في المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته.

– المحور الإمبريقي: يتمثل في المفاهيم النظرية التي تشكل أساسا سليما تقوم عليه عملية الاشتقاق.

– محور المادة الدراسية: تحدد فيه الكفايات التعليمية من خلال البيانات المعرفية، والتنظيمات في مجال المادة الدراسية.

– محور الممارسة من خلاله يرصد بدقة ما يفعله المعلمون الأكفاء في أثناء ممارستهم عملية التدريس.

في ضوء تلك المحاور أكد الكثير من الباحثين كدراسة العنزي (٢٠١٧)، أن مصادر الكفايات المهنية للمعلمين تتمثل أساسا فيما يأتي :

– الكثير من البحوث العلمية: فالبحوث العلمية توفر المعلومات والمعارف عن المعلمين وأدوارهم.

– عملية تحليل الأدوار : حيث تصاغ هذه العملية على شكل معايير للعملية التعليمية. الكفايات وفق أربعة محاور، وهي كالآتي:

– تخمين الكفايات المهنية من الخبراء والباحثين.

أقسام الكفايات المهنية:

أورد الكثير من الباحثين كدراسة الشهري (٢٠٠٨) تصنيفا وتقسيمات للكفايات المهنية؛ حيث لم يعتمد تقسيم محدد لها؛ وذلك لعدة أسباب وهي :

– اختلاف طبيعة الوظائف والأعمال ومتطلباتها.

– اختلاف وجهات نظر الباحثين واجتهاداتهم في تصنيفها.

– اختلاف مصادر اشتقاق الكفايات.

فتعددت أقسام الكفايات تبعا لتعدد الزوايا التي ينظر من خلالها الباحثون والمختصون، فنجد أن بعض الباحثين نظر إليها من الجوانب الشخصية للمعلم، فسماها الكفايات الشخصية، وآخرون ربطوها بالعملية التعليمية فسموها الكفايات التعليمية، وبعضهم نظر إليها من الناحية المهنية الجوانب العمل التعليمي فسماها الكفايات المهنية، وقسم آخر حددها بمستوى الأداء فسماها الكفايات الأدائية، ومن ذلك ذكرت دراسة الشهري (٢٠٠٨) تصنيفا للكفايات على ثلاثة أنواع:

– الكفايات المعرفية تتمثل في المعلومات والحقائق، بل تمتد لامتلاك كفايات التعلم المستمرة واستخدام أدوات المعرفة وطرقها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– الكفايات المهارية : وهي مجموع الأعمال والحركات وأنواع النشاط القابلة للملاحظة الحسية والتي تمكن المعلمة من إنجاز المهام المنوطة بها بطريقة صحيحة تحقق من خلالها الأهداف المنشودة.

– كفايات الأداء: تتمثل في قدرة الفرد على إظهار سلوك واضح في ا المواقف، وهذه الكفايات تتعلق بأداء الفرد، وهو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

– كفايات النتائج: تتحدث هذه الكفايات عن النتائج لا عن الأداء، أو المعرفة رغم ارتباطها، وتمكن تتميز بدخول عناصر جديدة مثل الحماس، والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج.

وأضاف العجرمي في دراسته (٢٠١١)، أن هناك كفايات وحدانية تشير إلى رأي الفرد واستعداده وميوله، إضافة إلى قيمه، ومعتقداته التي تؤثر مباشرة في عمله، حيث يكمن التأثير في جوانب كثيرة مثل: حساسية الفرد، وتقبله لنفسه واتجاهاته نحو المهنة، وتسهم الدراسات الإنسانية، ومعامل التفاعل الإنساني في تحقيق هذه الكفايات.

أهمية الكفايات المهنية

بين القضاة في دراسته (٢٠١١) أن الاهتمام ازداد بكفايات المعلم عموما، كأحد الأهداف الأساسية التي تسعى التربية إلى تنميتها، ولعل السبب في ذلك يعود إلى كثير من المشكلات والتحديات التي أصبحت تواجه المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مظاهر الحياة المعاصرة؛ إذ إن حل المشكلات ومواجهتها بنجاح لا يكون إلا من خلال امتلاك الكفايات والعمليات العقلية التي يستخدمها الأفراد للحصول على المعلومات الضرورية المتعلقة بتلك المشكلات والتحديات، وكيفية معالجتها واستخدامها المناسب.

أما دراسة دحلان (٢٠١٦)، فقد أورد فيها أن الاتجاه نحو الكفايات المهنية وتعزيزها لدى المعلمين تعزيز الروابط بين ما تعلمه المعلم، وما يُطبقه على أرض الواقع. . الاهتمام بجانب المهارات العملية التدريس بدلا من الجانب اللفظي القائم على المعلومات والمعارف المحفوظة. تزويد المعلم بكل المهارات والكفاءات الحديثة المواكبة للتغيرات الحديثة. لذلك تجد أنه لقيام المعلم بالعملية التعليمية حيدًا، فإنه يحتاج إلى مجموعة من المهارات الضرورية؛ لذلك كان من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد الكفايات التدريسية اللازمة له، واتخاذها عاملا تكمن أهميته فيما يأتي :

– مساعدة المعلم في إتمام عمله بكفاءة وفاعلية أكبر.

– تعزيز الروابط بين ما تعلمه المعلم، وما يُطبقه على أرض الواقع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– الاهتمام بجانب المهارات لعملية التدريس بدلا من الجانب اللفظي القائم على المعلومات والمعارف المحفوظة.

– تزويد المعلم بكل المهارات والكفاءات الحديثة المواكبة للتغيرات الحديثة.

لذلك نجد أنه لقيام المعلم بالعملية التعليمية جيدًا، فإنه يحتاج إلى مجموعة من المهارات الضرورية؛ لذلك كان من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد الكفايات التدريسية اللازمة له، واتخاذها عاملا أساسيا عند إعداده قبل الخدمة، وفي أثنائها.

ثانياً: الدراسات السابقة

هدفت راسة محمد وجبر الله (٢٠١٧) إلى التعرف على دور التكنولوجيا في تطوير كفايات للمعلم في تخطيط الدرس، وعلاقته بتطوير كفايات المعلم في تنفيذه، ودوره في تطوير علاقاته الإنسانية، وفي تطوير كفاياته في مجال التقويم، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة، حيث تم اختيار العينة عشوائيا. اختارت الباحثة ١٠٠ معلم، و ١٣ موجها من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الدامر بالسودان مجتمعا للبحث، وتوصلت النتائج إلى أن التقدم التكنولوجي له دور فاعل في تطوير كفايات المعلم المهنية في مجال تخطيط الدروس، يكتسب للمعلم التعامل مع المستحدثات التكنولوجية داخل الصف، مما يوفر له نماذج تصميمية يستخدمها في تنفيذ الدروس يعمل على تطوير المعلم، ويساعده في بناء علاقات اجتماعية واسعة تسهل عليه القيام بمشاريع العمل الجماعي

هدفت دراسة الصمادي (٢٠١٧) إلى التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء مرتكزات الاقتصاد العرقي وقد أتبع للنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مديريات التربية والتعليم في محافظة جرش بالأردن وتم اختبارهم بالطريقة العشوائية كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية ومعماها العربي الخطير الجنس أو المؤهل العلمي، في حين أظهرت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية العربى الأثر ذخيرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أعلى من ١٠ سنوات.

هدفت دراسة لومالا (Lomala,2016) تحديد نقاط القوة، وقضايا التنمية، وأفضل الممارسات لتطوير وإدارة الكفاية في اتحاد التعليم في بوهيميا الوسطى (Kpedu) بدولة التشيك بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة إلى معلومات حول نوع الكفايات المطلوبة في المستقبل لضمان القدرة التنافسية، ومعرفة أي المجالات يجب أن يصب اتحاد التعليم في بوهيميا تركيزه على تطوير كفايتها في الجولات القادمة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد البعث الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة لجميع الموظفين في اتحاد التعليم في بوهيميا الوسطى (Kpedu). ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: إعداد الإستراتيجية الجديدة للموارد البشرية، وخطة شؤون الموظفين، وتنفيذ أهداف تطوير الكفاية، وتحسين ممارسات إدارة الموارد البشرية، وأن اتحاد التعليم في بوهيميا Kpedu في مستوى نام، كذلك إنشاء أوصاف ذات رسوم توضيحية الحلقة جودة تنمية الموارد البشرية HRD على أساس نموذج ريمنج، والموضوع الرئيسي لتنمية الكفاية مع المسار الأحمر الرئيسي المجالات الكفاية، كما تم اقتراح "نموذج تعلم ٧٠-٢٠-١٠، وتنفيذ وظائف نظام معلومات الموارد البشرية الجديدة، وطرق التغذية الاسترجاعية على الإنترنت، وتحديد مؤشرات إستراتيجية الموارد البشرية.

هدفت دراسة نير (Nair,2017) إلى وصف واستكشاف العوامل الرئيسية التي لها تأثير على كفاية معلمي الصف السادس وأداء التلميذ في القراءة والرياضيات، استخدم المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على العينة الموزمبيقية من ٣١٧٧ تلميذا، في ١٦٨ مدرسة، في حين كانت العينة في دراسة اتحاد جنوب وشرق أفريقيا المراقبة الجودة التعليمية SACMEQ، تتكون من ٤١٦٨٦ تلميذا ضمن ٢٣٠٥ مدرسة، وأظهرت النتائج أن ثمة علاقة بين كفاية المعلمين وأداء التلميذ في القراءة والرياضيات في المدارس الابتدائية العليا في موزمبيق وكذلك في دول اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة الجودة التعليمية SACMEQ، تتأثر بنطاق إدراكي، ونطاق وجداني، ونطاق سلوكي، بالإضافة إلى ذلك تتأثر كفاية المعلمين، وأداء التلاميذ بالكثير من البنيات، ولكن في هذه الدراسة تم تحديد ١٠ مؤشرات تبوية رئيسية تتعلق بكفاية المعلم، وأداء التلميذ، ثم اعتماد نموذج تشينج وتسو (The Cheng and Tsui model١٩٩٨) وجعله إطارا فكريا لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لدول اتحاد جنوب وشرق أفريقيا لمراقبة الجودة التعليمية SACMEQ ككل، أن البيانات تتسق بطريقة ما مع النموذج المقترح، وتستوفي نطاقين، هما النطاق الإدراكي، والنطاق السلوكي ضمن البنيات الست التالية: تدريب المعلمين، وسمات المعلم وسياق التدريس الداخلي والخارجي، وسمات التلاميذ الموجودة مسبقا، ومشاركة الوالدين والمجتمع، ومع ذلك، لا يوجد بلد واحد مطابق تماما للنموذج المقترح.

باستقراء الدراسات السابقة يمكن تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية لتحديد جوانب الاستفادة منها : من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة، والتي اهتمت بتحسين الكفايات المهنية لدى المعلمين، يمكن استنتاج الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. **أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:** الهدف الأساسي لمعظم الدراسات والبحوث السابقة كانت في تحسين الكفايات المهنية لدى المعلمين. تناولت معظم الدراسات أهم الكفايات التعليمية الواجب تحسينها لدى المعلمين في مختلف التخصصيات والمراحل التعليمية، مما يشير إلى أهمية مراعاة الكفايات التعليمية لدى المعلمين، للوصول للأهداف المنشودة، وكذلك لتحسين نتائج العملية التعليمية. اهتمت بعض الدراسات بتحديد أهم العوامل التي تؤثر على تحسين الكفايات التعليمية لدى المعلمين، مما يحسن من نتائج عمليتي التعليم والتعلم، اهتمت بعض الدراسات بدور الوسائط التكنولوجية في تحسين الكفايات التعليمية لدى المعلمينعمدت الكثير من الدراسات السابقة إلى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام للمنهج الوصفي لبيان الجدارات الوظيفية، وأهميتها وآثارها على العملية التعليمية، كما تم الاستناد على المنهج الوصفي التحليلي لإيجاد العلاقات بين الخدارات الوظيفية، ومدى تحقيقها في بعض المؤسسات التعليمية، وهنا نجد أن الدراسة الحالية تعمل على استخدام المنهج الوصفي. كما استخدمت الكثير من الدراسات المنهج الوصف واستخدمت دراسة محمد وجد الله (٢٠١٧) الاستبانة والمقابلة كأدوات القياس.

٢. **أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:** تباينت الدراسات السابقة من حيث اختيار عينة البحث بعض الدراسات كانت عينها العلمي في المرحلة الابتدائية كما في دراسة الصمادي (٢٠١٧) كما سبق يلاحظ أن الدراسات السابقة قسمت ما بين دراسات ركزت على الكفايات التعليمية والكفايات للمهنية، كما تنوعت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة، وركزت غالبيتها على المنهج الوصفي وهو المنهج المتبع في الدراسة الحالية.

وتكمن الاستفادة من الدراسات السابقة في الكثير من الأمور، أهمها:

١. تعرفت على حدود وأبعاد طرح الموضوع بناء على ما طرح من دراسات سابقة.
٢. ساعدت هذه الدراسات في تحديد مشكلة مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها بأسلوب علمي متقن.
٣. الاستفادة من الدراسات السابقة في معرفة الجانب النظري للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:**

بناء على مشكلة الدراسة وأسئلتها، فإن المنهج الملائم لدراسة الحالية هو المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من القائدات، والمشرفات التربويات التابعات المكتب شمال مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن ١٠٠ قائدة، ٢٠٠ مشرفة، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (١٠٠) قائدة (٢٠٠) مشرفة من قائدات ومشرفات مدارس الشمال مدينة الرياض، الذي يمثلون مجتمع الدراسة من المجتمع الكلي.

- **خصائص مفردات عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من المشرفات والقائدات في مدارس شمال مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتبين الجداول أدناه وصفا لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة في مجال القيادة أو الإشراف عدد الدورات التدريبية التي تم حضورها في مجال النمو المهني).

أ. متغير المسمى الوظيفي:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي

الوظيفية	العدد	النسبة المئوية
قائدة	١٠٠	٦٦.٧
مشرفة	٢٠٠	٣٣.٣
المجموع	٣٠٠	١٠٠

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، يظهر أن المشرفات من الأكثر تكرارا، والذي بلغ (٢٠٠) بنسبة مئوية (٦٦,٧) ، بينما فئة القائدات من الأقل تكرارا والذي بلغ (١٠٠) بنسبة مئوية (٣٣,٣٥) وهذا يعني أن غالبية المستجيبين هم مشرفات مدارس شمال مدينة الرياض.

ب. متغير سنوات الخدمة:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخدمة

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٦٧	٢٢.٣
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٤١	٤٧.٠
من ١٠ سنوات فأكثر	٩٢	٣٠.٧
المجموع	٣٠٠	١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نلاحظ من الجدول أن أبرز تكرار لمتغيّر سنوات الخدمة للفئة من ٥-١٠ سنوات هم الأكثر تكرارا حيث بلغ (١٤١) بنسبة مئوية (٤٧)، وجاء بعدها الفئة (١٠) سنوات فأكثر) بتكرار بلغ (٩٢) ونسبة سنوات هم الأقل تكرارا، والذي بلغ (٦٧) وبنسبة مئوية ٥ مئوية (٣٠,٧)، بينما فئة (أقل من (٢٢,٣). وذلك يدل على الخبرة الكبيرة التي يتمتع بها غالبية أفراد العينة.

ج. متغير الدورات التدريبية:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال النمو المهني

الفئة	العدد	النسبة المئوية
دورة واحدة	٨٠	٢٦.٧٣٨.٣
دورتين إلى أقل من خمس دورات	١١٥	٣٥.٠
من خمس دورات فأكثر	١٠٥	
المجموع	٣٠٠	١٠٠

بين جدول (٣) أن أبرز تكرار المتغيّر عدد الدورات التدريبية التي تم حضورها في مجال النمو المهني من دورتين إلى أقل من خمس دورات بتكرار (١١٥) بنسبة مئوية (٣٨,٣)، وجاء بعدها من خمس دورات فأكثر بتكرار بلغ (١٠٥) بنسبة مئوية (٣٥)، بينما الذين حصلوا على دورة واحدة هم الأقل تكرارا والذي بلغ (٨٠) بنسبة مئوية (٢٦,٧%).

أداة الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وذلك نظرًا لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها، وتُعَدُّ الاستبانة أحد أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات المقننة، والأكثر صدقا وثباتًا.

أ) بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، تم بناء الأداة (الاستبانة) وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، وفيما يلي عرض الكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها

– **القسم الأول**: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من مفردات عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عينة الدراسة، والمتمثلة في المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة كقائدة، أو مشرفة، عدد البرامج التدريبية).

– **القسم الثالث:** ويتكون من (٥٤) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية، الكفايات المعرفية، والمهارية والسلوكية.

– ولكل كفاية ١٨ عبارة

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت للتدرج الخماسي غير موافق بشدة غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة على الترتيب بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تم إعطاء وزن للإجابة لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أسئلة الدراسة، حيث تم تصنيف أوزان الإجابات كما يلي: غير موافق بشدة تأخذ الوزن (١) غير موافق الوزن (٢) محايد (٣) موافق تأخذ الوزن (٤)، وموافق بشدة تأخذ الوزن (٥). وتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناء على عدد الفئات في المقياس كما يلي:

أولا: حساب المدي ويساوي ٥-١ ٤ .

ثانيا : حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات ٤/٥ - ٠,٨٠، وبالتالي تكون حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات ٤/٥ - ٠,٨٠، وبالتالي تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من ١ إلى ١+٠.٨، والجدول التالي يوضح قيم المتوسطات الحسابية وتفسير هذه القيم.

جدول (٤) قيم المتوسطات الحسابية وتفسيرها

قيم المتوسط الحسابي	معيار الاستجابة درجة الموافقة
من ١ -١.٨٠	غير موافق بشدة
من ١.٨١- ٢.٦٠	غير موافق
من ٢.٦١- ٣.٤٠	محايد
من ٣.٤١- ٤.٢٠	موافق
من ٤.٢٤-٥	موافق بشدة

صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أُعِدَّت له، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية (على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى ١٣ محكما ، وقد طلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور وأهميتها، وسلامتها لغويا، والماء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ب صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (pearson Correlation coefficient)، للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

أ - معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول الكفايات المعرفية مع الدرجة الكلية المحور الأول، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية ٠,٠٥ - ٠,٠١ بذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول (٥) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول مع الدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط
تحدد الأهداف العامة للدرس	٠,٧٤٧ **
تشتق الأهداف الخاصة وتصوغها على شكل نتاجات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	٠,٦٢٧ **
تربط بين الأهداف السلوكية والعامة للدرس	٠,٨٠٢ **
تربط محتوى المادة التعليمية للمقررات الدراسية	٠,٦٥٥
تختار الوسائط والوسائل والخدمات التعليمية والتحقق من صلاحيتها قبل استخدامها	٠,٤٢٣*
تربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة للدرس	٠,٤٣٨*
تعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ	٠,٧١٤ **
تستخدم التعزيز بفاعلية لزيادة دافعية التلاميذ للتعلم	٠,٧٤٩ **
تلتزم بخطوات السير في الدرس تمهيد عرض تطبيق تلخيص	٠,٧٤٧ **
تختار الوسائط والوسائل والخدمات التعليمية والتحقق من صلاحيتها قبل استخدامها	٠,٤٢٣*
تستخدم طرقا وأساليب متنوعة بما يتناسب مع طبيعة موضوع الدرس	٠,٦٢٧ **
تحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس حسب المنهج	٠,٦٥٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقوم بإعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب	٠,٨٠٢ **
تتعرف على مصادر الوسائل التعليمية المختلفة.	*٠,٤٣٨
تنظم السبورة بشكل جيد أثناء الدرس	٠,٦٥٥
تنوع في استخدام الوسائل التعليمية واستخدامها في الموضوع في الوقت المناسب	٠,٦٥٥

**دالة احصائيا عند ٠,٠٥ **دالة احصائيا عند ٠,٠١

ب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني الكفايات المهارية والدرجة الكلية للمحور الثاني، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ه ٠,٦١ وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (٦) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الثاني

الفقرة	معامل الارتباط
تسعى إلى الاستفادة من آراء الآخرين من خارج قسمها	٠,٥٦٨
تستجيب لطلبات الدعم والمساندة من الوحدات التنظيمية في جهة عملها	٠,٤٢٧
تستخدم التواصل المكتوب الواضح والفعال.	٠٠٠,٥٢٢
تستخدم التواصل الشفهي الواضح والفعال	٠٥٠,٥٤١
تستطيع القيام بمهام متعددة وتحديد أولوياتها حسب أهميتها النسبية	٠٠٠,٧٧٦
يمكن الاعتماد عليها وتنفيذ مهامها في وقتها بمستوى عال من الجودة	٠٠٠,٧٤٩
مبادرة وتعمل بدون توجيه من رئيسها عند تنفيذ مهامها	٠٠,٦٦٢
تسعى إلى تعليم وتطوير نفسها باستمرار	٠٥٠,٧٣٦
تتطلع الى مستوى أعلى من الإنجاز والابتكار عند تنفيذ العمل	٠٠٠,٧٧٦
تركز على خدمة الطلاب عند تنفيذ أعمالها	٠٠٠,٦٦٢
مرنة وقادرة على تنفيذ أعمالها في ظروف تنطوي على درجة كبيرة من عدم الوضوح	٠٠,٧٥٩
تسعى إلى الاستفادة من آراء الآخرين من خارج قسمها	٠,٧٥٩
ساعد في تنظيم الوقت في العملية التعليمية	٥٠,٦٧١
تعزز من التزام المعلم بالأخلاق الحميدة المنبثقة من العقيدة والثقافة المجتمعية	٠٠,٦٦٢
تفوض الصلاحيات وتتابع النتائج	٠٠٠,٨٣٦
توفر وتدعم فرص تطوير المرؤوسين	٠,٧٠٥
لديها الاستعداد لمواجهة تحديات العمل.	

**دالة إحصائيا عند ٠,٠٥ ** دالة إحصائيا عند ٠,٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث (الكفايات السلوكية والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٠١. وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (٧) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط
تعزيز التعاون والتكافل بين المعلمات	٠٠,٦٦٢
تشجيع الاحترام المتبادل بين المعلمين أنفسهم وبين المتعلمين	٢٠,٥٠٢
تعزيز الهدوء وعدم الانفعال في داخل الصف	٢٠,٥٠٢
تزيد رغبة المعلمة في التطوير والتدريب	٠٠٠,٥٩٦
تفصح عما تواجهه من تحديات بشفافية	٠٠,٤٦٨
تنصت للآخرين بعناية	٠,٧٠٠
تساعد الآخرين على تطوير أنفسهم	٠,٧٧٦
تلتزم بمواعيد العمل وتكون متواجدة عند الحاجة إليها	٠,٧٠٥
تتحمل مسؤولية أعمالها وقراراتها ولا تلقي اللوم على الآخرين	٠,٥٩٨
تعزيز الهدوء وعدم الانفعال في داخل الصف	٣٠,٥٣٧
تشجيع المشاركة في القيام بأنشطة تعاونية	٠٠,٤٦٢
تعزيز المهارات الخاصة بالتدريس	٠٠,٧٧٦
تسعى إلى الاستفادة من آراء الآخرين من خارج قسمها	٠,٧٠٠
يمكن الاعتماد عليها وتنفيذ مهامها في وقتها بمستوى عال من الجودة	٠,٧٠٥
مبادرة وتعمل بدون توجيه من رئيسها عند تنفيذ مهامها	٠,٧٤٤
تتطلع لمستوى أعلى من الإنجاز والابتكار عند تنفيذ العمل.	0.898
توفر المناخ المناسب للإبداع وروح الابتكار	0.738

**دالة احصائيا عند ٠,٠٥ ** دالة احصائيا عند ٠,٠١

ج- الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين الجدول أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية . ٠,٠٥ وبذلك يعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه .

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية

المحور	معامل ارتباط
الكفايات المعرفية	**٠.٦٧٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكفايات المهارية	**٠.٧٤٥
الكفايات السلوكية	**٠.٧٦٣

**دالة احصائيا عند ٠,٠٥ ** دالة احصائيا عند ٠,٠١

ثبات أداة الدراسة: تم تقدير ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

١ - طريقة ألفا كرونباخ : تم استخدام طريقة أخرى الحساب الثبات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٩) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	معامل الفا
الكفايات المعرفية	**٠.٨٤٩
الكفايات المهارية	**٠.٨٣٩
الكفايات السلوكية	**٠.٨٢٣

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (١٠) أن قيمة معامل ألفا كرونباح كانت عالية لكل مجال من مجالات الاستبانة كما كانت قيمة معامل أنها جميع فقرات الاستبانة كانت (٠.٨٢٣) ، وهذا يعني أن معامل الثبات ممتاز، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية، وبذلك تكون قد تأكدت من مدال صدق وثبات الاستبانة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها التحليل النتائج بالإجابة على أسئلة الدراسة

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيا باتباع الخطوات التالية:

١. توزيع الاستبانة إلكترونيا.

٢. مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم قياس عبارات أداة الاستبانة وفقا لمقياس ليكرت للتدرج الخماسي غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة، وقد تم حساب المتوسطات، ثم لتحقيق . أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام الكثير من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها احتمال بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

– تم استخدام معامل ارتباط بيرسون المعرفة الصدق الداخلي محاور الاستبانة والارتباط بين درجة محور والدرجة الكلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– الحساب ثبات عبارات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة الشخصية.

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة. (One-Sample T. Test) اختبار "" للعينات المنفردة

– اختبار (Independent sample Test) للعينات المستقلة.

– تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA).

– اختبار (scheffe) للمقارنات البعدية على الكفايات المهارية تبعا لمتغير سنوات الخدمة

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج وفق ما يتم التوصل إليه، في ضوء الأطر النظرية، والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية المهارية، السلوكية للمعلمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ للإجابة عن هذا السؤال ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الكفايات المعرفية المهارية، السلوكية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض، والمتوسط العام للأداة ككل، كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المنفردة (One-Sample Test) على المتوسط العام للفقرات التي تقيس دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكتابات المعرفية المهارية، السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات

أ. **الكفايات المعرفية:** تبين أن المتوسطات الحسابية التي تقيس الكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات تراوحت بين (٣,٠٩-٣,٧٧)، وكان أبرزها فقرة إعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الدروس"، ثم جاء بعدها فقرة تعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ بمتوسط حسابي (٣,٦٤) وبدرجة موافق، ثم جاء بعدها الفقرات تنظم السبورة بشكل جيد أثناء الدرس"، "تقوم بإعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الدرس على التوالي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٧)، وجاء أقل المتوسطات الحسابية لفقرة تربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة للدرس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩) بدرجة غير موافق. كما بلغ المتوسط العام للكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدارس شمال مدينة الرياض (٣,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٧٧٤) كما يتبين أن الجميع أفراد عينة الدراسة محايد على عبارات في هذا المحور ويعزى ذلك إلى انصاف المعلمات بالكتابات الخاصة بمهنة التدريس من خلال توافر المهارات التدريسية لديهن، وكذلك مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لديهن، وهذا يظهر بشكل واضح في أدائهن الصفي فيما يتعلق بإعداد الوسائل التعليمية، والتعليم السورة والربط ما بين الخبرات السابقة والخبيرات الجديدة للدرس، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الريكي (٢٠١٠)، عبد المنعم ودخلات (٢٠١٦) العجمي والدوسري (٢٠١٦) نورى (٢٠١٦) Yun حيث أكدت أهمية كتابات المادة الدراسية، وطرق التدريس، والكفايات الإنسانية، والتجديد المعرفي، مع ضرورة وجود معايير خاصة عند إعداد المعلمين وتأهيلهم للتدريس وفق كفايات للمهنة، وأن هذه الكفايات تسهم في بناء بيئة تعليمية صفية ذات فعالية وكفاءة، وتشجع الطلاب على التعلم، وذلك بما يحقق أهداف العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة.

كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المنفردة (One-Sample Test) على المتوسط العام للفقرات التي تقيس دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض.

تبين أن قيمة (ت) بلغت (٧٥,٥٧٦) وبدلالة إحصائية (٠٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائي عند مستوى الدلالة (٢٠ (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود دور محايد لبرنامج المدارات الوظيفية في تحسين الكتابات المعرفية للمعلمة في مدارس شمال مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات. ويعزى ذلك إلى أهمية الإدارات الوظيفية في التحسين الكفايات للعربية للمعلمات بناءً على الاستنتاج السابق، وذلك من حيث استجابة المعلمات للكفايات المعرفية المهنة التدريس، مما يسهم في تعزيز الإدارات الوظيفية التنمية الكفايات المعرفية لديهن، وتبدو هذه النتيجة قريبة مما توصلت إليه دراسة عبد المعطي (٢٠١٤) لومالا (٢٠١١) Isomala والتي ثبت أن المدارات الوظيفية تتضمن معارف خاصة بالمهنة وذلك بما يسهم في تنمية الكفايات المعرفية

ب. **الكفايات المهارية**: تبين أن المتوسطات الحسابية التي تقيس الكفايات المهارية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات تراوحت بين (٣,٤٠-٤,١١)، وكان أبرزها للفقرة رقم (١٥) تعزز من التزام للمعلم بالأخلاق الحميدة المنبثقة من العقيدة والثقافة المجتمعية"، ثم جاء بعدها الفقرة رقم (١٤) تساعد في تنظيم الوقت في العملية التعليمية بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١٧) توفر وتدعم فرص تطوير المرؤوسين" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠). كما بلغ المتوسط العام للكفايات المهارية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠.٧٦٧)، كما تبين أن معظم أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارات هذا المحور. ويعزى ذلك إلى توافر السمات الشخصية لدى المعلمات، وكذلك إدراك المعلمة أهمية توافر المبادئ التي تكسب الاحترام والثقة مع الطالبات من ناحية، ومع أعضاء العملية التعليمية من ناحية أخرى، وذلك مما يكسب التقدير والاحترام المتبادل، وهذا ما كشفته نتائج دراسة، باو Yaw (٢٠١٦) حيث أكدت نتائج الدراسة إلى أن هناك متغيرات عدة تتعلق بالكفايات المهارية للمعلمات، والتي من بينها الحرة التربوية، والخبرة غير التربوية لدى المعلمات كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المنفردة (One Sample Test) على المتوسط العام للفقرات التي تقيس دور برنامج الجدارات الوظيفية في التحسين الكتابات المهارية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض.

كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المنفردة (One-Sample Test) على المتوسط العام للفقرات التي تقيس دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهارية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض تبين أن قيمة (ت) بلغت (٠٧٨,٨٢) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ وهذا يدل على وجود دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهارية للمعلمة في مدارس شمال مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات. ويُعزى ذلك إلى أهمية الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهارية للمعلمات، حيث تسهم الجدارات الوظيفية في تحسين الثقافة المجتمعية للمعلمات وتنظيم الأداءات التعليمية في العملية التعليمة، والتي من بينها تنظيم الأداءات التعليمية بما يرتبط بتنظيم الوقت، وهذا ما كشفته نتائج بريرا (Perera, 2003) حيث أكدت على أهمية تحديد الاحتياجات التعليمية للمعلمات، مما يؤدي إلى مزيج من التطوير المهني وهياكل التعلم التي تجمع بين المشاركة والتعاون والتفكير لتعزيز القدرات القيادية لديهم، وكذلك دراسة زيني (٢٠١٠) Sebeni أن الجدارات الوظيفية تسهم في فهم أكبر المعتقدات المعلمين حول الكفايات وتحديد الاحتياجات التدريب المعلمين قبل الخدمة، وذلك بما ينعكس على أداء المعلمات في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

ت. **الكفايات السلوكية:** أن المتوسطات الحسابية التي تقيس الكتابات السلوكية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات تراوحت بين (٣٠١٦-٣,٩٣)، وكان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبرزها عبارة التحرير القديم وعدم الانفعال في داخل الصف، ثم جاء بعدها الفقرة رقم (١) تزيد رغبة المعلمة في التطوير والتدريبية بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وبدرجة موافق بشدة، وجاء أقل المتوسطات الحسابية لفقرة التحمل مسؤولية أعمالها وقراراتها ولا تلقي اللوم على الآخرين" بمتوسط حسابي بلغ (٢٠١٦) بدرجة موافق كما بلغ المتوسط العام للكتابات السلوكية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في مدارس الشمال مدينة الرياض (٣,٥٨) والحراف معياري (٠٠٦٤٤)، كما يدل أن جميع أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارات هذا المحور. ويعزى ذلك إلى الصاف المعلمات بالسمات الشخصية وأخلاقيات المعلمات، وذلك بما يسهم في تطوير الكفايات السلوكية لدى المعلمات، حيث أكدت النتائج توافر مهارات تحمل المسئولية، وتحمل الرغبة في التطوير والتدريب الفعال بما يتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة، والتقدم العلمي التكنولوجي كما يمكن تفسير ذلك بتوافر علاقات إيجابية لدى المعلمات لجو المهنة في يساعدهم في تحمل هذه المسئولية، وحل المشكلات التي تواجههم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة روام (٢٠١٤)، والق أكدت على أهمية توافر الاتجاهات الإنجابية، والكتابات السلوكية لدى المعلمات في تعزيز التعلم لدى الطلابية وتحسين النتائج الأكاديمية لديهم، مما يجعل له بالغ الأثر في تحقيق المرونة في أهداف المؤسسات التعليمية، وكذلك العزمية والمحتشب (٢٠١٤)، وكذلك دراسة جنيفير (٢٠١٤) Jennifer أنه توجد علاقة ارتباطية بين جميع مجالات الرضا عن الأداء المهني والدرجة الكلية للكفايات الإرشادية لدى المرشدين والمرشدات.

كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المنفردة (One Sample Test) على المتوسط العام للفقرات التي تقيس دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات السلوكية للمعلمة من وجهة القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض.

تبين أن قيمة (ت) بلغت (٩٦,٣٥٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (...) وهذا يدل على وجود دور برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات السلوكية للمعلمة في مدارس شمال مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات. ويُعزى ذلك إلى أهمية الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات السلوكية للمعلمات، حيث تسهم الجدارات الوظيفية في توافر المناخ الإبداعي والابتكاري في بيئة التعلم لدى المعلمات، وتحسين ظروف البيئة الفيزيقية الخاصة بعملية التعلم، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٢) في تحسين الكفايات السلوكية من خلال توظيف الجدارات الوظيفية لدى المعلمات،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وذلك من خلال توافر الكثير من المتغيرات والتي من بينها الرغبة في التدريب وتحمل المسئولية في تحسين رؤية ورسالة المؤسسات التربوية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات ذات علاقة بأفراد العينة المسمى الوظيفي، عدد سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية للإجابة عن هذا السؤال ثم استخدام اختبار "" للعينات المستقلة (Independent - Sample T . Test)) للكشف عن دور برنامج الجدارات الوظيفية في التحسين الكفايات المعرفية، المهارية، والسلوكية للمعلمة في مدارس شمال مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا المتغير المسمى الوظيفي تبين ما يلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات ككل من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة (١) (٠,٦٦٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٥٠٧).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، حيث لم تصل قيمة (١) إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهارية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، حيث لم تصل قيمة (١) إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠٠٠٥)

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية البرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات السلوكية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة (٢) (١,٠٠٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٣١٥)وهذا يتفق مع دراسة شويطة (٢٠١٤) حيث هدفت إلى دراسة الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب أن يمتلكها المعلم من أجل توفير تعليم كفء وفعال، بحيث يمكن الاهتمام بهذه العوامل من أجل تحسين الإنتاجية في عملية تعلم التدريس، ودراسة تأثير العوامل المختلفة مثل العوامل الشخصية والتنظيمية، والعملية ذات الصلة بالوظيفة، التي تؤثر على كفايات التدريس، وكذلك دراسة الدوايدة (٢٠١٤) حيث أكدت أهمية جميع الكفايات المهنية للمعلمين بدرجة مرتفعة كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت دالة إحصائيا لصالح الإناث، والتدريب، وغير دالة إحصائيا لأثر يتعلق بدرجة الامتلاك، فقد بينت النتائج درجة امتلاك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متوسطة على الكفايات ككل. كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن أثر الإجابات القائدات والمشرفات تبعا لمتغيري سنوات الخدمة، والدورات التدريبية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج المدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية المهارية، والسلوكية ككل من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبقا المتغير سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة (١) (١,٨٤٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,١٥٩).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج المدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا لمتغير سنوات الخدمة، حيث لم تصل قيمة (١) إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠٠٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهارية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا المتغير سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة (١) (٤,٣٢١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١٤)، ولصالح (من ٥-١٠ أقل من سنوات بمتوسط حسابي بلغ (٣٠٧٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة (أقل من ٥ سنوات)، (١٠) سنوات فأكثر) (٣,٤٩)، (٣,٥٤) على التوالي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية البرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات السلوكية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا المتغير سنوات الخدمة، حيث لم تصل قيمة (١) إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠٠٠٥). والمعرفة مواقع هذه الفروق، ثم تطبيق اختبار (ochette) للمقارنات البعدية على مقياس الكفايات المهارية من وجهة نظر القائدات والمشرفات التي وجد فيها فروق تبغا المتغير سنوات الخدمة.

– أن مواقع الفروق في استبانة الكفايات المهارية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا لمتغير سنوات الخدمة كانت بين سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات) وسنوات الخدمة (١٠) سنوات وأكثر، ولصالح عمر (١٠) سنوات وأكثر حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٤)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعمر أقل من ٥ سنوات) (٣,٤٨)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الفئات الأخرى. وهذا يتفق مع دراسة جويس (٢٠٠٩) José حيث تشير نتائج البحث إلى تنوع درجة استقلالية عمل المعلمين الملموسة ودرجة الكفايات المهنية للمعلمين، طبقا للخبرة التدريسية على الرغم من أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية، ودراسة الدوايدة (٢٠١٤) حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكدت أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على أهمية الكفايات كانت دالة إحصائيا لصالح الإناث والتدريب ومعلمي اضطراب التوحد، وغير دالة إحصائيا لأثر عدد سنوات الخبرة، وكذلك هدفت دراسة الصمادي (٢٠١٧) إلى التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي، أظهرت نتائج الدراسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة لدى المعلمات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية المهارية والسلوكية ككل ومجالاته عند مستوى الدلالة ((٠.٠٥) في إجابات القائدات والمشرفات تبعا المتغير الدورات التدريبية، حيث لم تصل قيمة "" إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)هذا يتفق مع دراسة الدوايدة (٢٠١٤) حيث هدفت إلى تحديد العلاقة بين تقدير المعلمين لأهمية تلك الكفايات، ومدى امتلاكهم لها مع كل من متغيرات الدراسة، كما أن درجة تأثير متغيرات الدراسة على امتلاك الكفايات كانت غير دالة إحصائيا لأثر التدريب، والحصول على الدورات التدريبية. بينما أكدت الدراسات الآتية على الاختلاف فيما يتعلق بالمؤهل الدراسي لدى المعلمات: منها دراسة رويم (٢٠١٤) حيث هدفت إلى تحديد العلاقة القائمة بين الكفاية المهنية للأساتذة، والدافع نحو التعلم لدى التلاميذ، تم التوصل إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين، كما لا يتأثر ذلك بمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وموسى (٢٠١٧) تسعى الدراسة الحالية الى الكشف على مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، والتعرف على الفروق بين العينات المختلفة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي، وكذلك هدفت دراسة الصمادي (٢٠١٧) إلى التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها تعزى إلى المؤهل العلمي).

خلاصة نتائج الدراسة:

كشفت الدراسة أن هناك دورا البرنامج الإدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية، المهارية، السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض في السعودية، تم تلخيص النتائج على النحو الآتي:

١. تمثلت النتيجة حول السؤال الأول بما يلي: أن المتوسط العام للكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض بلغ (٣,٣٨) وبدرجة متوسطة (أحيانًا)، وهذا يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة محايدون حول عبارات هذا المحور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– أهم الكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات

– يساعد برنامج الجدارات الوظيفية في إعداد الوسائل التعليمية ليتناسب مع طبيعة الدروس.

– عرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ.

– تنظيم السبورة بشكل جيد أثناء الدرس.

– تقوم بإعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الدرس.

– يساعد برنامج الجدارات الوظيفية في تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس حسب المنهج..

أظهرت النتائج أن المتوسط العام للكفايات المعرفية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض بلغ (٣,٦٣) وبدرجة مرتفعة (موافق)، وهذا يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارات هذا المحور.

– أهم الكفايات المهارية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات:

– مبادرة وتعمل بدون توجيه من رئيسها عند تنفيذ مهامها. . يساعد برنامج الجدارات الوظيفية في تنظيم الوقت في العملية التعليمية. يعزز من التزام المعلم بالأخلاق الحميدة المنبثقة من العقيدة والثقافة المجتمعية.

– لديها الاستعداد لمواجهة تحديات العمل.

نجد أن المتوسط العام للكفايات السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات في مدارس شمال مدينة الرياض بلغ (٣,٥٨) وبدرجة مرتفعة (موافق)، وهذا يدل على أن جميع أفراد عينة الدراسة موافقون حول عبارات هذا المحور.

أهم الكفايات السلوكية للمعلمة من وجهة نظر القائدات والمشرفات التربويات

– عدم تشجيع الاحترام المتبادل بين المعلمين أنفسهم وبين المتعلمين.

– يساعد برنامج الجدارات الوظيفية في تعزيز الهدوء وعدم الانفعال في داخل الصف.

– عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة دور البرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية، المهارية، والسلوكية ككل من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا للمتغيرات(المسمى تزيد رغبة المعلمة في التطوير والتدريب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تفصح عما تواجهه من تحديات بشفافية.
- تنصت للآخرين بعناية.

تمثلت النتيجة حول السؤال الثاني بما يلي:

عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة دور البرنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المعرفية المهارية والسلوكية ككل من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبعا للمتغيرات (المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة الدورات التدريبية)، حيث لم تصل قيم إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة دور البرنامج الجدارات الوظيفية في المحسين الكفايات المهارية من وجهة نظر القائدات والمشرفات تبغا المتعدد سنوات الخدمة الصالح المشرفات التربويات عند مستوى الدلالة(٠.٠٥).

توصيات الدراسة:

– وضع سلم لرتب المعلمات على أن تكون معايير الجودة من ضمن الشروط اللازمة لترقية المعلم من رتبة الأخرى.

– تحسين دافعية المعلمات نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة من خلال توفير الحوافز البعدية، وتحديد محتوى البرامج التدريبية، وتطوير أساليب تنفيذها.

– عمل دورات تدريبية مستمرة للمشرفين التربويين لمتابعة تطبيق وتنفيذ معايير الجودة في أداء المعلم بشكل مستمر.

– التحول من مفهوم تدريب المعلمات أثناء الخدمة كإطار محدود إلى مفهوم التنمية المهنية كإطار عام يشمل جميع العاملين بقطاع التعليم من جهة، وتتعدد فيه المؤسسات والجهات المسؤولة عن التنمية المهنية من جهة أخرى.

– العمل على توفير الإمكانات والتجهيزات داخل قاعات التدريس، بما يعين المعلم على

– استخدام أحدث الطرق وأساليب المنظومة التعليمية في التدريس التربوي.

– الاستفادة من الخبرات الدولية في مجال تطوير أداء المعلم حول طرق وأساليب التدريس والتقويم، والتمكن من الكفايات المهنية.

– وضع الأنظمة والقوانين التي تجعل من التنمية المهنية في أثناء الخدمة مطلبا للاستمرار في مهنة التعليم والتقدم فيها.

– عقد دورات تدريبية وحلقات بحثية ونقاشية حول الكفايات المهنية الضرورية، والتي يجب على المعلم أن يمتلكها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– تهيئة الجو العام في المدرسة وخارجها على تقبل وانتشار الجودة في التعليم.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

– بناء برنامج الجدارات الوظيفية في تحسين الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– مدى جدارة وجدية برنامج الجدارات الوظيفية في النهوض بمستوى الموظف العام.

– مدى مناسبة برامج الكفايات المهنية للارتقاء بالمستوى الوظيفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

- أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٨). إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفحر للنشر والتوزيع. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم (٢٠٠٣) معجم لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو كشك، رغد فائق محمود (٢٠١٣) الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم. ماجستير في أساليب التدريس، نابلس، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.
- الأسدي، سعيد وآخرون (٢٠١٥) التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية. الأردن: الدار المنهجية للنشر.
- البدري ، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥) - الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة المدرسية ، عمان : دار الثقافة للنشر
- بواب، رضوان (٢٠١٤) الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة طلبة جامعة جيجل أنموذجا - دكتوراه العلوم جامعة سطيف: ليبيا.
- بي شويطة، بلقاسم (٢٠١٤) الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية - دراسة ميدانية لخريجي نظام ل.م.د) بمعهد التربية البدنية والرياضية لوالية الشلف رسالة ماجستير جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر
- حمير، حمودي (٢٠١٧). أهمية تنمية كفاءات الموارد البشرية بالنسبة لمنظمات دراسة حالة
- الخير، درار سهم حمزة (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بمحلية الخرطوم. رسالة دكتوراة مناهج وطرق تدريس كلية التربية جامعة السودان: الخرطوم.
- دحلان، إيمان أحمد سعيد (٢٠١٦) فاعلية برنامج مقترح في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني الجديد (PSNT) لإكساب الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات التعليم
- دهام، رقية (٢٠١٦) تنمية الكفاءات وأثرها على الميزة التنافسية في المؤسسات الجزائرية دراسة ميدانية : المؤسسة الوطنية الاستغلال الفوسفات SOMIPHOS رسالة ماجستير.الجزائر: جامعة العربي التبسي - نيسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الدوايدة، أحمد موسى (٢٠١٤) درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات رسالة ماجستير قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز السعودية.
- الدوسري - سعيد (٢٠١٥) تطوير أداء قيادات إدارات شؤون المعلمين بوزارة التعليم في ضوء كفايات القيادة التحويلية (برنامج تدريبي مقترح (رسالة ماجستير المملكة العربية السعودية . جامعة الملك سعود
- الربيكي، محمد صالح محمد محمد (٢٠١٠). الكفايات المهنية لمعلم التعليم المتوسط في ضوء الجودة الشاملة ومتطلبات العولمة - دراسة نظرية تطبيقية لمدينة طرابلس الليبية رسالة دكتوراه جامعة العلوم الإسلامية الماليزية: ليبيا.
- رضوان نواب (٢٠١٤) الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة - طلبة جامعة جيجل أنموذجا. رسالة دكتوراه الجزائر: جامعة سطيف.
- رمو لمى (٢٠١٢) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية ماجستير. جامعة دمشق: سوريا.
- الرويلي، عبده منيزل حريث (٢٠١٥) تقييم معلمات رياض الأطفال في محافظة القريات المملكة العربية السعودية لمدى تمكنهن من الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي. المجلة العربية التطوير التفوق المجلد السادس، العدد ١١،
- رويم، فايزة (٢٠١٤) الكفاية المهنية للأساتذة وعلاقتها بالدافع نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١٦
- الزهراني ، تزايد أحمد (٢٠١٤) برنامج تدريبي عن بعد لتنمية كفايات معلمي الرياضيات في التعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم . رسالة ماجستير المملكة العربية السعودية : جامعة الباحة
- الزهراني، سهام حاتم مبارك (٢٠١٢) الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم
- سامعي، توفيق (٢٠١٤) الكفايات المهنية والتعليمة المفهوم والأبعاد. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ١٩،
- السعدية، حمدة حمد (٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة، المجلد ١١، العدد ٢،
- سيفين ، عماد (٢٠١٨) كفايات معلم الكفاءات في عصر التكنولوجيا والمعلومات. القاهرة : عالم الكتب . السيوني ، أمل (٢٠١٤) . أثر برنامج تدريبي على الكفايات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهنية لمعلمات التربية الفنية لنظام المقررات بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة رسالة ماجستير المملكة العربية السعودية : جامعة أم القرى .
- الشريفي، عباس، الطراونة، روان (٢٠١٧) درجة توافر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في المواد العلمية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير قسم الإدارة والمناهج كلية التربية جامعة الشرق الأوسط: عمان.
- الشهري، عوض أحمد عوض (٢٠٠٨) واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية رسالة ماجستير المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الصمادي، هشام محمد (٢٠١٧) الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي رسالة ماجستير قسم العلوم الإدارية والمالية كلية عجلون جامعة البلقاء التطبيقية: الأردن.
- الطراونة، محمد حسن (٢٠١٥) الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٢ ، العدد ٣،
- العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات والموجهات الإداريات). رسالة ماجستير. جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
- العجرمي، باسم صباح مصطفى (٢٠٠١) فعالية برنامج التدريبي مقترح التطوير الكتابات المهنية الطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر - قرة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (٢٠٠٨) رسالة ماجستير. جامعة الأزهر - فلسطين.
- العجمي، ناصر سعد الدوسري عبد الهادي محمد (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، المجلد ٣٩
- عنافرة، حازم جراح زياد (٢٠١٥) عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية مجلة المنارة (٢١)،(٤).
- عيشي، عمار (٢٠١٢) اتجاهات التدريب وتقييم أداء الأفراد الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الغزو، فاتن (٢٠١٠). القيادة والإشراف الإداري الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- فريق التطوير المهني للجدارات الوظيفية للمعلمة. (٢٠١٤). التعلم والتعليم – حقيبة المدرب – حقيبة تدريبية ضمن مشروع الجدارات الوظيفية للمعلمة المملكة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم. الليث التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس. رسالة ماجستير.
- القضاة، بسام محمد حامد (٢٠١١) تحديد درجة معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مبحث التاريخ في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها. دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٨، العدد ١،
- المالكي، نور مسعود سعد (٢٠١١) . المشكلات الإدارية والتعليمية في المدراس المشتركة بمحافظة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- مشروع الجدارات الوظيفية للمعلمة (٢٠١٦) للمملكة العربية السعودية: تعليم الليث.(m.alsharq.net.sa)
- Ikonen, j.(2012) The utilization of employee competencies a comparison between vamp and wärtsilä. Degree programme in international business. Vaasan ammattikorkeakoulu university of applied sciences
- Ennis, m. (2008)Competency models: the role of the employment and training administration (eta). Master thesis. Employment and training administration
- Nair ms. Preeti(2017). A study on identifying teaching competencies and factors affecting teaching competencies with special reference to mba institutes in gujarat. Doctor of philosophy. Management. Philosophy. Gujarat technological university: Ahmedabad
- Yaw owusu.(2017). Teacher education curriculum pre-service teachers' preparation for inclusive education in ghana. Master. Department of special needs education. Faculty of educational sciences. University of oslo. Norway.
- Szebeni rita.(2010). Teacher personality background of competence based educarion. Doctoral school of humanities. Psychology. Faculty of art. University of debrecen: debrecen

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستجابات الاجترارية وعلاقتها بالاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين في العيادات النفسية

Title: Marital Disturbance and its Relationship with Attachment Responses in a Sample of Distressed Couples in Psychological Clinics

إعداد

أسامة بن عبدالرؤوف الجامع

Osama Abdulraouf Al-Jami

جامعة الملك عبدالعزيز- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم علم النفس

أ.د/محمد بن سالم القرني

Dr. Mohammed Salem Al-Qarni

جامعة الملك عبدالعزيز- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم علم النفس

Doi: 10.21608/jasep.2024.362470

استلام البحث: ٢٢ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٥ / ٢٠٢٤

الجامع، أسامة بن عبدالرؤوف والقرني، محمد بن سالم (٢٠٢٤). الاستجابات الاجترارية وعلاقتها بالاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين في العيادات النفسية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ١٣١ – ١٦٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاستجابات الاجترارية وعلاقتها بالاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين في العيادات النفسية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من عينة متاحة في العيادات النفسية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ أفراد العينة (١٠٠) مراجعًا مشخصًا للعيادة النفسية، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٦٢) سنة بمتوسط عمر (٣٦.٤٤)، وقد استخدم الباحث مقياس (الاستجابات الاجترارية في الحياة الزوجية) من إعداد الباحث نفسه، لقياس شدة الاجترار لدى الزوجين، وكذلك مقياس الاختلالات الزواجية إعداد (إسماعيل، صفاء، ٢٠٠٤) لقياس شدة الاختلالات الزواجية بين الزوجين، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الاجترار يلعب دورًا هامًا في زيادة الاختلالات الزواجية، حيث توصلت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الاستجابات الاجترارية وبين أبعاد مقياس الاختلالات الزواجية، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات تلك الأبعاد لمقياس الاستجابات الاجترارية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الاختلالات الزواجية لديهم بأبعادها الستة، بالتالي توصي الدراسة إلى توظيف نظرية الاستجابات الاجترارية في برامج الإرشاد الزواجي والأسري.

الكلمات المفتاحية: الاستجابات الاجترارية، الاجترار، الاختلالات الزواجية، الأزواج المضطربين.

Abstract:

The study aimed to investigate the relationship between attachment responses and marital disturbances among a sample of distressed couples. The researcher employed a descriptive correlational method as the appropriate approach for this study. The study population consisted of an available sample from psychological clinics in the Eastern region of Saudi Arabia. The sample size was 100 individuals who sought psychological treatment, ranging in age from 20 to 62 years with a mean age of 36.44. The researcher utilized a scale called "Attachment Responses in Marital Life," developed by the researcher, to

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

measure the intensity of attachment among couples. Additionally, the "Marital Disturbance Scale" by Ismail and Safaa (2004) was used to measure the severity of marital disturbances between spouses. The study findings revealed that attachment plays a significant role in increasing marital disturbances. The results indicated a statistically significant relationship between the dimensions of the attachment responses scale and the dimensions of the marital disturbance scale. This suggests that higher scores on the dimensions of attachment responses among the research sample may lead to increased levels of marital disturbances across its six dimensions. Consequently, the study recommends the integration of attachment response theory in marital and family counseling programs.

مقدمة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث التعرف على العلاقة بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين، ويعد مفهوم نوعية الحياة الزواجية مفهومًا متعدد الأبعاد يتأثر بالعوامل الجسدية والنفسية والعاطفية والاجتماعية. لذلك، فإن الحاجة ملحة إلى تقييم العوامل الاجتماعية والنفسية الأساسية التي تؤثر على نوعية حياة الأزواج الذين يعانون من الاستجابات التكرارية والاختلالات الزواجية (Molgora; et al.,2019) ;

الزواج هو أحد أهم القرارات في حياة الفرد والرضا عن الزواج من أهم العوامل التي تحدد نوعية الحياة والصحة النفسية. كما يوصف الزواج بأنه العلاقة الأهم والأساسية للإنسان (Rahmati, & Mohebbi-Dehnavi, 2018) ، وتؤثر جودة العلاقات الزوجية على جميع جوانب أداء الأسرة، بما في ذلك الاستدامة، والاستمرارية، وحماية الأطفال، وسعادة الأزواج (Liu, et al., 2019; Gumus, & KIŞLAK, 2019).

وحسب بيانات الهيئة العامة للإحصاء لسنة ٢٠٢٠م فقد بلغت حالات الطلاق في المملكة العربية السعودية ٥٧,٥٩٥ حالة (سبعة وخمسون ألفًا وخمسمائة وخمسة وتسعون) (إحصاء الزواج والطلاق، ٢٠٢٠)، ولا شك أن من عوامل استمرار الحياة الزوجية هي جودة العلاقة، ورغم أن الكدر الزواجي لا يعد بحد ذاته اضطرابًا نفسيًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أو اضطرابًا في الشخصية إلا أنه من الممكن أن يولّد كثيرًا من الاضطرابات النفسية والمصنفة اكلينيكيًا (Barlow, 2014)، ويركز البحث الحالي على جزء من العوائق النفسية التي تعيق جودة العلاقة الزوجية وهي العملية الاجترارية كعامل مساعد، وكيف يمكن لعوامل مساعدة التأثير على الحالة النفسية لأحد الشريكين بحيث يتم مناقشة أثر تلك العوامل النفسية على العلاقة الزوجية. وحسب دراسة (Beach et al, 1990) فإن ضعف العلاقة الزوجية هو عامل مساعد لتدهور الحالة النفسية، ومع ذلك فالعلاقة متبادلة إذا أن تدهور الحالة النفسية من الممكن أن يفضي لضعف العلاقة الزوجية، إما بسبب كثرة التعرض للضغوط الخارجية مثل غياب الدعم الاجتماعي، الانتقاد، التهديد بالطلاق، أو كثرة التعرض للضغوط النفسية الداخلية كالاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والعوامل المساعدة لها مثل الاجترار وهو مصطلح سيتم الحديث عنه باستفاضة لاحقًا، ويتلخص حافز التطوير في مجال المشكلات الزواجية في عنصرين أساسيين: الأول انتشار الاختلالات الزواجية وتأثيره الكبير على الرفاهية النفسية والصحة الجسدية مثلًا في الولايات المتحدة نجد أن ٤٠-٥٠% من الزيجات تنتهي بالطلاق (Birditt et al, 2013) وهذا ليس في الولايات المتحدة فحسب بل في جميع أنحاء العالم كما أشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية العالمية organization of economic cooperation and development, 2020 ، أما الثاني فهو كثرة حالات الطلاق، التي لها تأثير على الأطفال من حيث ضعف الأداء المدرسي، والمشكلات الصحية والنفسية (Bernet, Wamboldt, & Narrow, 2016)

كما يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى أن إدارة المشاعر تؤدي دورًا كبيرًا في التوافق الزوجي بين الطرفين، إذ أن الاستجابة العاطفية هو سلوك يعتمد على المعتقدات التي نحملها عن مشاعرنا وكيف نسيء فهمنا له، وانعكاس ذلك على سلوكياتنا مع شركاء حياتنا، وكيف ينبغي لشريك الحياة أن يشعر، وكيف ينبغي له أن يتصرف، وماهي التوقعات التي نملكها عن نظرته لمشاعره، هل هي دقيقة، أم أنها افتراضات نعتقد أنها صحيحة، وكيف يؤثر ذلك على العلاقة بين شريكي الحياة (Edwards,& Wupperman,2019).

ورغم أن الاجترار ابتداءً عنصر طبيعي إلا أن تنامي الاجترار بشكل أكثر من اللازم يعطل التركيز على حل المشكلات، ويكدر المزاج (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995) والعلاقة الزوجية هي علاقة معقدة بحيث يقوم كل فرد باستجابة عاطفية تختلف عن الآخر، وبحسب استجاباتهم تلك تجاه الأزمات بينهم يتحدد عمق الكدر بينهم أو سرعة الانسجام وحل الخلاف، فالسلوكيات، والمبادرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإيجابية منها والسلبية تقلل أو تزيد من جودة الحياة الزوجية (Nolen-Hoeksema & Keita, 2003).

مشكلة الدراسة:

يزيد ارتفاعُ مستوى جودة الحياة الزوجيَّة من قدرة كلٍّ من الزوجين على تحمُّل ضغوط الحياة، والقدرة على اجتياز الأزمات التي يواجهانها، ويجعلهما أكثرَ سعادة في الحياة بشكل عامٍّ، وأكثر قدرةً على توظيف طاقاتهما وقدراتهما على القيام بأعباء الدَّوْر، وإنجاز المهام المنُوطة بهما بأكبر قدر من الكفاية، في حين أنَّ انخفاض مستوى جودة الحياة الزوجيَّة لدى الزوجين يثير مشكلاتٍ كثيرة تصل إلى حدُّ الطَّلاق، واندلاع النزاعات العنيفة بين الزوجين، عمى المستوى البدنيُّ واللفظي، والتي قد تؤدِّي إلى انهيار الأسرة، وانعدام الشعور بالأمان عند الأبناء، بالإضافة إلى ما يَحمِله من صورةٍ مشوَّهة للآخَرين عن الأسرة، ممَّا يؤثِّر عمى مكانتهم الاجتماعيَّة، ويقلص علاقتهم بها (الفوزان، ٢٠٢٠).

وجد العلماء أن المصابون بالاكتئاب لديهم نسبة الاجترار عالية جدًا، بل تحدثوا أن الاجترار هو الطريق الممهّد للاكتئاب، وأن الاجترار هو أسلوب تفكير متعلم من الصغر عندما كان الطفل يرى والديه كيف يتعاملون مع المشكلات، عندما لا يتجهون للحل بقدر ما يتجهون لمزيد من اللوم والتذمر. الاجترار المبالغ فيه عادة مولّدة للمشاعر السلبية (Thomsen ,2007). إذ تحدث عدد من الباحثين (Ando, Giromini, Ales, Zennaro, 2020) عن أن النساء لديهم ميل أكبر من الرجال نحو الاجترار، لذا فالهدف من الدراسة بحث كيفية تأثير عادة الاجترار على العلاقة الزوجية.

تساؤلات الدراسة:

١- هل توجد علاقة بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية لدى عينة الدراسة من الأزواج المضطربين؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاستجابات الاجترارية تعزى لاختلاف المتغيرات: (العمر – مدة الاضطراب - النوع)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية لدى عينة الدراسة من الأزواج المضطربين.
- التعرف على مدى تنبؤ الاستجابات الاجترارية بالاختلالات الزواجية لدى عينة الدراسة من الأزواج المضطربين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية في محاولة إثراء التراث النظري الذي يتناول كل من: الاستجابات الاجترارية، والاختلالات الزواجية؛ مما يثري المكتبة العربية بشكل عام والسعودية بشكل خاص بإطار نظري حول تلك المتغيرات البحثية، كما يعد الاجترار مصطلح جديد نسبيًا وأشهر من تحدثت عنه العالمة النفسية Susan Nolen-Hoeksema حيث طرحت هذا المصطلح وقت تقديمها لنظرية أنماط الاستجابة (Nolen-Hoeksema,1993).

أما أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي فإن فهم هذه العلاقة المعقدة للاستجابات الاجترارية يمكن أن يساهم في تحسين العلاقات الزوجية والوقاية من الاختلالات الزواجية، وتوجيه الجهود العلاجية والتدخلية لدعم الأزواج المضطربين وتحسين جودة حياتهم الزوجية.

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة كحدود مكانية في العيادات النفسية الحكومية وكذلك العيادات النفسية الخاصة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، أما الحدود الزمانية فقد طبقت الدراسة بتاريخ ٢٠٢٣م/١٤٤٤هـ، وقد أجريت الدراسة على عينة متاحة من الأزواج المضطربين والمراجعين للعيادات الخارجية وعددهم (١٠٠)، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠-٦٢) مشخصًا تشخيصًا عيادي بمتوسط عمر (30.8) سنة.

مصطلحات الدراسة:

- **الاستجابات الاجترارية**: هي تفكير متكرر وملحّ حول الأعراض، والمشاعر، والمشكلات، والأحداث غير السارّة، والجوانب السلبية للنفس، وهي تلقائية ولا يمكن التحكم بها ويتم التركيز حول الأسباب، الظروف المحيطة، والمعاني، والتداعيات (Nolen-Hoeksema), Wisco, & Lyubomirsky, 2008).

الاستجابات الاجترارية منها ما هو سلبي ومنها ما هو إيجابي وتنقسم إلى نوعين ((Sharma & Sharma, 2022:

- اجترار التفكير التوسعي Brooding style، وهو تفكير من زاوية الضحية، وليس ذو توجه هادف، ويركز على العوائق والمشكلات، وأقل رضا عن الحياة.
- اجترار التفكير التأملي Reflection style، وهو تفكير ينظر للماضي والأسباب لاستيضاح مشاكل الحاضر، وهو ذو توجه هادف.
- **الاختلالات الزواجية:** سوء التوافق بين الزوجين الذي يؤدي بدوره إلى توتر العلاقة الزواجية، وقد يستمر لمدة طويلة. وتتبدى مظاهر الاختلالات الزواجية في الإهانة وعدم المشاركة واللامبالاة والعناد والتحكم وعدم القدرة على التفهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(إسماعيل، ٢٠٠٤). والاختلالات الزواجية منها ماهو بسيط ومنها ما هو معقد، مثل التواصل السلبي بين الزوجين، وإهانة أحدهما للآخر، والعنف، والاستنقاص، والسخرية، والصمت العقابي، ويترتب عليها آثار اجتماعية ونفسية تتراكم على المدى البعيد وتؤدي لتفاقم الحالة بين الزوجين حتى الطلاق.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي عملت حول موضوع البحث وبما يخدم أهداف الدراسة الحالية وهي كالتالي وقد جرى ترتيبها من الأقدم وحتى الأحدث: أجرى (Watkins, 2004) دراسة ركزت على الاستجابات الاجترارية القابلة للتأقلم والاستجابات الاجترارية غير قابلة للتأقلم، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاستجابات الاجترارية وانخفاض المزاج، وتكونت عينة الدراسة من 78 مشاركًا،(٣٥ ذكرًا، ٤٣ أنثى)، استخدمت الدراسة أربعة مقاييس: مقياس المزاج MAACL ، مقياس أثر الأحداث IES ، مقياس بيك للاكتئاب BDI، مقياس التحكم بالفعل ACS-90، وخلصت النتيجة إلى أن بوجود علاقة بين الاستجابات الاجترارية وتغير المزاج، ولا توجد دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف الجنس.

وفيما يخص الجنس والعمر والاجترار أجريت دراسة (Jose & Brown, 2008) ، وهي دراسة عرضية شملت ١٢١٨ مراهق، واستهدفت تحديد عمر الفتيات اللواتي يبدأن في الإبلاغ عن اجترار أعلى من الأولاد، والهدف الثاني هو تحديد كيف أن الضغوط ، والاجترار ، والاكتئاب يرتبطان ببعضهما البعض في عينات من الذكور في بدايات عمر المراهقة، وقد استعمل مقياس أحداث الحياة اليومية للأطفال، ومقياس اكتئاب الأطفال، وخلصت الدراسة أن الفتيات أكثر ميلا للاجترار من الأولاد.

أما دراسة (Watkins, 2008) فقد تناولت الأفكار الملحّة البناءة وغير البناءة، حيث استهدفت الدراسة الحديث عن العواقب الناتجة عن الأفكار المتكررة من حيث كونها بناءة أو هادمة، الدراسة استعرضت بحثيًا أهم النظريات والنماذج عن الأفكار الملحة وعلاقتها بالقلق والاجترار، وتم استعراض أكثر من ٨٠ دراسة وما جاء فيها في هذا الموضوع.

وفي دراسة قام بها (Kuster, Orth, & Meier, 2012) وعنت بتأثير الاستجابات الاجترارية على تقدير الذات وعلاقة ذلك بالاكتئاب، الدراسة طولية استهدفت الدراسة ٦٦٣ مشاركًا، استخدم لأجل الدراسة عدة مقاييس (مقياس روزنبيرغ لقياس تقدير الذات RSE، وتم استعمال استبيان التأمل والاجترار RRQ ، وتم استعمال مقياس الاكتئاب في الدراسات الوبائية CES-D) ، خلصت الدراسة أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

انخفاض تقدير الذات يزيد من حالة الاجترار عند الإنسان والذي بدوره يزيد من فرص الإصابة بالاكتئاب.

وركزت دراسة (Michl et al, 2013) على معرفة إذا كانت خبرات البيئة الاجتماعية لها ارتباط بالاجترار أم لا ؟، المشاركون في هذه الدراسة كانوا ١٠٦٥ مراهق، وكذلك ١١٣٢ بالغ، استعملت عدة مقاييس وهي (المقياس الذاتي لأحداث الحياة الضاغطة، واستبيان نمط الاستجابة للأطفال CRSQ ، مقياس الاكتئاب للأطفال CDI ، مقياس أبعاد القلق للأطفال MASC ، خلصت الدراسة أن الأحداث الاجتماعية التي تمثل ضغوط على الفرد تساهم في زيادة حدة الاجترار.

وفي دراسة (Whitmer & Gotlib, 2013) والتي ركزت على الاجترار والعمليات المعرفية التي تتحكم بالمعلومات كيف يتم معالجتها في ذهن الإنسان، ولماذا الاجترار يحصل عند شعور الإنسان بالحزن، وقد تم استعمال مقياس الاستجابات الاجترارية RRS ، وهو بحث استقصائي وصل لنتائج أن الاجترار يؤثر على الذاكرة العملية وأنه ليس فقط نمط سلبي ولكن من الممكن أن يكون ملح ومتكرر. وفي دراسة استعراضية أجراها كل من Watkins & Nolen-Hoeksema, (2014) هدفت إلى اثبات أن الاستجابات الاجترارية هي عادة ذهنية، خلصت الدراسة أن الأفكار الملحة تتحول مع مرور الوقت إلى عادة ذهنية متمكنة يصعب التخلص منها ، فهي موجهة نحو هدف ومقاومة للتغيير.

وفي دراسة عربية أجريت عام (عزت باشا، ٢٠١٥م) بعنوان "اجترار الأفكار والتشويه المعرفي وعلاقتهما بأعراض القلق والاكتئاب"، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الاجترار والتشويه المعرفي وأعراض القلق والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، أيضا إلى التعرف على قدرة الاجترار والتشويه المعرفي (تعميم الفشل والمبالغة في المستويات ولوم الذات) في التنبؤ بأعراض القلق والاكتئاب، استعملت فيها مقياس الاستجابات الاجترارية RRS ، واستبيان الأحكام التلقائية عن الذات، مقياس بيك الثاني عن الاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذكورا وإناثا في كل من الاجترار والقلق، واستعمل في الدراسة مقياس سمة القلق وقد شملت الدراسة ٢٧٠ طالبا وطالبة أعمارهم ما بين ١٧-٢٣ سنة، وخلصت الدراسة إلى أن أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذكورا وإناثا في كل من الاجترار والقلق.

أما في دراسة أخرى فقد قام بها (Namdarpour et al ,2018) وآخرون فقد استهدفت كشف محتوى أفكار الاجترار لدى النساء ذوات الخلافات الزوجية، بعينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بلغت ١٥ امرأة لديها خلافات زوجية، أعمارهن ما بين ٢٤-٤٠ سنة، استخدمت فيها المقابلات العيادية، وتوصلت إلى أن الاجترار يقود لضرر العلاقات الزوجية.

وأجرى (Mojtabai et al, 2017) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الاضطرابات النفسية وفسخ العلاقة الزوجية على المدى البعيد، مُستخدمين عينة من ٥٠٠١ مشارك تم التواصل معهم عبر المقابلات والملاحظات العيادية. وخلصت الدراسة إلى زيادة مخاطر فسخ الزواج وانخفاض الإقبال على زواج جديد لدى الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية، خاصةً مع غياب الدعم الاجتماعي.

وفي دراسة Kramer, 2018() أجريت على ١٩٨ عينة دراسية من المتزوجين، عن الاجترار والاختلالات الزواجية، أما أدوات الدراسة فقد استخدمت فيها مقياس التجارب للعلاقات الوثيقة (ECR) والمكوّن من ٣٦ عنصر، أيضا تمت الاستعانة بالمقياس الديموغرافي والذي شمل (الجنس، العمر، المستوى الدراسي، حالة العلاقة الحالية ومدتها، الوضع المعيشي مع الرفيق، عدد الأطفال، الاتجاه الجنسي، الوظيفة، العرق، مستوى الدخل، الدين)، وتم استعمال استبيان الاجترار المشترك CRQ والمكوّن من ٢٧ عنصر، وتم استعمال مقياس بيك الأول للاكتئاب BDI والمكوّن من ٢١ عنصر، ومقياس بيك للقلق BAI، والمكوّن من ٢١ عنصر، وكذلك مقياس التكيف الثنائي (RDAS) والمكوّن من ١٤ عنصر، توصلت الدراسة إلى أن نمط التعلق وليس الاجترار ما ينبئ بالاختلالات الزواجية.

كما هدفت دراسة (Kazemi & Motlagh, 2020) إلى التنبؤ بعدم الرضا الزواجي على أساس المرونة، والالتزام الزواجي، وممارسة الاجترار. أجريت الدراسة على ١٧٠ امرأة متزوجة، تم جمع معلومات الدراسة عبر (المقابلة العيادية، البيانات الديموغرافية، مقياس الاحتراق النفسي للزوجين، مقياس المرونة النفسية، مقياس الاجترار، مقياس الالتزام الزواجي)، خلصت الدراسة إلى أن يمكن التنبؤ بحالة الرضا الزواجي من خلال الحالة النفسية للزوجين، وأن هناك علاقة غير مباشرة بين الاجترار والاحتراق النفسي للزوجين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث دور جودة الحياة الزواجية والاستجابات الاجترارية بالتنبؤ بالاختلالات الزواجية لدى عينة من الأزواج المضطربين، وقد تقاطعت بعض أهداف الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية؛ فعلى سبيل المثال فقد ركزت دراسة *(Namdarpour, 2018)* على محتوى أفكار النساء ذوات الخلافات الزوجية، أما فيما يخص الاختلالات الزواجية فقد بحثت دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(*Kramer, 2017*) العلاقة بين نمط التعلق والاجترار والاختلالات الزواجية، أما فيما يخص علاقة الاجترار بالانسحاب الزواجي فقد تناولت دراسة (*King & Delongis, 2014*) مدى ارتباط بين الاجترار والانسحاب الزواجي وعلاقة ذلك بضغوط العمل.

من حيث مجتمع الدراسة والعينة:

اعتمدت عينة الدراسة الحالية على ١٠٠ مشارك مشخصين باضطراب نفسي، وتقاطع ذلك مع دراسات عدة اعتمدت على مشاركين مشخصين باضطرابات نفسية، مع ارتباط الدراسة بالحالات الزواجية، فعلى سبيل المثال اعتمدت دراسة (*Namdarpour et al ,2018*) على عينة مكونة من ١٥ امرأة متزوجة ولديهن مشكلات زوجية مع اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب، ودراسة (*Zaider et al.,2010*) عن اضطراب القلق والعلاقة الحميمية دراسة الحياة اليومية للزوجين، وشملت ٣٣ من الأزواج زوجاتهم مصابات باضطراب القلق، وفي دراسة قام بها كل من (*Singh, Yogita & Gupta, 2023*) ركزت على تأثير الصراعات الزوجية، والعلاقات الأسرية، والرضا الزواجي على صحة الإنسان وصحته النفسية، وبلغ عدد المشاركين ٢١٤ شخصًا، وفي دراسة *(Mojtabai et al, 2017)* عن أثر الاضطرابات النفسية على الحياة الزوجية، استهدفت الدراسة العلاقة بين الاضطرابات النفسية وفسخ العلاقة الزوجية على المدى البعيد، وبلغ عدد العينات المشاركة ٥٠٠١ مشاركًا.

من حيث أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين وهما : مقياس الاستجابات الاجترارية، ومقياس الاختلالات الزواجية، وقد تشابهت مع دراسات أخرى مثل استبيان أنماط الاستجابة الاجترارية المستخدم في دراسة ديروسا وآخرين (*Derosa, et al, 2021*) حيث استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس من ضمنها استبيان الاستجابة الاجترارية *Ruminative Responses Scale (RRS)*، وهو المقياس نفسه الذي استعملته الباحثة "عزت باشا، ٢٠١٥" بالإضافة لدراسة (*King & Delongis, 2014*) الذي استعمل الباحث فيه استبيان الاستجابة الاجترارية *RRS*، واستعمل في البحث أيضا مقياس الاستجابة الاجترارية *RRS*، أيضاً دراسة (*Kramer, 2017*) تضمنت الأدوات مقياس التجارب للعلاقات الوثيقة (*ECR*) لمعرفة العلاقة بين الاجترار والاختلالات الزواجية، ومن المقاييس المختلفة عن توجه البحث، مقياس الإجهاد المدرك الذي وجد في دراسة *(King & Delongis, 2014)*، وقد استعمل الباحث (حسنين، ٢٠١٥) مقياس الاختلالات الزواجية ولكن على عينة من المعلمات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمدينة مكة المكرمة، وهي عينة مختلفة عن عينة الباحث في الدراسة الحالية التي اعتمدت على عينة الأزواج المضطربين، إلا أنه جرى استعمال مقياس (*CFA*) في دراسة (*Boosanipoor & Zaker,2016*) الذي يقيس الصراعات الزوجية.

من حيث النتائج:

نصت الدراسة الحالية أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية)، ويتوافق ذلك مع الإطار النظري الذي قدمه كل من (Caldwell et al, 2019) في دراستهما حيث أظهرت الدراسة أن عملية الاجترار الصادرة من الطرفين تجاه بعضهما البعض يساهم في زيادة الصراعات الزوجية وتأثير ذلك على الانتظام العاطفي لديهما إلا أنها تختلف عن دراسة الباحث الحالية باستفاضة الحديث عن الانتظام العاطفي الذي لم يكن من متغيرات الدراسة الحالية. كما تتفق النتيجة مع دراسة (Conway et al, 2008) حول تأثير الاستجابات الاجترارية على زيادة حالة الحزن للأفراد وعلاقته بمحصلة ذات نتائج سلبية على العلاقات الحميمية المقربة إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية بعدم وجود متغيرات أخرى خلاف الحزن. وتتفق النتيجة مع دراسة (Schoellbauer et al, 2023) حيث خلصت حول تأثير الاجترار على انخفاض الرضا عن العلاقة الاجتماعية وتعرض جودة العلاقة للخطر، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية أنها تتحدث عن الأزواج الذين يعملون ودرجة الاجترار بينهما بينما الدراسة الحالية للباحث لم تركز على هذا العنصر وركزت أكثر حول الاجترار بين الأزواج المضطربين.

ويرى الباحث أن الاستجابات الاجترارية قد تعطل النشاطات المشتركة والوقت المشترك بين الزوجين، ذلك أن زيادة الاستجابات الاجترارية وحسب الإطار النظري لدى (Dobson, 2008) تعطل النشاطات المتصلة بتحسين المزاج، وتقلل رفاهية الحياة المتصلة بالسعادة بين العلاقات، إلا أن اطروحة Dobson تختلف عن الدراسة الحالية أنها مخصصة للعلاقات عمومًا بينما الدراسة الحالية للباحث فتختص في العلاقة الزوجية خصوصًا.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية لدى عينة الدراسة من الأزواج المضطربين.

٢- يمكن للاستجابات الاجترارية التنبؤ بالاختلالات الزواجية لدى عينة الدراسة من الأزواج المضطربين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على توضيح العلاقة بين أكثر من متغير ويقيس العلاقة بينهم، ويتم استخدامه للكشف عن علاقة الاستجابات الاجترارية، والاختلالات الزواجية وتتمثل أهم إجراءات هذا المنهج فيما يلي:

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة على الحالات الزواجية للمضطربين والمشخصين باضطرابات نفسية في مدينة الدمام ومدينة الخبر في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، في المراكز النفسية العلاجية في العيادات الخاصة (مركز ملاذ النفس الطبي بالدمام)، والمراكز النفسية العلاجية في العيادات النفسية الحكومية (مركز صحي حي الندى بالدمام، ومركز صحي حي الجامعيين بالدمام، والمراكز التخصصية بحي العقربية بالخبر). ويطلق على الأخيرة عيادات الإرشاد الشامل التابعة لوزارة الصحة.

عينة الدراسة

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) زوج وزوجة من المجتمع الأصلي للدراسة وذلك عن طريق عينة متاحة في العيادات النفسية الحكومية والعيادات النفسية الخاصة في مدينة الدمام ومدينة الخبر في المنطقة الشرقية، حيث بلغت نسبة الأزواج الذين كانت أعمارهم أقل من ٣٠ سنة (١٥.٢%) وبلغت نسبة الأزواج الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٣١-٣٥ سنة (٢٠%)، وبلغت نسبة الأزواج الذين تراوحت أعمارهم مابين ٣٦ – ٤٠ سنة (١٥.٢%)، وبلغت نسبة الذين تجاوزت أعمارهم ٤٠ سنة (٢٠%)، أما الذين لم يحددوا أعمارهم فقد بلغت نسبتهم (٢٩%).

العينة الأساسية

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) زوج من الأزواج المضطربين منهم (٥٠) زوج مشخص عياديًا باضطراب نفسي في العيادة النفسية الخاصة، كذلك (٥٠) زوج مشخص عياديًا باضطراب نفسي في عيادة حكومية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية (العمدية) وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٠ إلى ٦٢) سنة، بمتوسط عمري قدره (٣٦.٤٤) سنة، وانحراف معياري (٨.٣٩).

وفيما يلي عرضًا لخصائص العينة وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية:

١) العينة وفق الجنس:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٥١	٥٠.٥
أنثى	٥٠	٤٩.٥
المجموع	١٠١	١٠٠.٠

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١) المتعلقة بتوزيع عينة الدارسة، نجد أنه بلغت نسبة الذكور من العينة (٥٠%) بالمقابل نجد أن نسبة الإناث (٤٩%) من إجمالي أفراد العينة.

٢) العينة وفق مدة الزواج:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفق مدة الزواج

مدة الزواج	العدد	النسبة
من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	٣٠	٢٩.٧
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٣٠.٧
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٥	١٤.٩
من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة	٩	٨.٩
من ٢٠ سنة فأكثر	١٦	١٥.٨
المجموع	١٠١	١٠٠.٠

وبحسب استعراض جدول (٢) نجد أن جميع أفراد العينة متزوجين حيث بلغت نسبة المتزوجين لمدة أقل من خمس سنوات (٢٩.٧%) بينما بلغت نسبة المتزوجين من خمس سنوات إلى عشر سنوات (٣٠.٧%)، وبلغت نسبة المتزوجين من عشر سنوات إلى خمسة عشر سنة (١٤.٩%)، وبلغت نسبة المتزوجين من خمسة عشر عاماً إلى تسعة عشر عاما (٨.٩%) وبلغت نسبة المتزوجين أكثر من عشرين عاما (١٥.٨%).

٣) العينة وفق الحالة المهنية:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفق الحالة المهنية

الحالة المهنية	العدد	النسبة
موظف	٦٦	٦٥.٣
لا يعمل	٣٥	٣٤.٧
المجموع	١٠١	١٠٠.٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٣) أن نسبة الموظفين (٦٥.٣%) وغير الموظفين (٣٤.٧%)، وبلغت نسبة الذين في مرحلة البكالوريوس فأعلى (٦٧،٦%) وبلغت نسبة من لديهم أقل من البكالوريوس (٣٢،٤%).

٤) العينة وفق نوع الاضطراب

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفق نوع الاضطراب

نوع الاضطراب	العدد	النسبة
قلق	٣٤	٣٣.٧
اكتئاب	٢٠	١٩.٨
قلق + اكتئاب	١٤	١٣.٩
أخرى	٢٢	٢١.٨
لم يحدد	١١	١٠.٩
المجموع	١٠١	١٠٠.٠

تشير المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٤) توزيع عينة الدراسة تبعًا لنوع الاضطراب؛ حيث بلغت نسبة المصابين منهم باضطراب القلق العام (٣٣.٧%) بينما بلغت نسبة المصابين منهم باضطراب الاكتئاب (١٩.٨%)، بينما بلغت نسبة المشخصين باضطرابي القلق والاكتئاب معًا (١٣.٩%) وبلغت نسبة المصابين باضطرابات أخرى أقل نسبة ما مجموعه (٢١.٨%)، بينما الذين لم تحدد نوع اضطراباتهم بلغت نسبته (١٠.٩%).

١) العينة وفق مدة الاضطراب

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفق مدة الاضطراب

مدة الاضطراب	العدد	النسبة
سنتين فأقل	٢٥	٢٤.٨
أكثر من سنتين إلى أقل من ٦ سنوات	٢٢	٢١.٨
من ٦ سنوات فأكثر	١٩	١٨.٨
لم يحدد	٣٥	٣٤.٧
المجموع	١٠١	١٠٠.٠

وتشير النتائج الإحصائية في جدول (٥) أن توزيع عينة الدراسة حسب مدة الاضطراب وفقًا لما يلي: (٢٤.٨%) من العينة قضوا سنتين فأقل مصابين بالاضطراب النفسي، بينما الفترة من سنتين إلى أقل من ٦ سنوات بلغت نسبتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢١.٨%)، وبلغت نسبة من تجاوزوا في مدة الاضطراب لديهم ست سنوات (١٨.٨%)، بينما نسبة من لم يحددوا مدة الاضطراب لديهم الزمنية بلغت (٣٤.٧%).

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية في الدراسة الحالية:

بناء على طبيعة البيانات التي جمعها الباحث حسب منهج الدراسة، وفروض الدراسة، استخدم الباحث مقياس الاختلالات الزواجية، ومقياس الاستجابات الاجترارية، وقد قام الباحث بحساب ثبات أدوات الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وتم استعمال معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفي بالإضافة إلى التحقق من الاتساق الداخلي للمقاييس باستخدام معامل بيرسون للارتباط لمعرفة مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات وخصائصها السيكومترية على النحو التالي:

مقياس الاختلالات الزواجية:

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال التحقق من صدق الاتساق الداخلي، حيث تم التحقق من معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاختلالات الزواجية، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المقياس، بالدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، كما تم التحقق من الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات ٠.٩٥، ويمكن الاطلاع على الجداول الإحصائية التالية:

جدول (٦) معاملات ارتباط بنود مقياس الاختلالات الزواجية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المظاهر الاجتماعية	١	**٠.٧٧٦٩	١٣	**٠.٧٣٨٠
	٧	**٠.٤٤٦٥	١٩	**٠.٧٠٦٧
المظاهر النفسية	٢	**٠.٦١٨٦	٣١	**٠.٥٨٩٥
	٨	**٠.٧١٦٩	٣٣	**٠.٧٨٩٧
	١٤	**٠.٦٣٩٨	٣٥	**٠.٦٢٧٩
	٢٠	**٠.٧٣٦٠	٣٧	**٠.٦٢١١
	٢٤	**٠.٨٦٦١	٣٨	**٠.٧٠٤٩
	٢٧	**٠.٨١١٩	٣٩	**٠.٨٧٩٣
	٢٩	**٠.٨٨٠٩	٤٠	**٠.٧٩٣٢
المظاهر الصحية	٣	**٠.٧٠٨٦	٢١	**٠.٦٨٨٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٩	**٠.٤٠٧٧	٢٥	**٠.٧١٩٠
	١٥	**٠.٦٩٨٨		
المظاهر التي تنعكس في العلاقة بشريك الحياة	٤	**٠.٦٦١٣	٢٨	**٠.٧١٥٦
	١٠	**٠.٧٦٥٨	٣٠	**٠.٥٨٦٤
	١٦	**٠.٨٤١٥	٣٢	**٠.٤٤٣٨
	٢٢	**٠.٦٤٣٨	٣٤	٠.٢٢٨٨
	٢٦	**٠.٨٢٥٧	٣٦	**٠.٤٦٦٧
المظاهر الجنسية	٥	**٠.٨٤٥٥	١٧	**٠.٨٢١٩
	١١	**٠.٦٤٩٧		
المظاهر في العلاقة بالأبناء	٦	**٠.٨١٢٦	١٨	**٠.٧٤٤٥
	١٢	**٠.٨٧٧٠	٢٣	**٠.٧٥١٥

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

تشير المؤشرات الإحصائية في جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل وكذلك ٠.٠٥ وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة من الاتساق الداخلي، وارتباط كل بعد بعباراته مما يعكس صدق فقرات المقياس.

جدول (٧) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاختلالات الزواجية بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

البعد	معامل الارتباط
المظاهر الاجتماعية	**٠.٧١٤٠
المظاهر النفسية	**٠.٩٤١٤
المظاهر الصحية	**٠.٧٤٣٤
المظاهر التي تنعكس في العلاقة بشريك الحياة	**٠.٩٠٣٩
المظاهر الجنسية	**٠.٥٢٢٢
المظاهر في العلاقة بالأبناء	**٠.٦١٤٧

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين لنا من النتائج الموضحة في جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاختلالات الزواجية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٥٢٢٢ – ٠.٩٤١٠) وجميعهم قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٠.٠١ وأيضا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ مما يعني توفر اتساق داخلي عالي مرتبط بمقياس الاختلالات الزوجية بأبعاده مما يعكس الصدق لأبعاد المقياس.

ثبات مقياس الاختلالات الزواجية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الاختلالات الزواجية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية كما يلي:

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الاختلالات الزواجية (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
المظاهر الاجتماعية	٤	٠.٦٠	٠.٥٧
المظاهر النفسية	١٤	٠.٩٣	٠.٩٣
المظاهر الصحية	٥	٠.٦٦	٠.٥٠
المظاهر التي تنعكس في العلاقة بشريك الحياة	١٠	٠.٨٤	٠.٦١
المظاهر الجنسية	٣	٠.٦٦	٠.٦٦
المظاهر في العلاقة بالأبناء	٤	٠.٨٠	٠.٨٢
الثبات الكلي لمقياس الاختلالات الزواجية	٤٠	٠.٩٥	٠.٩٠

تشير المؤشرات الإحصائية في الجدول (٨) لارتفاع معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاختلالات الزواجية حيث تراوحت ما بين (٠.٦٠ – ٠.٩٣) وبلغ الثبات العام للمقياس (٠.٩٥) وذلك بمعادلة ألفا كرونباخ، أما معاملة التجزئة النصفية فقد تراوحت قيم الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠.٥٠ – ٠.٩٣) فيما يشير مؤشر الثبات العام إلى (٠.٩٠) .

مقياس الاستجابات الاجترارية:

هذا المقياس من إعداد الباحث نفسه، ويهدف هذا المقياس لإيجاد أداة لقياس مستوى الاجترار كعنصر مساعد في زيادة مستوى الاختلالات الزواجية، وقد لجأ الباحث إلى إعداد هذا المقياس في الدراسة الحالية لعدة اعتبارات منها أنه وبعد الاطلاع على المقاييس المختلفة في الساحة العربية فلا توجد على حد علم الباحث مقاييس نفسية تقيس درجة الاجترار ضمن العلاقة الزوجية، ولو وجد فإنه يختص في البيئة الغربية المختلفة عن البيئة السعودية، ولا تتناسب مع خصوصيات المجتمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثقافية والاجتماعية المميزة له، لذا أعد الباحث هذا المقياس ليتناسب مع أهداف الدراسة، ويتضمن المقياس أربعة أبعاد:

- البعد الأول: الأفكار المتمركزة على المشكلة:

تتعلق بالتركيز على المشكلة باستمرار، وتتضمن الفقرات (١-٥-٩-١٣-١٦).

- البعد الثاني: التفكير المضاد:

تتعلق بتوليد سيناريوهات بديلة، وتتضمن الفقرات (٢-٦-١٠-١٤).

- البعد الثالث: الأفكار المتكررة:

يصف الطبيعة المتكرر للأفكار، ويتضمن الفقرات (٣-٧-١١-١٥).

- البعد الرابع: الأفكار التوقعية:

وهي الأفكار المتعلقة بالأحداث القادمة، ويتضمن الفقرات (٤-٨-١٢).

وقد اشتق الباحث بنود المقياس بعد الاطلاع على الاطار النظري للعديد من المقاييس والدراسات والنظريات الغربية

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاستجابات الاجترارية في الحياة الزوجية:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الاستجابات الاجترارية في الحياة الزوجية بحساب معامل الارتباط بيرسون Person correlation لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاستجابات الاجترارية في الحياة الزوجية، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب ثبات المقياس حيث وجدت النتائج أن الثبات الكلي حسب معادلة ألفا كرونباخ ٠.٨٨ ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي:

جدول (٩) معاملات ارتباط بنود مقياس الاستجابات الاجترارية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الأفكار المتمركزة على المشكلة	١	٠.٨٣٨٣**	١٣	٠.٨٥١٨**
	٥	٠.٧٢١٠**	١٦	٠.٧٩٣٠**
	٩	٠.٨٩٣٢**		
التفكير المضاد	٢	٠.٦٥٠٧**	١٠	٠.٧٦١٢**
	٦	٠.٨٢٩٨**	١٤	٠.٨٠٧٤**
الأفكار المتكررة	٣	٠.٨٥٤١**	١١	٠.٨٠٤١**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	٧	**٠.٨٦٩٠	١٥	**٠.٦٦٤٩
الأفكار المتوقعة	٤	**٠.٧٦٤٣	١٢	**٠.٨٢١٦
	٨	**٠.٧٩١٢		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

تشير المؤشرات الإحصائية في جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل وجميعه قيم موجبة، مما يعني وجود درجة من الاتساق الداخلي، وارتباط كل بعد بعباراته مما يعكس صدق فقرات المقياس. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاستجابات الاجترارية، بالدرجة الكلية للمقياس حسب جدول على النحو التالي:

جدول (١٠) معاملات ارتباط بنود مقياس الاستجابات الاجترارية بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٧٥٧٣	٥	**٠.٧٠٥١	٩	**٠.٨٢٢٠	١٣	**٠.٧٩٤٢
٢	**٠.٤٣٧٢	٦	**٠.٧١٢٣	١٠	**٠.٨٠٤٦	١٤	**٠.٦٨٤٠
٣	**٠.٧٤٨٠	٧	**٠.٧٦١٧	١١	**٠.٧٥٥٧	١٥	**٠.٦٨٦٤
٤	**٠.٥٦٩١	٨	**٠.٦٥٤٥	١٢	**٠.٤٦٧٥	١٦	**٠.٧٤٢٩

** دالة عند مستوى ٠.٠١

تشير المؤشرات الإحصائية في جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه دالة احصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة من الاتساق الداخلي، مما يعكس صدق المقياس، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الاستجابات الاجترارية، بالدرجة الكلية للمقياس حسب جدول (٤-١٦):

جدول (١١) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاستجابات الاجترارية بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

البعد	معامل الارتباط
الأفكار المتمركزة على المشكلة	**٠.٩٣٢٥
التفكير المضاد	**٠.٨٦٦٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأفكار المتكررة	٠.٩٢٢٤**
الأفكار المتوقعة	٠.٧٠٣٣**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتبين لنا من النتائج الموضحة في جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة الزواجية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٧٠٣٣ – ٠.٩٣٢٥) وجميعهم قيم موجبة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يعني توفر اتساق داخلي عالي مرتبط بمقياس جودة الحياة الزوجية بأبعاده مما يعكس الصدق لأبعاد المقياس للسماح باستخدامه في الدراسة.

ثبات مقياس الاستجابات الاجترارية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الاستجابات الاجترارية في الحياة الزوجية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك كما يلي في جدول (٤-١٧).

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس الاستجابات الاجترارية (العينة الاستطلاعية: ن=٤٥)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الأفكار المتمركزة على المشكلة	٥	٠.٨٨	٠.٨٧
التفكير المضاد	٤	٠.٧٥	٠.٦٠
الأفكار المتكررة	٤	٠.٨١	٠.٨٦
الأفكار المتوقعة	٣	٠.٧٠	٠.٧٣
الثبات الكلي لمقياس الاستجابات الاجترارية	١٦	٠.٩٣	٠.٩٠

تشير المؤشرات الإحصائية في الجدول (١٢) لارتفاع معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاستجابات الاجترارية في الحياة الزوجية حيث تراوحت ما بين (٠.٧٠ – ٠.٨٨) وبلغ الثبات العام للمقياس (٠.٩٣) وذلك بمعادلة ألفا كرونباخ، أما معاملة التجزئة النصفية فقد تراوحت قيم الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠.٦٠ – ٠.٨٧) فيما يشير مؤشر الثبات العام إلى (٠.٩٠) ، وتلك نتائج يمكن الوثوق بها لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أساليب المعالجة الإحصائية

بحسب أهداف الدراسة وفروضها قام الباحث باستخدام أدوات إحصائية لمعالجة البيانات وذلك باستخدام برنامج *(SPSS)* وفقًا لما يلي:

- النسب المئوية للبيانات الديموغرافية لعينة الدراسة.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت البيانات عن الوسط الحسابي.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين المتغيرات.
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.
- تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد العينة في الدرجات الفرعية والدرجة الكلية.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير الدراسة.
- الانحدار المتعدد لمعرفة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.

نتائج الدراسة:

وللإجابة على تساؤل هل توجد علاقة بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية لدى عينة الدراسة من الأزواج المضطربين؟ يستعرض الباحث التالي:

قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة البحث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية، وبين درجاتهم في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاختلالات الزواجية. والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في أبعاد مقياس الاستجابات الاجترارية وبين درجاتهم في أبعاد مقياس الاختلالات الزواجية (ن=١٠١)

الأبعاد		الأفكار المتمركزة على المشكلة	التفكير المضاد	الأفكار المتكررة	الأفكار المتوقعة	الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية
المظاهر الاجتماعية	القيمة	٠.٥٠٠٨	٠.٣٩٩٨	٠.٥٠٠٤	٠.١١٢٨	٠.٤٨١٥
	الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	غير دالة	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية
المظاهر النفسية	القيمة	٠.٥٤٢٨	٠.٦٠٢٠	٠.٦١٨٢	٠.٤٥٢٥	٠.٦٦٣١
	الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المظاهر الصحية	القيمة	٠.٤٦٥٨	٠.٤٥٠٠	٠.٤٩٢٧	٠.٤٨٣١	٠.٥٥٩٩
	الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية
المظاهر التي تنعكس في العلاقة بشريك الحياة	القيمة	٠.٦٠٩٩	٠.٥٨٦٨	٠.٦٣٨٤	٠.٢٩٩٤	٠.٦٥٨٢
	الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية
المظاهر الجنسية	القيمة	٠.٣٢٦٥	٠.٣٠١٦	٠.٣٠٠٢	٠.١٨١٨	٠.٣٤١٥
	الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	غير دالة	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية
المظاهر في العلاقة بالأبناء	القيمة	٠.٣٠٠٨	٠.٣٠٩٨	٠.٢٧٩١	٠.١٢٠٠	٠.٣١٤٠
	الدلالة	٠.٠٥	٠.٠١	٠.٠١	غير دالة	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية
الدرجة الكلية لمقياس الاختلالات الزواجية	القيمة	٠.٦٠٥٢	٠.٦١٤٢	٠.٦٤٨٥	٠.٤١١٠	٠.٦٩١٢
	الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠١
	الوصف	طردية	طردية	طردية	طردية	طردية

يتضح من الجدول (١٣) أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين أبعاد مقياس الاستجابات الاجترارية: (الأفكار المتمركزة على المشكلة، التفكير المضاد، الأفكار المتكررة، الأفكار المتوقعة)، وبين أبعاد مقياس الاختلالات الزواجية: (المظاهر الاجتماعية، المظاهر النفسية، المظاهر الصحية، المظاهر التي تنعكس في العلاقة بشريك الحياة، المظاهر الجنسية، المظاهر في العلاقة بالأبناء)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات تلك الأبعاد لمقياس الاستجابات الاجترارية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الاختلالات الزواجية لديهم بأبعاده الستة، وكانت تلك العلاقات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. عدا في العلاقة بين بعد مقياس الاستجابات الاجترارية: (الأفكار المتوقعة)، مع أبعاد مقياس الاختلالات الزواجية: (المظاهر الاجتماعية، المظاهر الجنسية، المظاهر في العلاقة بالأبناء) فقد كانت غير دالة إحصائياً.

وكانت أقوى تلك العلاقات بين الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية وبعد المظاهر النفسية لمقياس الاختلالات الزواجية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٠.٦٦٣١)، في حين كانت أصغر علاقة بين البعدين الأفكار المتوقعة والمظاهر في العلاقة بالأبناء حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٠.١٢٠٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كذلك يتضح من الجدول (١٣) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية، وبين الدرجة الكلية لمقياس الاختلالات الزواجية، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة مقياس الاستجابات الاجترارية لدى عينة البحث، ربما يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الاختلالات الزواجية لديهم، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

وهذه النتيجة تدل على قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات الاجترارية والاختلالات الزواجية)، ويعزو الباحث زيادة الاختلالات الزواجية إلى زيادة الاستجابات الاجترارية ويتوافق ذلك مع الإطار النظري الذي قدمه كل من (Caldwell et al, 2019) في دراستهما حيث أظهرت الدراسة أن عملية الاجترار الصادرة من الطرفين تجاه بعضهما البعض يساهم في زيادة الصراعات الزوجية وتأثير ذلك على الانتظام العاطفي لديهما إلا أنها تختلف عن دراسة الباحث الحالية باستفاضة الحديث عن الانتظام العاطفي الذي لم يكن من متغيرات الدراسة الحالية. كما تتفق النتيجة مع دراسة (Conway et al, 2008) حول تأثير الاستجابات الاجترارية على زيادة حالة الحزن للأفراد وعلاقته بمحصلة ذات نتائج سلبية على العلاقات الحميمية المقربة إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية بعدم وجود متغيرات أخرى خلاف الحزن. وتتفق النتيجة مع دراسة (Schoellbauer et al, 2023) حيث خلصت حول تأثير الاجترار على انخفاض الرضا عن العلاقة الاجتماعية وتعرض جودة العلاقة للخطر، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية أنها تتحدث عن الأزواج الذين يعملون ودرجة الاجترار بينهما بينما الدراسة الحالية للباحث لم تركز على هذا العنصر وركزت أكثر حول الاجترار بين الأزواج المضطربين.

ويرى الباحث أن الاستجابات الاجترارية قد تعطل النشاطات المشتركة والوقت المشترك بين الزوجين، ذلك أن زيادة الاستجابات الاجترارية وحسب الإطار النظري لدى (Dobson, 2008) تعطل النشاطات المتصلة بتحسين المزاج، وتقلل رفاهية الحياة المتصلة بالسعادة بين العلاقات، إلا أن اطروحة Dobson تختلف عن الدراسة الحالية أنها مخصصة للعلاقات عمومًا بينما الدراسة الحالية للباحث فتختص في العلاقة الزوجية خصوصًا.

ويرى الباحث أن الاستجابات الاجترارية ليست ذاتها هي المشكلة بل هي طبيعية ابتداء كما ورد في بحوث (Hoeksema et al, 2008)، أما زيادتها فقد تكون مولدة للمشاعر السلبية في الحياة الزوجية خاصة إذا كان أحد الزوجين مصابًا بالاكتئاب مما يزيد من تردي العلاقة الزوجية تبعًا لتردي الحالة المزاجية مع مرور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الـزمن، خاصـة إذا علمنـا أن الاكتئـاب يزيـد مـع زيـادة الاجتـرار عنـد أحـد الـزوجين (Watkins & Roberts, 2020).

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاستجابات الاجترارية تعزى لاختلاف المتغيرات: (العمر – مدة الاضطراب - النوع)؟ يستعرض الباحث التالي:

قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد العينة في الدرجات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية، تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (العمر – مدة الاضطراب). واستخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (النوع). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف العمر:

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات مقياس الاستجابات الاجترارية باختلاف العمر

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار المتمركزة على المشكلة	بين المجموعات	٦.١٩	٣	٢.٠٦	١.٦٦	٠.١٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣.٣٦	٦٧	١.٢٤			
التفكير المضاد	بين المجموعات	٦.٨٣	٣	٢.٢٨	٢.٣٠	٠.٠٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦.٤٦	٦٧	٠.٩٩			
الأفكار المتكررة	بين المجموعات	٥.٨٩	٣	١.٩٦	١.٨٠	٠.١٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٢.٨٥	٦٧	١.٠٩			
الأفكار المتوقعة	بين المجموعات	٣.٣٣	٣	١.١١	١.٠٦	٠.٣٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠.٠٧	٦٧	١.٠٥			
الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية	بين المجموعات	٤.٩٣	٣	١.٦٤	٢.٠٩	٠.١١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢.٦٧	٦٧	٠.٧٩			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (الأفكار المتمركزة على المشكلة، التفكير المضاد، الأفكار المتكررة، الأفكار المتوقعة)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجات تلك الأبعاد لمقياس الاستجابات الاجترارية، تعود لاختلاف أعمار أفراد العينة. ولا تتفق دراسة الباحث مع دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Sutterline, et al, 2012) التي أشارت أن الاستجابات الاجترارية تقل عند الأشخاص الذين يتجاوز أعمارهم ٦٣ سنة فأكثر، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى أن عينة الباحث لم تتناول عينات لهذه الفئة العمرية تحديدًا.

الفروق باختلاف مدة الاضطراب:

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات مقياس الاستجابات الاجترارية باختلاف مدة الاضطراب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار المتمركزة على المشكلة	بين المجموعات	٠.٠٩	٢	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٩٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٦.٨٩	٦٣	١.٣٨			
التفكير المضاد	بين المجموعات	١.١١	٢	٠.٥٦	٠.٤٩	٠.٦١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠.٧٥	٦٣	١.١٢			
الأفكار المتكررة	بين المجموعات	٠.٨٦	٢	٠.٤٣	٠.٤١	٠.٦٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥.٨٩	٦٣	١.٠٥			
الأفكار المتوقعة	بين المجموعات	٤.٥٢	٢	٢.٢٦	٢.٢٣	٠.١١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣.٩٤	٦٣	١.٠٢			
الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية	بين المجموعات	٠.٥٩	٢	٠.٢٩	٠.٣٨	٠.٦٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨.٢٢	٦٣	٠.٧٧			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (الأفكار المتمركزة على المشكلة، التفكير المضاد، الأفكار المتكررة، الأفكار المتوقعة)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجات تلك الأبعاد لمقياس الاستجابات الاجترارية، تعود لاختلاف مدة اضطراب أفراد العينة، من جهة أخرى تفيد دراسة (Vine, Aldao & Nolen-Hoeksema, 2014) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاجترار والحفاظ على استمرارية مدة الاضطرابات مثل القلق والاكتئاب.

الفروق باختلاف نوع العينة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٦) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات مقياس الاستجابات الاجترارية باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار المتمركزة على المشكلة	ذكر	٥١	٢.٦٥	١.٠٦	١.٧٧	٠.٠٧٩	غير دالة
	أنثى	٥٠	٣.٠٤	١.١٩			
التفكير المضاد	ذكر	٥١	٢.٦١	٠.٩٦	١.٦٢	٠.١٠٩	غير دالة
	أنثى	٥٠	٢.٩٣	١.٠٤			
الأفكار المتكررة	ذكر	٥١	٢.٩٠	٠.٩١	١.٧٦	٠.٠٨٢	غير دالة
	أنثى	٥٠	٣.٢٦	١.١٢			
الأفكار المتوقعة	ذكر	٥١	٣.٦١	٠.٩١	١.٦١	٠.١١١	غير دالة
	أنثى	٥٠	٣.٢٩	١.١٣			
الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية	ذكر	٥١	٢.٨٨	٠.٧٨	١.٣١	٠.١٩٢	غير دالة
	أنثى	٥٠	٣.١١	٠.٩٩			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الأفكار المتمركزة على المشكلة، التفكير المضاد، الأفكار المتكررة، الأفكار المتوقعة)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الاستجابات الاجترارية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجات تلك الأبعاد لمقياس الاستجابات الاجترارية، تعود لاختلاف نوع العينة، ولا تتفق نتيجة الباحث مع دراسة (Markham & Mason, 2016) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في زيادة الاجترار عند النساء أكثر منه عند الرجال، كذلك دراسة (Whisman, 2013) Johnson & التي أظهرت أن النساء أكثر ممارسة للاجترار بضعفين، ويعزو الباحث لاختلاف النتائج إلى حجم العينة الهائل حيث تناولت الدراسة الأخيرة ٥٧ دراسة ما حجمه أربعة عشر ألف عينة بينما تناول الباحث فقط مائة عينة للبحث.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة بشقيها النظري والميداني، التي بينت دور الاستجابات الاجترارية في زيادة شدة الاختلالات الزواجية وتأثير ذلك على جودة العلاقة الزوجية عليه توصي الدراسة بالتالي:

١. توظيف نظرية الاستجابات الاجترارية في برامج الإرشاد الزواجي والأسري.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. إجراء برامج إرشادية، يقودها متخصصون في الإرشاد الزواجي، تهدف إلى توعية المجتمع بمعايير جودة العلاقة الزوجية، وطرق التواصل بين الزوجين، وتحقيق التوافق النفسي للزوجين.
٣. تأهيل مختصين في العلاج الزواجي، وتدريبهم على وضع خطط علاجية، بما يتوافق مع النظريات العلمية مع الأخذ بعين الاعتبار معايير الثقافة المحلية.
٤. تفعيل مراكز متخصصة للإرشاد الأسري والزواجي في المجتمع، وتخصيص ميزانيات في المدن الكبيرة، أو التي لديها معدلات الطلاق مرتفعة، وحث المجتمع على زيارتها عند الحاجة.
٥. تفعيل دور الإعلام المرئي والمسموع، في التوعية حول أهمية أخذ الاستشارة من المتخصصين في شؤون الأسرة، والتوعية بعلاقة الاضطرابات النفسية وأثرها على الخلافات الزوجية.
٦. تفعيل الدور الوقائي للمختصين في الإرشاد الزواجي، ومراكز الإرشاد الزواجي في تقديم دورات متخصصة للمقبلين على الزواج، لرفع درجة الوعي للاستعداد لما قبل مرحلة تكوين الأسرة.
٧. عمل دورات توعوية وتثقيفية للشخصيات الاعتبارية ذات الصلة بالمشكلات الزوجية كالقضاة، والمحامين، ومصلحو الإرشاد الزواجي في المحاكم الشرعية.

ثالثًا: المقترحات البحثية

١. إجراء مزيدًا من البحوث حول تصميم برامج علاجية تهدف إلى علاج الاجترار في العلاقة الزوجية، لدورها في الاختلالات الزواجية.
٢. إجراء مزيدًا من البحوث الطولية التي تعنى بمراقبة متغيرات الضغوط المؤثرة على العلاقة الزوجية في ضوء الثقافة المحلية.
٣. إجراء المزيد من البحوث العلمية حول أثر العادات والتقاليد في التأثير على وجودة الحياة الزوجية ومتغيرات تلك العادات على مر العقود التي مرت على المجتمع المحلي.
٤. إجراء المزيد من البحوث العلمية حول علاقة الاختلالات الزواجية بالاضطرابات النفسية، وعلاقتها بحالات الطلاق، والبرامج المتعلقة بطرق الوقاية والعلاج.
٥. إجراء بحوث علمية لمزيد من التقنين للمقاييس السيكومترية ذات العلاقة بالاختلالات الزواجية، والاستجابات الاجترارية، وجودة العلاقة الزواجية، وارتباط الخلافات الزواجية بالاضطرابات النفسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع :

إسماعيل، صفاء (٢٠٠٤). بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية المرتبطة بالاختلالات الزواجية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة.

حسنين، نادية، (٢٠١٥)، الاختلالات الزواجية وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من المعلمات بمدينة مكة المكرمة، مجلة الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس ٢٥٨- ٢٣٢ cpc.2015.49025/١٠.٢١٦٠٨

عزت باشا، شيماء. (٢٠١٥). اجترار الأفكار والتشويه المعرفي وعلاقتهما بأعراض القلق والاكتئاب، المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، مج ٣، عدد ٤، ٥٣٥ _ ٥٨٢.

الفوزان، رحاب (٢٠٢٠). جودة الحياة الزوجية وعلاقتها بالإفصاح عن الذات لدى المتزوجين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الهيئة العامة للإحصاء https://www.stats.gov.sa/ar/1102

Ando', A., Giromini, L., Ales, F., & Zennaro, A. (2020). A multimethod assessment to study the relationship between rumination and gender differences. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*(6), 740–750. https://doi.org/10.1111/sjop.12666

Barlow, D. H. (Ed.). (2014). *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual* (5th ed.). The Guilford Press.

Beach, S. R. H., & Bauserman, S. A. K. (1990). Enhancing the effectiveness of marital therapy. In F. D. Fincham & T. N. Bradbury (Eds.), *The psychology of marriage: Basic issues and applications* (pp. 349–374). The Guilford Press.

Bernet, W., Wamboldt, M. Z., & Narrow, W. E. (2016). Child affected by parental relationship distress. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(7), 571–579. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.04.018

Birditt KS, Brown E, Orbuch TL, McIlvane JM. Marital Conflict Behaviors and Implications for Divorce over 16 Years. J Marriage Fam. 2010 Oct;72(5):1188-1204. doi:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

10.1111/j.1741-3737.2010.00758.x. PMID: 24058208; PMCID: PMC3777640.

Conway, Michael & Alfonsi, Giuseppe & Pushkar, Dolores & Giannopoulos, Constantina. (2008). Rumination on Sadness and Dimensions of Communality and Agency: Comparing White and Visible Minority Individuals in a Canadian Context. Sex Roles. 58. 738-749. 10.1007/s11199-007-9374-2.

De Rosa, L., Miracco, M. C., Galarregui, M. S., & Keegan, E. G. (2021). Perfectionism and rumination in depression. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01834-0

Dobson, K. S., & Dozois, D. J. A. (Eds.). (2008). *Risk factors in depression.* Elsevier Academic Press.

Edwards, E. R., & Wupperman, P. (2019). Research on emotional schemas: A review of findings and challenges. *Clinical Psychologist, 23*(1), 3–14. https://doi.org/10.1111/cp.12171

Johnson, D. P., & Whisman, M. A. (2013). Gender differences in rumination: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 55*(4), 367–374. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.019

Jose, P. E., & Brown, I. (2008). When does the gender difference in rumination begin? Gender and age differences in the use of rumination by adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(2), 180–192. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9166-y

Kazemi, M., & Zanganeh Motlagh, F. (2020). Prediction of Marital Dissatisfaction Based on the Resilience, Marital Commitment and Rumination. International Journal of Applied Behavioral Sciences, 7(4), 1–10.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://doi.org/10.22037/ijabs.v7i4.27289

King, D. B., & DeLongis, A. (2014). When couples disconnect: Rumination and withdrawal as maladaptive responses to everyday stress. *Journal of Family Psychology, 28*(4), 460–469. https://doi.org/10.1037/a0037160

Kirkegaard Thomsen, D. (2006). The association between rumination and negative affect: A review. Cognition and Emotion, 20(8), 1216–1235. https://doi.org/10.1080/02699930500473533

Kramer, N, (2018), Do attachment styles and co rumination predict marital and emotional distress? publisher: University of Kansas, 114 pages, http://hdl.handle.net/1808/28005

Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2012). Rumination mediates the prospective effect of low self-esteem on depression: A five-wave longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *38*(6), 747–759. https://doi.org/10.1177/0146167212437250

Liu, H., Shen, S., & Hsieh, N. (2019). A national dyadic study of oral sex, relationship quality, and well-being among older couples. The Journals of Gerontology: Series B, 74(2), 298-308.

Michl LC, McLaughlin KA, Shepherd K, Nolen-Hoeksema S. Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: longitudinal evidence in early adolescents and adults. J Abnorm Psychol. 2013 May;122(2):339-52. doi: 10.1037/a0031994. PMID: 23713497; PMCID: PMC4116082.

Mojtabai R, Stuart EA, Hwang I, Eaton WW, Sampson N, Kessler RC. Long-term effects of mental disorders on marital outcomes in the National Comorbidity Survey ten-year follow-up. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. 2017

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Oct;52(10):1217-1226. doi: 10.1007/s00127-017-1373-1. Epub 2017 Apr 4. PMID: 28378065; PMCID: PMC5846331.

Molgora S, Acquati C, Fenaroli V, Saita E. Dyadic coping and marital adjustment during pregnancy: A cross-sectional study of Italian couples expecting their first child. Int J Psychol. 2019 Apr;54(2):277-285. doi: 10.1002/ijop.12476. Epub 2018 Jan 14. PMID: 29333743.

Namdarpour, F., Fatehizade, M., Bahrami, F. and Mohammadi, F.R., (2018). Mental Rumination Consequences in Women with Marital Conflicts: A Qualitative Study.

Nolen-Hoeksema, S., & Keita, G. P. (2003). Women and Depression: Introduction. *Psychology of Women Quarterly*, *27*(2), 89-90. https://doi.org/10.1111/1471-6402.00088

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. Perspectives on Psychological Science, 3(5), 400-424. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x

Rahmati, R., & Mohebbi-Dehnavi, Z. (2018). The relationship between spiritual and emotional intelligence and sexual satisfaction of married women. Journal of education and health promotion, 7.

Schoellbauer, J., Tement, S. & Korunka, C. Honey, There´s Something on My Mind… Adverse Consequences of Negative and Positive Work Rumination on Attention to the Partner, and the Advantage of Talking About it. *J Happiness Stud* **24**, 917–944 (2023). https://doi.org/10.1007/s10902-023-00628-4

Sharma, R., Dhawan, R., Sharma, S., & Sharma, V. (2022). Influence of internal conflicts as rumination in later years of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

life. Indian Journal of Social Sciences and Literature Studies, 8(1), 2455-0973.

Sütterlin S, Paap MC, Babic S, Kübler A, Vögele C. Rumination and age: some things get better. J Aging Res. 2012;2012:267327. doi: 10.1155/2012/267327. Epub 2012 Feb 22. PMID: 22500227; PMCID: PMC3303571.

Vine, V., Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2014). Chasing clarity: Rumination as a strategy for making sense of emotions. *Journal of Experimental Psychopathology, 5*(3), 229–243. https://doi.org/10.5127/jep.038513

Watkins ER, Nolen-Hoeksema S. A habit-goal framework of depressive rumination. J Abnorm Psychol. 2014 Feb;123(1):24-34. doi: 10.1037/a0035540. PMID: 24661156.

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought.*Psychological Bulletin, 134*(2), 163–206. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163

Whitmer AJ, Gotlib IH. An attentional scope model of rumination. Psychol Bull. 2013 Sep;139(5):1036-61. doi: 10.1037/a0030923. Epub 2012 Dec 17. PMID: 23244316; PMCID: PMC3773498.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات الأكاديمية لدى طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم

Academic problems among students of Psychology Department at the Faculty of Education, Alexandria University, from their point of view

إعداد

د. أفكار سعيد خميس عطية محمود

Dr. Afkar Saaed Khamis Attia Mahmoud

استاذ مشارك بكلية التربية والآداب جامعة صحار، سلطنة عُمان، وكلية التربية جامعة الإسكندرية- جمهورية مصر العربية

أ.د/ خالد حسن بكر الشريف

Prof. Khaled Hassan Bakr Al-Sharif

أستاذ بكلية التربية جامعة الإسكندرية- جمهورية مصر العربية

Doi: 10.21608/jasep.2024.362471

استلام البحث : ٢٤ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٠ / ٥ / ٢٠٢٤

محمود، أفكار سعيد خميس عطية و الشريف، خالد حسن بكر (٢٠٢٤). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ١٦٣ – ١٩٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

المشكلات الأكاديمية لدى طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدف البحث إلى تحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وكيف يُمكن التغلب عليها، وقد تم تصميم قائمة المشكلات الأكاديمية لطلبة الجامعة، وتضمنت (٨٥) مشكلة موزعة على أربعة محاور، وتمتعت بمؤشرات صدق، وثبات مقبولة، وتم تطبيق قائمة المشكلات على عينة مكونة من (٥٧) طالبًا من طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، وأشارت أهم النتائج التي توصل إليها البحث؛ إلى: أن أهم المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة شعبة علم النفس بالكلية كانت: ضعف الإعلان عن مواعيد الحذف والإضافة في محور مشكلات الإرشاد الأكاديمي، والتشويش والضوضاء في قاعات الاختبار في محور مشكلات الاختبار والتقويم، وعدم جاهزية تصميم بعض قاعات الدراسة في محور الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة، ووجود مقررات ليست لها فائدة تطبيقية في محور مشكلات التدريس، وقد تم وضع مجموعة من التوصيات التي تُسهم في التغلب على تلك المشكلات.

الكلمات الدالة: (المشكلات الأكاديمية – طلبة الجامعة- شعبة علم النفس- جامعة الإسكندرية- نموذج هونج).

Abstract:

The study aimed to identify the most important academic problems that faces by students of Psychology Department at the Faculty of Education, Alexandria University during their studies. A list of academic problems was designed for university students and included 85 problems on four axes and had acceptable validity and reliability indicators. The list was applied to a sample of (57) students from the Faculty of Education, Alexandria University, during the first semester of the academic year 2023-2024. The results indicated that the most important academic problems that college students suffer from were, in order: In the axis of academic advising problems, was: (Weakness Announcing the dates for adding and dropping, and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

at the axis of the testing and evaluation problems was: (the disturbance and noise in the hall during exams). In the axis of academic and administrative support services, was: (the design of some study halls is inappropriate). Among the problems of teaching was: (the presence of courses that have no practical benefit). A set of recommendations have been developed that contribute to overcoming these problems.

Key Words: (Academic problems - university students- Psychology Department - Alexandria University - Hong model).

المقدمة:

تُمثل المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة الجامعة عقبة أمام مواصلة السير نحو تحقيق رؤية الجامعة، ورسالتها، وأهدافها المُحددة؛ لذا: فإن التعرف على هذه المشكلات باختلاف مستوياتها، وتحديدها، ودراستها يُعد البداية الصحيحة لمُعالجتها، والتغلب عليها؛ مما يُسهم في مُساعدة الجامعة على القيام بوظائفها، وتحقيق أهدافها، وتجويد مخرجاتها على النحو المنشود.

وتتجلى المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة الجامعة يوميًا داخل الكليات؛ مما يتطلب ضرورة التنسيق بين إدارة الجامعة وإدارات الكليات للعمل على مُعالجتها، كما يتطلب ضرورة توجيه جهود البحث العلمي لتحديد هذه المشكلات، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة للتعامل معها.

وهناك عديد من المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها الطلبة أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية، وتؤدي إلى تعثر مسيرتهم الأكاديمية؛ منها ما يتعلق بالدراسة، وضعف مهاراتهم الأكاديمية، ومنها ما يتعلق بذات الطالب، وحياته الأسرية، ومنها ما يتعلق بنظام الجامعة، ومنها ما يتعلق بواقعه الأكاديمي، وعدم قدرته على إدارة وقته، وتنظيم دروسه الأسبوعية، وغيرها؛ مما يتطلب ضرورة مواجهتها حتى لا يتفاقم الوضع، وتتحول إلى أزمات يصعب علاجها.

وتُعرف المشكلات الأكاديمية بأنها: "المعوقات التعليمية داخل الجامعة، والتي إذا استمرت قد تؤدي إلى فشل أكاديمي، ثم فشل وظيفي، وقد تؤدي إلى مشكلات صحية، وعدم إكمال الدراسة" (العامري،٢٠٠٣: ١٢١)، وهي: "الصعوبات التي تُواجه الطلبة في مجال دراستهم الجامعية؛ وتتعلق باللغة، أو نظام التعليم، أو المواد الدراسية" (الراجحية، ٢٠٢٣: ١٨٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما تُعرف المشكلات الأكاديمية بأنها: "الصعوبات التي يُواجهها طلبة الكلية، وتعوق دراستهم، كما تحول دون تلقينهم العلم والمعرفة بشكل متطور" (أبو خشيم، ٢٠٢٤: ٧١٤)، وهي: "الصعوبات المُتعلقة بالجانب الأكاديمي للطالب، والتي تؤثر على مسيرته الأكاديمية" (الروقي، ٢٠١٦: ٧١٦).

وقد تناولت عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها الطلبة أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية؛ حيث خلصت نتائج دراسة (العامري، ٢٠٠٣م)؛ إلى أن أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعًا بين طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة؛ تتمثل في: (تعارض مواعيد المحاضرات، وصعوبة الجمع بين الدراسة والأنشطة، وعدم القدرة على تنظيم وقت المذاكرة، وشمول الامتحانات أسئلة خارج المقرر، فضلًا عن كثرة البحوث والتقارير والواجبات، وصعوبة بعض الكتب الدراسية المقررة، وتشدد بعض الأساتذة في التقديرات، وإتّباع بعض الأساتذة أسلوبًا مملًا في التعليم، وعدم وجود كتب دراسية لبعض المقررات، وكذا وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، وصعوبة الاستذكار أولًا بأول، واعتماد الدراسة في بعض المقررات على الحفظ، وعدم اهتمام بعض الأساتذة بالمشكلات الدراسية لطلابهم، وصعوبة الامتحانات، وازدحام القاعات)، وغيرها.

كما خلصت نتائج دراسة (أبو راسين، وأبو النور، ٢٠٠٤م)؛ إلى أن أبرز المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية؛ تتمثل في: (صعوبة بعض الاختبارات النهائية، وعدم وضوح دور المرشد الأكاديمي، وصعوبة بعض المقررات الدراسية)، كما صنفت دراسة (بخيت، وسالم، ٢٠١٦م)؛ المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية التربية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية في خمسة محاور أساسية؛ وهي: (تنظيم العملية التعليمية، والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، وأعضاء هيئة التدريس، وتدني دافعية الطلبة واهتماماتهم، وضعف كفاية الخدمات المُساندة).

أما دراسة (المجيدل، والعاسمي، وشماس، ٢٠٠٨م)؛ فقد أجملت أهم المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة كليات التربية في كل من سوريا وسلطنة عُمان؛ في: صعوبة المقررات الدراسية، واعتمادها على الحفظ، وضعف نُظُم الامتحانات، والتقويم، وتدني دافعية الطلبة نظرًا لندرة فرص العمل بعد التخرج، وضعف ارتباط المقررات الدراسية باحتياجات سوق العمل؛ مما يُسبب فجوة بين الدراسة داخل الجامعة، والمُمارسة في الحياة الواقعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أجملت نتائج دراسة (العازمي، ٢٠١٣م)؛ أهم المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في سبعة مجالات أساسية؛ وهي: (الإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية، وتنظيم المحاضرات، وأساليب التدريس، وأعضاء هيئة التدريس، ونُظُم الامتحانات، ومصادر المعلومات والتكنولوجيا)، كما توصلت نتائج دراسة (السعدية، ٢٠١٥م)؛ إلى: عدم رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار بسلطنة عُمان عن خبراتهم الأكاديمية، والإدارية في مجالات: (الإرشاد الأكاديمي - والاختبارات والتقويم - والخدمات الأكاديمية المساندة - والتدريس).

كما صنفت دراسة (الروقي، ٢٠١٦م)؛ أبرز المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة الفرقة الأولى بكليات محافظة عفيف في أربعة محاور أساسية؛ وهي: (الطالب، والأستاذ الجامعي، والمقررات الدراسية، والإرشاد الأكاديمي)، وخلصت نتائجها إلى أن أبرز المشكلات التي يُعاني منها الطلبة؛ تتمثل في: (اعتماد الأستاذ الجامعي على التلقين، وضعف اهتمامه بتحديد مستوى الطلبة، وعدم توعية الطلبة ببرامج الإرشاد الأكاديمي، وقلة المعلومات المتوفرة على الموقع الإلكتروني للجامعة على شبكة الإنترنت، وعدم مشاركة الطلبة في اختيار مفردات المقررات الدراسية التي تُلبي تطلعاتهم، فضلًا عن شعور بعض الطلبة بعدم التوافق مع الحياة داخل الجامعة، وقلة ثقتهم في أنفسهم)، وغيرها.

أما دراسة (الحارثي، ٢٠٢١م)؛ فقد صنفت التحديات التعليمية التي تُواجه طلبة الجامعة الإسلامية في عشرة مجالات أساسية؛ وهي: (نظام الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والاختبارات، والإرشاد الطلابي، والنظام الإداري، والخدمات العامة، والطلبة، والمكتبة الجامعية، والتقنيات الإلكترونية)، كما كشفت نتائج دراسة (الحربي، ٢٠١٥م)؛ عن أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وأجملتها في أربعة مجالات أساسية؛ وهي: (الطالب، والاستاذ الجامعي، والمقرر الدراسي، والتقويم الجامعي).

كما حددت دراسة (أبو خشيم، ٢٠٢٤م)؛ أبرز المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب، والعلوم في مسلاته بليبيا في ستة مجالات أساسية؛ وهي: (أعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والقاعات والمعامل والمكتبات، والاختبارات التحصيلية، والإرشاد الأكاديمي، وإدارة الكلية)، وتوصلت نتائجها إلى أن أكثر المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة كلية الآداب، والعلوم في مسلاته بليبيا؛ تتمثل في: (وجود حشو زائد في المقررات الدراسية، وتكرار الموضوعات، وافتقار الكلية إلى مكتبة إلكترونية، وعدم مشاركة الطلبة في وضع جداول الامتحانات، فضلًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عن عدم أخذ شكاوي الطلبة بجدية من جانب إدارة الكلية، وعدم وجود دليل إرشادي للطلبة)، وغيرها.

وعلى مستوى الجامعات المصرية؛ توصلت نتائج دراسة (عمار، ٢٠١٧م) إلى عديد من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط؛ وحددت أهم تلك المشكلات في ثمانية أبعاد أساسية؛ وهي: (المقررات الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والإرشاد الأكاديمي، والامتحانات، والطلبة، وإدارة الجامعة والكلية، والمكتبة الجامعية، ونظام الدراسة)، واحتلت المشكلات المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي المرتبة الأولى، بينما جاءت المشكلات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، والامتحانات، والطلبة في المرتبة الأخيرة.

يتضح مما سبق تعدد المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها الطلبة أثناء دراستهم الجامعية؛ مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي، ونجاحهم الأكاديمي، بل قد يمتد تأثير بعض هذه المشكلات إلى إصابة بعض الطلبة بالإحباط؛ مما ينتج عنه تركهم الدراسة، أو فصلهم؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة تحديد هذه المشكلات، والوقوف على أسبابها، ووضع الإستراتيجيات، والمقترحات الملائمة للتغلب عليها.

مشكلة البحث، وأسئلته:

يعاني الطلبة أثناء دراستهم الجامعية من عديد من المشكلات الأكاديمية تتعلق بعديد من المجالات المختلفة؛ مثل: (تنظيم العملية التعليمية، والخدمات الإدارية، والإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية، والاختبارات، وأساليب التقويم، وأعضاء هيئة التدريس، والقاعات الدراسية)، وغيرها؛ مما ينعكس سلبًا على تحصيل الطلبة، ونجاحهم الأكاديمي، كما يؤثر على توافقهم الاجتماعي، والنفسي، وذلك كما أكدت عديد من الدراسات المختلفة؛ مثل دراسات كل من: (عبد الحميد، ٢٠٠٢م)، و(المطالقة، ٢٠١٠م)، و(الصالحي، ٢٠١٣م)، و(رضوان، والصقر، ٢٠١٤م)، و(الظفيري، وبيان، ٢٠١٤م)، و(علوي، فهد، ٢٠١٧م)، و(عمار، ٢٠١٧م)، و(الجحيدري، والعارف، ٢٠١٨م)، و(الضو، ٢٠١٩م)، وغيرها.

ونظرًا لأهمية الدور الذي تقوم بها الإدارة الجامعية، وما تُقدمه من برامج متنوعة تُسهم في إعداد الطلبة، ورعايتهم، وتهيئة الفرص الملائمة لتعليمهم، وبناء شخصياتهم بناءً مُتكاملًا، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم، وتلبية احتياجاتهم، واهتماماتهم، وتوفير المناخ الملائم لمُساعدتهم على النجاح والتفوق، ومُعالجة المشكلات، والصعوبات التي تحول دون تقدمهم الأكاديمي.

وعليه: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الأتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. ما أبرز المشكلات الأكاديمية التي يُواجهها طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم؟
٢. ما طبيعة نموذج "هونج" (Hong) المستخدم في حل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية؟
٣. ما المقترحات الإجرائية التي تُسهم في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية وفق نموذج هونج (Hong)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحديد عدد من الأهداف؛ من أهمها ما يأتي:

١. حصر أهم المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وتصنيفها، وترتيبها وفق أهميتها من وجهة نظر الطلبة.
٢. التعرف على طبيعة نموذج هونج (Hong, 1998) لحل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية.
٣. تقديم بعض المقترحات الإجرائية التي تُسهم في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية وفق نموذج هونج (Hong).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث على النحو الآتي:

١. يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية موضوعه؛ حيث يتناول موضوعًا بالغ الأهمية في المؤسسات التعليمية بوجه عام، والجامعات على وجه الخصوص، وهو: المشكلات الأكاديمية التي تُواجه الطلبة أثناء دراستهم الجامعية، وتؤثر تأثيرًا كبيرًا في حياتهم الأكاديمية، وتنعكس على مسيرتهم المهنية.
٢. قد تُفيد نتائج البحث الحالي في دعم جهود المسؤولين، وأصحاب القرار في الجامعات؛ من: عمداء الكليات، ووكلائها، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في التعرف على أبرز المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة أثناء دراستهم الجامعية، ووضع الإستراتيجيات المختلفة للتغلب عليها؛ مما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي، وتقدمهم الأكاديمي.
٣. يُعد البحث الحالي إضافة إلى الدراسات العربية التي تناولت موضوع المشكلات الأكاديمية؛ لذا: من المؤمل أن تُفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين الراغبين في استكمال الأبحاث في هذا المجال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهج البحث، وإجراءاته:

انطلاقًا من طبيعة البحث، وأهدافه؛ يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، والذي لا يقف عند مجرد جمع البيانات، وتبويبها، وإنما يعتمد على فهم الظاهرة الحالية، وتفسيرها، وقياسها، وتحليلها، وذلك من خلال مجموعة من الخطوات الإجرائية؛ تتمثل في:

١. الاطلاع على الدراسات، والبحوث المختلفة للتعرف على أبرز المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها الطلبة أثناء دراستهم الجامعية، وتحليلها، وتصنيفها.
٢. بناء أداة الدراسة الميدانية، وتحكيمها، وتطبيقها على عينة مُمثلة من طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣-٢٠٢٤.
٣. تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها، ومناقشتها.
٤. عرض مجموعة من المقترحات، والتوصيات التي تُسهم في حل المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلبة شعبة علم النفس بكلية جامعة الإسكندرية وفق نموذج "هونج" (Hong, 1998).

حدود البحث:

يُمكن تحديد حدود البحث على النحو الآتي:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث في تناوله للمشكلات الأكاديمية على أربعة محاور فقط؛ وهي: (مشكلات الإرشاد الأكاديمي- ومشكلات الاختبارات والتقويم- ومشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة – ومشكلات التدريس)؛ نظرًا لأنها تُمثل أبرز المشكلات، وأكثرها انتشارًا بين الطلبة أثناء دراستهم الجامعية.
٢. **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على طلبة المستويين الأول، والثاني، شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
٣. **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على جامعة الإسكندرية؛ نظرًا لأهميتها؛ فهي تُعد من أقدم جامعات مصر، وثاني جامعة بعد جامعة القاهرة.
٤. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

مصطلحات البحث:

المشكلات الأكاديمية: (Academic problems):

يُعرف الباحثات المشكلات الأكاديمية إجرائيًا في هذا البحث؛ بأنها: "العقبات، والصعوبات ذات الصلة بالجوانب التعليمية، والدراسية، والتي تواجه طلبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وتؤثر على تحصيلهم العلمي، وتتمثل في أربعة محاور أساسية؛ وهي: (مشكلات الإرشاد الأكاديمي- ومشكلات الاختبارات والتقويم- ومشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة – ومشكلات التدريس)، وتتحدد بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في استبانة المشكلات الأكاديمية المُطبقة في البحث الحالي".

الإطار النظري للبحث

أولًا: ماهية المشكلات الأكاديمية:

تُعد المشكلات الأكاديمية من أهم العقبات، والصعوبات التي يُواجهها الطلبة أثناء دراستهم الجامعية، وهي تتعلق بأمورهم الدراسية؛ مثل: "التخصص، والمقاييس الدراسية، وطرق الاستذكار، ونتائج الامتحانات، والمكتبات، والقاعات الدراسية، والعلاقة مع أساتذتهم، وزملائهم في الجامعة؛ مما يُمثل عقبة أمام بعض الطلبة في تخطيها" (برزاوي، ٢٠١٧: ٦٢)، كما أنها تنعكس على اتجاهاتهم نحو المستقبل، وتوقعاتهم له، وتقديرهم لذواتهم.

وكما أشارت دراسة (البلوشي، والظفري، ٢٠١٩م)؛ فإن اتجاهات الطلبة السلبية نحو الدراسة، وسوء توافقهم الدراسي، وطبيعة المرحلة العمرية التي يُمرون بها؛ يُعد من أهم أسباب المشكلات الأكاديمية التي تُواجههم، فضلًا عن ضعف الإرشاد الأكاديمي، وضعف الخدمات المُقدمة، ووجود بعض العادات غير الصحيحة في التعلم، والدراسة، وتنظيم الوقت.

ونظرًا لأهمية المرحلة الجامعية باعتبارها نقطة تحول في حياة الطلبة؛ حيث ينتقلون من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، وتتشكل شخصياتهم المتكاملة، وذواتهم، واتجاهاتهم الفكرية، ونظرتهم إلى المستقبل؛ مما يُلقي عبئًا على الإدارة الجامعية في بذل مزيد من الجهد نحو إعداد الطلبة أكاديميًا، وأخلاقيًا، وتربويًا، وتشكيل سلوكهم، وصقل معارفهم، وقدراتهم، ومهاراتهم، وتزويدهم بالخبرات الميدانية التي تجعلهم قادرين على مواجهة المستقبل، والاستعداد له.

وتتكون أي مشكلة من ثلاثة عناصر أساسية؛ وهي: المعلومات؛ وتُمثل الحالة الراهنة عند الشروع في حل المشكلة، والأهداف؛ وتُمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة، والمعوقات؛ وتشير إلى الصعوبات التي تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وأن الحل أو الخطوات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى (جروان، ١٩٩٩: ١٠٦).

ويرى "شميدت" (Schmidt, 2004) أن أي تعريف للمشكلة ينبغي أن يتضمن مجموعة من المعلومات المُعطاة؛ والتي تُمثل وصفًا للمشكلة، ومجموعة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمليات المُحددة؛ والتي تُمثل الأفعال المتاحة، وأخيرًا: الهدف؛ والذي يُمثل وصفًا معينًا في الاتجاه الذي يتكون منه الحل.

وكما أشار (العدل، ٢٠١٢: ٣٨١)؛ فإن موقف المشكلة يتضمن بعض العناصر الأساسية؛ وهي: وجود فجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وإدراك وجود هذه الفجوة، والدافعية لدى الفرد لاختزال هذه الفجوة، والقدرة على قياس حجم الفجوة، وأخيرًا: المعلومات، والبيانات، والقدرات، والمهارات اللازمة من اجل إنهاء الفجوة.

ثانيًا: أنواع المشكلات الأكاديمية من حيث البنية:

وفق الدراسات، والبحوث المختلفة؛ فإنه يُمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المشكلات الأكاديمية من حيث بنيتها؛ وذلك على النحو الآتي:

١. المشكلات الأكاديمية واضحة البنية:

وهي تلك المشكلات التي تتكون من عبارة مبدئية واضحة، وهدف محدد، ومجموعة من العقبات، ويُعرفها (جروان، ١٩٩٩: ١٠٧)؛ بأنها: "تلك المشكلات التي تكون فيها المُعطيات، والأهداف واضحة ومُحددة جيدًا، ويرى "هاملتون، وغاتالا" (Hamilton & Ghatala, 1994)؛ أن الصعوبة في تلك المشكلات تكمن في الكيفية التي نتجاوز بها العائق الموجود.

مما سبق يُمكن تعريف المشكلات الأكاديمية واضحة البنية؛ بأنها: عبارة تقريرية واضحة، تشتمل على مجموعة من المقدمات، يليها هدف واضح، يحول بينهما عائق ينبغي التغلب عليه من خلال سلوك حل المشكلات.

٢. المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية:

وهي مشكلات غير واضحة، وغير محددة، تحتمل أكثر من معنى، كما أنها غير مفهومة؛ حيث أنها تتسم بالمراوغة والغموض، ويُنظر إلى هذه المشكلات على أنها غير محددة البنية وفقاً للمحك السابق؛ وهو مقدار المعلومات اللازم لحلها، والمهارات التي يمتلكها الفرد، والقدرات التي تُمكنه من بناء نظام أو تمثيل يُستخدم في الحل، وما يتولد لديه من معلومات أثناء المحاولات غير الناجحة التي يبذلها وصولاً للحل (العدل، ٢٠١٢: ٣٧٨).

ويرى "هونج" (Hong,1998)؛ أن المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية تتسم بالغموض؛ نظرًا لعدم اكتمال المعلومات المتاحة أمام متخذ القرار، كما أن هذه المعلومات غير دقيقة، ولا تتضح القواعد والمبادئ والنظريات اللازمة للوصول إلى الهدف، كما أن هناك حالة من عدم الاتساق داخل وقائعها، فضلًا عن أن المتعلم يواجه صعوبات في تحديد مجالها، فقد يكون لها تمثيلات عديدة، ولا يمكن حلها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بتطبيق مجموعة مقيدة من القواعد، كما أنها قد تكون لها حلول متباينة أو بديلة وليس حل واحد.

مما سبق يتضح: أن هذه النوعية من المشكلات تمد الفرد بقليل من المعلومات، وقد لا تمده بالمعلومات التي تُمكنه من اختيار أفضل الطرق للوصول إلى الحل، كما أن هذه النوعية من المشكلات لا يتوافر لها إجراءات واضحة، لذا: يتم توليد المعلومات اللازمة لحل هذه المشكلات أثناء عملية حل المشكلة؛ مما يتطلب ضرورة استخدام حلول مبتكرة؛ تتسم بالخلق والإبداع حتى يتم الوصول إلى الحل.

كما يتضح -كذلك- أن عدم الوضوح هو السمة الغالبة في هذا النوع من المشكلات؛ حيث تكون الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير مُحددة، واستنادًا إلى ذلك؛ فإنه يُمكن النظر إلى المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة أثناء دراستهم الجامعية على أنها مشكلات غير واضحة البنية؛ حيث تتداخل إجراءاتها، وتتسم بعدم الوضوح في عناصرها الثلاثة؛ وهي (المعلومات، والصعوبات، والأهداف)؛ مما ينتج عنه صعوبة في الوصول إلى الحل الكامل.

ثالثًا: نموذج هونج (Hong) لحل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية:

تُعد المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية من أصعب أنواع المشكلات الأكاديمية؛ حيث لا يوجد اتفاق جمعي على أُطُرها النظرية، وإستراتيجياتها المستخدمة، لذا: يوجد عديد من النماذج الإجرائية التي حاولت فهم هذه المشكلات الأكاديمية، ووضع الحلول المناسبة لها، ونظرًا لان هذه المشكلات لها بعد إداري؛ لذا: يصبح تدخل الإدارة واضح، وحاسم، وفعال، ومطلوب من أجل سرعة إنجاز الحل، ونظاميته؛ لذا: يمكن للإدارة الجامعية أن تتبنى عديد من النماذج المختلفة للتغلب على هذه المشكلات؛ ومنها نموذج هونج (Hong) لحل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية.

ويقدم "هونج" (Hong, 1998) نموذجًا متكاملًا لحل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية، وذلك بناءًا على أفكار كلًا من "فوس" (Voss, 1988)، و"سينوت" (Sinnott, 1989)، و"جوناسن" (Jonassen, 1997)، واللذين استخدموا في دراساتهم بروتوكول التفكير بصوت عالٍ، وتوصلوا إلى ثلاث تصنيفات لخطوات حل المشكلات غير واضحة البنية.

ويتكون نموذج هونج (Hong, 1998) من عديد من الخطوات؛ يُمكن توضيحها على النحو الآتي:

١. تمثيل المشكلة Problem Representation:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهي تُعد الخطوة الأولى من خطوات حل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية، وتتضمن عمليات اختبار المفاهيم، وعلاقات المشكلة، ووصف أسبابها، وتعقيداتها، وتحديد منظوراتها المختلفة، وجمع المعلومات، وتقويمها؛ مما يُسهم في رسم صورة واضحة عن أسباب المشكلة، ومجالاتها المختلفة، ثم يتم اختيار المخطط الأكثر ارتباطًا بالحل، وتتكون هذه المرحلة من عدة عمليات فرعية؛ وهي:

- تحديد مجال المشكلة.
- صياغة المشكلة.
- جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
- تحديد أسباب المشكلة.

وبتطبيق ذلك على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة أثناء دراستهم الجامعية؛ فإنه يجب على الإدارة الجامعية مُمثلة في كلياتها تحديد طبيعة المجال الذي تنتمي إليه هذه المشكلة، وهل هي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة، أم تتعلق بالتوجيه والإرشاد الأكاديمي، أم تتعلق بالطالب نفسه، وعدم توافقه مع أقرانه، أم تتعلق بطبيعة الدراسة، أو أساليب التقويم، ونُظُم الامتحانات، أو غيرها من المجالات المختلفة التي تنتمي إليها هذه المشكلات، ثم تقوم بصياغة هذه المشكلة بدقة، وجمع المعلومات المتعلقة بها، وتحديد أسبابها المختلفة، وهل تتعلق تلك الأسباب بالطالب نفسه، أو بالنُظم الإدارية داخل الجامعة.

٢. عمليات الحل Solution Processes:

يتم في هذه المرحلة تعميم واختيار حلول مُمكنة (مسارات معينة يُمكن أن تُمثل حلولًا)؛ وذلك بناءًا على المعرفة السابقة، والأفكار المرتبطة، ثم يتم اختيار أحد الحلول التي يُعتقد أنه يُمكن الوصول إليه اعتمادًا على إدراك مجال المشكلة، وتمثيلها في نموذج عقلي لديه القدرة على تقديم حلول للمشكلة من خلال تحليل أسبابها المُمكنة، وتتكون هذه المرحلة من عدة عمليات فرعية؛ وهي: تحديد مسارات الحل المتاحة - اختيار المسار المناسب في ضوء الظروف والإمكانات - تنفيذ الحل.

وبتطبيق ذلك على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة أثناء دراستهم الجامعية؛ فإنه يجب على الإدارة الجامعية مُمثلة في كلياتها تحديد المسارات المختلفة للتغلب على تلك المشكلات، وتحليل كل مسار منها على حده، ثم اختيار المسار الذي يتلاءم مع طبيعة كل طالب، وإمكاناته، وظروفه المختلفة، وكذا اختيار المسار الذي يتلاءم مع طبيعة الكلية، وإمكاناتها الإدارية، والتنظيمية، وبما لا يتعارض مع اللوائح، والقوانين المُنظمة للعمل داخل الجامعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. المراقبة والتقويم: Monitoring and Evaluation

ويتم في هذه المرحلة توجيه المشكلة الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الهدف، واختيار الحلول المناسبة؛ مما يُسهم في الوصول إلى قرار حاسم حول المشكلة، والذي ينتج من الحجج القوية التي تم الاستناد إليها، وتهدف هذه المرحلة إلى تقويم الحلول التي تم اختيارها باستمرار، وهي تُعد بمثابة عملية بناء استدلال يبرر الحل المقترح، ويُوضح مضمونه، وإذا كان الحل غير فعّال في تحقيق الهدف، يتم إعادة تقييم المشكلة الأكاديمية من جديد من أجل إيجاد حلول ملائمة، وتتكون هذه المرحلة من عدة عمليات فرعية؛ وهي: الوصول إلى نتيجة معينة - التحقق من أن النتيجة تُمثل حلًا للمشكلة - تبرير الحل المقترح - تعميم الحل المقترح في حالة النجاح، أو العودة إلى أحد المسارات البديلة في حالة الفشل.

وبتطبيق ذلك على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة أثناء دراستهم الجامعية؛ فإنه يجب على الإدارة الجامعية مُمثلة في كلياتها تحديد الحلول المقترحة للتغلب على تلك المشكلات، وتقويم تلك الحلول؛ للتأكد من قدرتها على مواجهة المشكلة، واختيار أحد هذه الحلول، وتحديد مبررات اختياره، وتعميمها على جميع الحالات المُماثلة في حالة نجاحها في حل المشكلة، أو اختيار أحد الحلول الأخرى في حالة الفشل.

ويمكن تلخيص مراحل نموذج هونج (Hong) لحل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية في الشكل الآتي:



شكل (١): نموذج هونج لحل المشكلات الأكاديمية غير واضحة البنية (من إعداد الباحثان اعتمادًا على مراحل نموذج هونج)

الإطار التطبيقي للبحث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتم في هذا الجزء عرض إجراءات الدراسة الميدانية، ونتائجها، وتفسيرها؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى تحديد أبرز المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية، جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم.

ثانيًا: عينة الدراسة الميدانية:

تكونت عينة البحث من (٥٧) طالبًا من طلبة شعبة علم النفس المستويين الثاني، والثالث بكلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط عمر زمني (٢٠.٥)، وانحراف معياري (٠.٧٩).

ثالثًا: أداة الدراسة الميدانية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الميدانية قام الباحثان بتصميم قائمة المشكلات الأكاديمية لطلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وتم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

رابعًا: التحقق من صلاحية أداة الدراسة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الميدانية؛ عن طريق حساب معاملات الصدق، والثبات؛ وذلك على النحو الآتي:

١. صدق المحتوى:

تم تحديد أبعاد قائمة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من خلال الاستعانة بالدراسات السابقة، وتكونت القائمة من أربعة أبعاد كل بُعد مخصص لنوع من أنواع هذه المشكلات الأكاديمية؛ وهذه الأبعاد هي:

أ. مشكلات الإرشاد الأكاديمي.
ب. مشكلات الاختبارات والتقويم.
ج. مشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة.
د. مشكلات التدريس.

وقد تم صياغة مُفردات كل بُعد من أبعاد القائمة السابقة في ضوء نتائج الدراسات، والبحوث المختلفة التي تناولت المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها الطلبة أثناء دراستهم الجامعية؛ نظرًا لتشابه هذه المشكلات، وتكرارها في عدد من الجامعات العربية؛ مما يدل على أهميتها، وقد تم استخدام طريقة ليكرت الخماسي في تدريج الاستجابات؛ وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل مُفردة من مُفردات القائمة، ويُوضح الجدول الأتي: طريقة تقدير الاستجابات في القائمة وفق مقياس ليكرت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): طريقة تقدير الاستجابات في القائمة وفق مقياس ليكرت

الأهمية النسبية				
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
٥	٤	٣	٢	١

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق قائمة المشكلات الأكاديمية على عينة مكونة من (٣٠) طالبًا من طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد تم حساب معامل ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية، وهذا ما يُوضحه الجدول رقم (٢) الأتي:

جدول (٢): أبعاد قائمة المشكلات الأكاديمية لطلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، ومعاملات ارتباطها بالدرجة الكلية

م	البعد	أرقام المُفردات	معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	مشكلات الإرشاد الأكاديمي	1-٢ -٣-٤-٥-٦-٧-٨- ٩-١٠- ١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧- ١٨-١٩-٢٠	0.767	0.01
2	مشكلات الاختبارات والتقويم	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧- ٢٨- ٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤- ٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	0.844	0.01
3	مشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة	٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧- ٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤- ٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠	0.775	0.01
4	مشكلات التدريس	٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧- ٦٨- ٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤- ٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠-٨١- ٨٢-٨٣-٨٤-٨٥	0.927	0.01

يتضح من الجدول السابق: أن جميع مُعاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية كانت مرتفعة، وتدل على أن القائمة متسقة داخليًا.

٣. ثبات أداة البحث:

تم حساب مُعاملات ثبات الأبعاد الأربعة، وكذلك معامل الثبات الكلي لقائمة المشكلات الأكاديمية؛ باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وذلك على عينة مكونة من (٣٠) طالبًا من طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية، جامعة الإسكندرية، وهذا ما يُوضحه الجدول الأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد قائمة المشكلات الأكاديمية لطلبة الجامعة بطريقة ألفا (ن =٣٠)

م	البعد	أرقام المُفردات	عدد المُفردات	ثبات ألفا
1	مشكلات الإرشاد الأكاديمي	1-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٢٠	٠.٩٧٣
2	مشكلات الاختبارات والتقويم	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	٢٠	٠.٩٤٢
3	مشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة	٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠	٢٠	٠.٩٥٦
4	مشكلات التدريس	٦١-٦٢-٦٣-٦٤-٦٥-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠-٨١-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥	٢٥	٠.٩٤٧
	الكلي	**١ :٨٥**	**٨٥**	**٠.٩٧٩**

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة معامل ثبات ألفا للأبعاد كانت قيم مرتفعة، وكذلك كانت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي مرتفعة؛ مما يدل على قدر مناسب من الثبات يجعل الباحثان مطمئنان لثبات القائمة.

خامسًا: نتائج الدراسة الميدانية، وتحليها الإحصائي:

يتناول الباحثان في هذا المحور: عرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وتفسيرها، ومُناقشتها؛ وذلك على النحو الأتي:

الإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال الأول؛ على: ما أبرز المشكلات الأكاديمية التي يُواجهها طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب النسب المئوية، والمتوسطات، والانحراف المعياري، وقيم مربع كاي لدلالة الفروق بين استجابات الطلبة بالعينة قيد البحث، وذلك لكل بُعد من أبعاد قائمة المشكلات الأكاديمية، وهذا ما تُلخصه الجداول من ٤-٦ الأتية:

١. البعد الأول: (مشكلات الإرشاد الأكاديمي):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤): التكرارات، والمتوسطات، وقيم مربع كاي لعبارات البُعد الأول: (مشكلات الإرشاد الأكاديمي).

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	قلة تواجد المرشد الأكاديمي في ساعات الإرشاد.	57 %	١٠	٢.٨٥٩٦	١.٥٦٣٤١	٦.٩٤٧	٤	٠.١٣٩
٢	ضعف إلمام المرشد الأكاديمي بالنظام الدراسي.	55 %	١٣	٢.٧٧١٩	١.٦٩٠٤٩	١٧.٦٤٩	٤	0.01
٣	أسلوب المرشد الأكاديمي غير مناسب في التعامل مع الطلبة.	52 %	١٩	٢.٥٩٦٥	١.٦٧٨٢٢	٢٢.٣٨٦	٤	0.01
٤	المرشد الأكاديمي من تخصص آخر غير مجال برنامج الدراسة.	55 %	١٤	٢.٧٥٤٤	١.٧١٤٢٣	٢٠.١٠٥	٤	0.01
٥	ساعات الإرشاد الأكاديمي قليلة نسبياً بالنسبة لعدد الطلبة.	58 %	٩	٢.٨٧٧٢	١.٥٥٩١٩	١٠.٩٨٢	٤	٠.٠٢٧
٦	المرشد الأكاديمي يتواصل من خلال الإيميل فقط.	54 %	١٨	٢.٦٨٤٢	١.٥٢٥٤٧	٨.٨٧٧	٤	٠.٠٦٤
٧	ضعف الإعلان عن مواعيد الحذف والإضافة.	62 %	١	٣.٠٨٧٧	١.٧٠٣٧٨	١٨.٣٥١	٤	٠.٠١
٨	المرشد الأكاديمي لا يفهمني ولايحل مشكلاتي الدراسية.	55 %	١٦	٢.٧٣٦٨	١.٧١٦٧٩	٢٥.١٩٣	٤	٠.٠١
٩	المرشد الأكاديمي يتحدث بلغة أخرى.	54 %	١٧	٢.٧١٩٣	١.٦٤٤٨٤	١٨.٠٠٠	٤	0.01
١٠	ضعف الإلمام بالخطة الدراسية.	57 %	١١	٢.٨٤٢١	١.٧٨٠٧٤	٢٧.٨٢٥	٤	٠.٠١
١١	عدم وجود دليل للطالب.	60 %	٢	٣.٠١٧٥	١.٦٣١٠٧	٧.٨٢٥	٤	٠.٠٩٨
١٢	قلة عدد المرشدين الأكاديميين.	59 %	٧	٢.٩٢٩٨	١.٥٧٩٥٥	٥.٧١٩	٤	٠.٢٢١
١٣	كثرة الأعباء على المرشد الأكاديمي تجعله يهمل مهام الإرشاد الأكاديمي.	60 %	٣	٣.٠٠٠٠	١.٦٣٦٦٣	٨.٣٥١	٤	٠.٠٨
١٤	المرشد الأكاديمي لا يعقد لقاءات تعريفية.	56 %	١٢	٢.٧٨٩٥	١.٥٤٣٨٥	٢.٢٩٨	٣	٠.٥١٣
١٥	المرشد الأكاديمي لا يوجهني إلى من يساعدني.	55 %	١٥	٢.٧٣٦٨	١.٦٧٤٦٧	٩.٠٣٥	٣	٠.٠٢١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١٦	المرشد الأكاديمي لا يعقد مقابلات إرشادية.	58 %	٨	٢.٨٩٤٧	١.٥٦٦٢١	٧.١٢٣	٤	٠.١٤٠
١٧	المرشد الأكاديمي لا يتواصل عبر الواتساب.	52 %	٢٠	٢.٥٧٨٩	١.٦٥٧٧٥	٢١.١٥٨	٤	٠.٠١
١٨	المرشد الأكاديمي لا يقترح خطة لرفع مستواي التحصيلي.	59 %	٤	٢.٩٦٤٩	١.٦١٤٢٨	١٣.٢٦٣	٤	٠.٠١
١٩	المرشد الأكاديمي لايتابع مواعيد انتهاء التسجيل ولا الحذف ولا يخبرنا بها.	59 %	٦	٢.٩٤٧٤	١.٧٨٧٠٧	٤١.٧٨٩	٢	٠.٠١
٢٠	المرشد الأكاديمي لا يتواصل مع أساتذة المقررات لحل مشكلاتنا.	59 %	٥	٢.٩٤٧٤	١.٧٠٥٢٦	١٥.٨٩٥	٤	٠.٠١
المتوسط الحسابي للبعد الأول) 56.7368)، الانحراف المعياري للبُعد الأول (٢٧.٧١٥٠٩).								
(١.٨-٢.٦) عديمة الأهمية – (١.٨-٢.٦) ضعيفة الأهمية – (٢.٦-٣.٤) متوسطة الأهمية – (٣.٤-٤.٢) مهمة – (٤.٢-٥) مهمة جدا								

يتضح من عرض نتائج الجدول السابق؛ أن هناك فروق جوهرية بين التكرارات المشاهدة، والتكرارات المتوقعة، وأن قيم مربع كاي لجودة المُطابقة أغلبها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهو ما يؤكد أن هذه الفروق حقيقية، ولا ترجع إلى الصدفة، وإنما ترجع إلى إدراك الطلبة الواقعي للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم في هذا المجال.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق؛ أن: أكثر المشكلات الأكاديمية تأثيراً على الطلبة في هذا البُعد؛ كانت: مشكلة ضعف الإعلان عن مواعيد الحذف والإضافة، يليها مشكلة عدم وجود دليل للطالب، ثم كثرة الأعباء على المرشد الأكاديمي مما يجعله يهمل مهام الإرشاد الأكاديمي، يليها عدم اقتراح المرشد الأكاديمي خطة لرفع المستوي التحصيلي للطلبة.

٢. البُعد الثاني (مشكلات الاختبارات والتقويم):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥): التكرارات، والمتوسطات، وقيم مربع كاي لعبارات البُعد الثاني: (مشكلات الاختبارات والتقويم).

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١	كثـرة الاختبـارات خـلال الفصل الدراسي.	%68	١٢	٣.٣٨٦٠	١.٥٤٤٠٥	٨.١٩٣	٤	٠.٠٤٢
٢٢	صعوبة الأسئلة المقالية.	%66	١٥	٣.٣١٥٨	١.٣٢٥٠١	٧.٣٥١	٣	٠.٠٦٣
٢٣	كبر حجم المادة العلمية التي تدخل في الاختبار.	%72	٦	٣.٦١٤٠	١.٤٩٧٠٧	٧.٧٧٢	٣	٠.٠٥٣
٢٤	عدم وجود كتاب واحد محدد للمقرر.	%61	١٨	٣.٠٧٠٢	١.٦٣٥١٠	٢٢.٢١١	٢	0.01
٢٥	صعوبة بعض موضوعات المقرر أثناء الاستذكار.	%75	٣	٣.٧٣٦٨	١.٣٥٦٥٥	٢١.٥٠٩	٤	0.01
٢٦	عدم إلغاء الأجزاء التي دخلت في الاختبارات اثناء الفصل الدراسي في الاختبار النهائي.	%71	٨	٣.٥٢٦٣	١.٦٢٦٨٤	١٦.٠٥٣	٣	0.01
٢٧	صعوبة الإجابة على الاختبارات الإلكترونية.	%52	٢٠	٢.٦١٤٠	١.٥٤٤٠٥	١٢.٩٦٥	٣	٠.٠١
٢٨	ضعف الدعم الفني أثناء الاختبارات الإلكترونية.	%69	١٠	٣.٤٥٦١	١.٤٧٦٨٥	١٢.٣٨٦	٤	٠.٠١٥
٢٩	التشويش والضوضاء أثناء أداء الاختبارات.	%79	١	٣.٩٤٧٤	١.٤١٩٥٢	٣٠.٥٠٩	٣	٠.٠١
٣٠	صعوبة الأسئلة الموضوعية.	%64	١٧	٣.٢١٠٥	١.٤٣٥٩٨	١٩.١٤٠	٣	٠.٠١
٣١	ضعف الرد على الشكاوى أثناء الاختبار.	%73	٤	٣.٦٦٦٧	١.٤٤٣٣٨	٢١.٥٠٩	٤	٠.٠١
٣٢	قلة عدد المراقبين على الاختبارات.	%59	١٩	٢.٩٢٩٨	١.٥٦٨٢١	٦.٥٩٦	٤	٠.١٥٩
٣٣	تعامل المراقبين بأسلوب غير مناسب مع الطلبة.	%72	٧	٣.٥٧٨٩	١.٥١١٢٤	١٧.٢٩٨	٤	٠.٠١
٣٤	كثرة عدد أسئلة الاختبارات.	%70	٩	٣.٥٠٨٨	١.٤١٥٧٦	١١.٨٦٠	٤	٠.٠١٨
٣٥	قلة الوقت المخصص للإجابة على أسئلة الاختبار.	%67	١٣	٣.٣٦٨٤	١.٥٣١٠١	١٤.٨٤٢	٤	٠.٠١
٣٦	عدم وضوح صياغة بعض أسئلة الاختبار.	%73	٥	٣.٦٦٦٧	١.٥٠٣٩٦	٢٢.٣٨٦	٤	٠.٠١
٣٧	ضعف الإضاءة في قاعة الاختبار.	%67	١٤	٣.٣٣٣٣	١.٤٥٥٦٩	٥.٧١٩	٤	٠.٢٢١
٣٨	عدم الإجابة على الاستفسارات أثناء الاختبار.	%66	١٦	٣.٢٩٨٢	١.٤٦٣٤٢	١٠.١٠٥	٤	٠.٠٣٩

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٣٩	أخطاء التصحيح الإلكتروني.	%68	١١	٣.٤٢١١	١.٤٨٧٤٢	٥.٢٤٦	٣	٠.١٥٥
٤٠	ضعف الإعلان عن درجاتي في الأعمال الفصلية قبل دخول الاختبار النهائي.	%78	٢	٣.٨٧٧٢	١.٣٨٩٦٣	١٦.٣٣٣	٣	٠.٠١
المتوسط الحسابي للبعد الثاني: (٦٨.٥٢٦٣) الانحراف المعياري للبعد الثاني: (٢١.٧٨٧٢١)								
(١-١.٨) عديمة الأهمية – (١.٨-٢.٦) ضعيفة الأهمية – (٢.٦-٣.٤) متوسطة الأهمية – (٣.٤-٤.٢) مهمة – (٤.٢-٥) مهمة جدا								

يتضح من عرض نتائج الجدول السابق؛ أن هناك فروق جوهرية بين التكرارات المشاهدة، والتكرارات المتوقعة، وأن قيم مربع كاي لجودة المُطابقة أغلبها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهو ما يؤكد أن هذه الفروق حقيقية، ولا ترجع إلى الصدفة، وإنما ترجع إلى إدراك الطلبة الواقعي للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم في هذا المجال.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق؛ أن: أكثر المشكلات الأكاديمية تأثيراً على الطلبة في هذا البُعد؛ كانت: التشويش والضوضاء في القاعة أثناء الاختبارات، يليها ضعف الإعلان عن درجاتي في الأعمال الفصلية قبل دخول الاختبار النهائي، ثم صعوبة بعض موضوعات المقرر أثناء الاستذكار، ثم ضعف الرد على الشكاوى أثناء الاختبار.

٣. البعد الثالث (مشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المُساندة):

جدول (٦): التكرارات، والمتوسطات، وقيم مربع كاي لعبارات البُعد الثالث: (مشكلات الخدمات الأكاديمية، والإدارية المُساندة).

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
41	أجد صعوبة في إيجاد من يساعدني في تسجيل المقررات.	%55	١٨	٢.٧٥٤٤	١.٥٧٢٩٩	٥.٦٦٧	٣	٠.١٢٩
42	أجد صعوبة في نسخ الأوراق المهمة.	%49	٢٠	٢.٤٣٨٦	١.٥٠٠٢١	٧.٨٩٥	٢	٠.٠١٩
43	لايوجد كافيهات جيدة في كل مبنى.	%69	٦	٣.٤٥٦١	١.٦٦٩٨٠	٢٥.١٩٣	٤	0.01
44	الأماكن المخصصة لانتظار الطلبة داخل الكلية غير كافية.	%71	٣	٣.٥٢٦٣	١.٧٠١٩٤	٣٤.٨٤٢	٤	0.01
45	لايوجد أماكن متسعة للقيام بالأنشطة الطلابية.	%70	٤	٣.٤٩١٢	١.٥٥٩٧٩	١٥.٢١١	٣	0.01

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
46	الأنشطة الطلابية المتاحة لا تناسبني.	%63	١٣	٣.١٥٧٩	١.٥٣٢٨٥	٣.٩٦٥	٤	٠.٤٤١
47	عدم كفاية أماكن انتظار السيارات للطلبة.	%58	١٧	٢.٨٩٤٧	١.٤٨٤٢٥	١٩.٤٢١	٣	٠.٠١
48	التنقل من مبنى إلى مبنى آخر صعب مع ارتفاع درجات الحرارة.	%62	١٦	٣.٠٨٧٧	١.٦٧٢٠٥	١٢.٠٣٥	٤	٠.٠١٧
49	لا أجد من يرشدني من موظفي الكلية لحل مشكلات تسجيل أي مقرر.	%63	١٤	٣.١٥٧٩	١.٦١٢٣٣	١٢.٩١٢	٤	٠.٠١٢
50	عدم كفاية دورات المياه المخصصة للطلبة.	%68	٨	٣.٣٨٦٠	١.٤٨٥١٠	١٢.٩١٢	٤	٠.٠١٢
51	ارتفاع أسعار المأكولات والمشروبات في كافيتريا الكلية.	%67	٩	٣.٣٣٣٣	١.٥٣٩١٧	١١.٣٣٣	٤	٠.٠٢٣
52	قلة عدد الموظفين المخصصين للرد على الاستفسارات.	%66	١١	٣.٣١٥٨	١.٥٠١٨٨	٣.٤٢١	٣	٠.٣٣١
53	قلة خبرة بعض الموظفين المخصصين للرد على الاستفسارات.	%63	١٥	٣.١٥٧٩	١.٥٧٨٧٦	٤.٨٢٥	٣	٠.١٨٥
54	عدم وجود نظام واضح للرد على الأسئلة والاستفسارات.	%69	٧	٣.٤٣٨٦	١.٤٧٦٢١	٤.٥٤٤	٣	٠.٢٠٨
55	قلة الوقت المخصص للراحة بين المحاضرات.	%70	٥	٣.٤٩١٢	١.٥١٣٣١	١٩.٠٥٣	٤	٠.٠١
56	أماكن انتظار السيارات بعيدة عن مباني المحاضرات.	%52	١٩	٢.٥٧٨٩	١.٤١٣٥٥	١١.١٥٨	٤	٠.٠٢٥
57	توجد مشكلات فنية في أنظمة تشغيل التكييف المركزي (مرتفع-منخفض).	%73	٢	٣.٦٤٩١	١.٥٠٥٨٤	٢١.٥٠٩	٤	٠.٠١
58	تصميم بعض قاعات الدراسة غير مناسب.	%74	١	٣.٦٨٤٢	١.٦٢٧٤٢	٣٨.٠٠٠	٤	٠.٠١
59	عدم كفاية لوحات الإعلانات والإرشادات.	%67	١٠	٣.٣٦٨٤	١.٤٥٩٣٥	٨.٨٧٧	٤	٠.٠٦٤
60	ضعف الإضاءة في المبنى أثناء المحاضرات المسائية.	%65	١٢	٣.٢٤٥٦	١.٥٩٥٥٤	٣.٧٠٢	٣	٠.٢٩٦
المتوسط الحسابي للبعد الثالث: (٦٤.٦١٤٠) الانحراف المعياري للبعد الثالث (٢٣.٠٨٨١٥)								
(١-١.٨) عديمة الأهمية – (١.٨-٢.٦) ضعيفة الأهمية – (٢.٦-٣.٤) متوسطة الأهمية – (٣.٤-٤.٢) مهمة – (٤.٢-٥) مهمة جدا								

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من عرض نتائج الجدول السابق؛ أن هناك فروق جوهرية بين التكرارات المشاهدة، والتكرارات المتوقعة، وأن قيم مربع كاي لجودة المُطابقة أغلبها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهو ما يؤكد أن هذه الفروق حقيقية، ولا ترجع إلى الصدفة، وإنما ترجع إلى إدراك الطلبة الواقعي للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم في هذا المجال.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق؛ أن: أكثر المشكلات الأكاديمية تأثيراً على الطلبة في هذا البُعد؛ كانت: عدم مناسبة تصميم بعض قاعات الدراسة، يليها المشكلات الفنية في أنظمة تشغيل التكييف المركزي، يليها عدم كفاية الأماكن المخصصة لانتظار الطلبة داخل الكلية، يليها عدم وجود أماكن للأنشطة الطلابية.

٤. البعد الرابع (مشكلات التدريس):

جدول (٦): التكرارات، والمتوسطات، وقيم مربع كاي لعبارات البُعد الرابع: (مشكلات التدريس)

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
61	تعارض مواعيد المحاضرات.	%67	١٦	٣.٣٣٣٣	١.٥٧٣٥٩	١٢.٠٣٥	٤	٠.٠١٧
62	تباعد مواعيد المحاضرات عن بعضها.	%75	٢	٣.٧٥٤٤	١.٤٠٥١٠	١٣.٢٤٦	٣	0.01
63	تباعد أماكن المحاضرات المتتابعة.	%60	٢٣	٣.٠٠٠٠	١.٤٠١٥٣	٢.٦٣٢	٢	٠.٢٦٨
64	صعوبة الجمع بين الدراسة والأنشطة.	%71	١٠	٣.٥٤٣٩	١.٥٣٦١١	٢٥.٠١٨	٤	0.01
65	المحاضرات المتتالية دون راحة.	%72	٨	٣.٦١٤٠	١.٥٤٤٠٥	٢٠.١٢٣	٣	0.01
66	عدم اهتمام الأستاذ بفهم الطلبة.	%67	١٧	٣.٣٦٨٤	١.٥٥٤١٦	١١.٠٠٠	٣	٠.٠١٢
67	عدم القدرة على تنظيم وقت المذاكرة.	%65	٢٢	٣.٢٦٣٢	١.٣٨٢٦٣	٣.٩٦٥	٤	٠.٤١١
68	شمول الامتحانات أسئلة خارج المقرر.	%67	١٨	٣.٣٥٠٩	١.٥٩٧٨٩	١٣.١٠٥	٣	٠.٠١
69	كثرة البحوث والتقارير والواجبات.	%75	٣	٣.٧٥٤٤	١.٥٢٦٩١	٣٣.٦١٤	٤	٠.٠١
70	صعوبة الكتب الدراسية المقررة.	%73	٥	٣.٦٦٦٧	١.٤١٨٤٢	١٣.٢٤٦	٣	٠.٠١
71	تشدد بعض الأساتذة في التقديرات.	%75	٤	٣.٧٥٤٤	١.٤٧٩٣٩	٣٦.٩٤٧	٤	٠.٠١
72	التزام الأساتذة بالمنحنى الاعتدالي في التقدير.	%67	١٩	٣.٣٦٨٤	١.٤٩٥٦١	١٠.٩٨٢	٤	٠.٠٢٧
73	إتّباع بعض الأساتذة أسلوباً	%73	٦	٣.٦٣١٦	١.٥٧٦٩٧	٢٦.٢٤٦	٤	٠.٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	المشكلة	الأهمية %	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	مملاً في التعليم.							
74	عدم وجود كتب دراسية لبعض المقررات.	%66	٢٠	٣.٢٩٨٢	١.٦٦٨٦٧	١٠.١٥٨	٣	٠.٠١٧
75	وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم.	%71	١١	٣.٥٤٣٩	١.٦١٥٤٤	١١.٠٠٠	٣	٠.٠١٢
76	صعوبة الاستذكار أولاً بأول.	%71	١٢	٣.٥٦١٤	١.٤٥١٨٢	١٨.٧٠٢	٤	٠.٠١
77	عدم وجود أجازة للمراجعة قبل الامتحان.	%69	١٥	٣.٤٧٣٧	١.٥٤٨١٠	١٥.٠١٨	٤	٠.٠١
78	اعتماد الدراسة في بعض المقررات على الحفظ.	%73	٧	٣.٦٣١٦	١.٥٠٧٥٠	٢٦.٥٩٦	٤	٠.٠١
79	وجود مقررات ليست لها فائدة تطبيقية.	%78	١	٣.٨٧٧٢	١.٤٦٤٧١	٣٩.٧٥٤	٤	٠.٠١
80	عدم اهتمام الأستاذ بالمشكلات الدراسية للطلبة.	%72	٩	٣.٥٧٨٩	١.٦٠٢٩٨	١٩.١٤٠	٣	٠.٠١
81	تأخر مواعيد بعض المحاضرات.	%66	٢١	٣.٢٨٠٧	١.٥٠٨٩٥	١٣.٩٤٧	٣	٠.٠١
82	التدريس باللغة الإنجليزية.	%47	٢٥	٢.٣٦٨٤	١.٤٩٥٦١	١٣.٥٢٦	٣	٠.٠١
83	شراء البحوث أو الاعتماد على الآخرين في إعدادها.	%54	٢٤	٢.٧١٩٣	١.٦٦٦٤٢	١٨.٧٠٢	٤	٠.٠١
84	صعوبة الامتحانات.	%71	١٣	٣.٥٤٣٩	١.٤٧٦٨٥	٢١.٦٨٤	٤	٠.٠١
85	ازدحام القاعات.	%70	١٤	٣.٤٩١٢	١.٥٩٣٧٧	١٨.٧٠٢	٤	٠.٠١
المتوسط الحسابي للبعد الرابع: (٨٥.٧٧١٩) الانحراف المعياري للبعد الرابع: (٢٨.٩٠٠٠٨)								
(١-١.٨) عديمة الأهمية – (١.٨-٢.٦) ضعيفة الأهمية – (٢.٦-٣.٤) متوسطة الأهمية – (٣.٤-٤.٢) مهمة – (٤.٢-٥) مهمة جدا								

يتضح من عرض نتائج الجدول السابق؛ أن هناك فروق جوهرية بين التكرارات المشاهدة، والتكرارات المتوقعة، وأن قيم مربع كاي لجودة المُطابقة أغلبها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهو ما يؤكد أن هذه الفروق حقيقية، ولا ترجع إلى الصدفة، وإنما ترجع إلى إدراك الطلبة الواقعي للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم في هذا المجال.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق؛ أن: أكثر المشكلات الأكاديمية تأثيراً على الطلبة في هذا البُعد؛ كانت: وجود مقررات ليست لها فائدة تطبيقية، يليها تباعد مواعيد المحاضرات عن بعضها، يليها كثرة البحوث والتقارير والواجبات، يليها تشدد بعض الأساتذة في التقديرات. وقد بلغت متوسط الدرجة الكلية للاستيانة ككل (٢٧٥.٦٤٩١)، بإنحراف معياري قدره (٨٥.١٠٧٦٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفق هذه النتائج مع المشكلات الأكاديمية التي أشارت إليها دراسات كل من: (العامري، ٢٠٠٣م)، و(أبو راسين، وأبو النور، ٢٠٠٤م)، و(المجيدل، والعاسمي، وشماس، ٢٠٠٨م)، و(العازمي، ٢٠١٣م)، و(الروقي، ٢٠١٦م)، و(الحارثي، ٢٠١٢م)، و(أبو خشيم، ٢٠٢٤م)، ولكن هذه المشكلات تختلف عن المشكلات التي تنتشر في الجامعات الخليجية؛ فأغلب مشكلات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات المصرية ترجع إلى حداثة تطبيق نظام الساعات المعتمدة في مرحلة البكالوريوس، والليسانس، وكثرة أعداد الطلبة مقارنة بالإمكانات، والمساحات المتاحة، ولكن في الجامعات الخليجية نظام الساعات المعتمدة مُطبق منذ سنوات طويلة، ومشكلاته أقل نسبياً من مثيلاتها في الجامعات المصرية.

أما مشكلات الاختبارات والتقويم؛ فقد انتشرت الاختبارات الإلكترونية عن بُعد خاصة خلال أزمة كورونا، وانتشرت الاختبارات المُصححة إلكترونياً في السنوات الأخيرة في الجامعات المصرية، وهي ما أدت إلى ظهور مشكلات جديدة؛ مثل: (مشكلات الدعم الفني أثناء الاختبار، وضعف الرد على الشكاوي أثناء الاختبار، والتشدد في تقدير الدرجات في الاختبارات المقالية)، وغيرها، كما أن انتشار الاختبارات الموضوعية في مقابل الاختبارات المقالية أدى إلى ضعف القدرة الإنشائية لدى الطلبة، وانتشار التخمين، والغش، ومشكلات الحكمة الاختبارية الأخرى.

أما مشكلات الخدمات الأكاديمية والإدارية المساندة؛ فهي ترتبط بالإمكانات، والموارد المتاحة في كل جامعة، وميزانيتها، ومصادر تمويلها، لذا: يعتمد سُبل التغلب على هذه المشكلات على ميزانية كل جامعة، وجهودها الذاتية. وفي مشكلات التدريس؛ فإنه رغم اللوائح الجديدة التي طبقت نظام الساعات المعتمدة في الجامعات المصرية، إلا أن أغلب هذه المشكلات تمحور حول كثرة الأعباء، والتكليفات، والبحوث المطلوبة من الطلبة، ووجود مقررات ليست لها فائدة تطبيقية، وتباعد مواعيد المحاضرات.

التوصيات والمقترحات:

- أن تهتم إدارة الكلية مُمثلة في رؤوساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس بعقد لقاءات دورية مع الطلبة للاستماع إلى شكاواهم، والتعرف على مشكلاتهم، ووضع الخطط العلاجية المناسبة لهم.
- أن تهتم إدارة الكلية بعقد لقاءات دورية مع رؤوساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس؛ لتعريفهم بمهام المرشد الأكاديمي، وكيفية التعامل مع الطلبة، وحل المشكلات التي تُواجههم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- استخدام استراتيجيات واضحة لحل المشكلات الأكاديمية التي تُواجه الطلبة في الجامعة، والاستفادة من نتائج البحوث العلمية في هذا المجال.
- نشر ثقافة إجراء البحوث المُتعلقة برصد المشكلات الأكاديمية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة على كيفية مُواجهتها، والتغلب عليها.
- ضرورة التكامل بين الجوانب الاجتماعية، والوجدانية، والأكاديمية في وضع حلول للمشكلات التي تُواجه طلبة الجامعة.
- التنويع في استخدام استراتيجيات حل المشكلات التي تُواجه طلبة الجامعة؛ حسب اختلاف الثقافات، والجامعات، والإمكانيات المتاحة.
- ضرورة عقد دورات تدريبية مُوجهة إلى الطلبة لتنمية قدراتهم، ومهاراتهم، وتدريبهم على كيفية حل المشكلات، وحُسن تنظيم الوقت، وتحسين عادات الاستذكار، وغيرها.
- تكثيف الأنشطة الاجتماعية، والثقافية، والرياضية، والعلمية المُوجهة إلى الطلبة، والتي تُلبي احتياجاتهم المختلفة؛ مما يُعزز صحتهم النفسية، ويُخفف الضغوط، والمشكلات التي تُواجههم.
- عقد دورات تدريبية مع أعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم في استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة؛ مما يُسهم في تقديم خدمات تعليمية أفضل للطلبة.
- مراجعة المناهج، والمقررات الدراسية المُقدمة إلى الطلبة، وتحديثها، وتطويرها باستمرار؛ حتى تصبح أكثر فعالية، وأكثر ارتباطًا باحتياجات المجتمع، والمتغيرات المحيطة.
- تفعيل دور وحدة الإرشاد الأكاديمي الموجودة بالكلية في تقديم خدمات الإرشاد النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي للطلبة، وذلك لضمان توجيههم بشكل سليم، وتقديم يد العون إليهم.

البحوث والدراسات المقترحة:

١. تطبيق مراحل نموذج هونج لحل أحد المشكلات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
٢. دراسة العلاقة بين الوعي بالمشكلات الأكاديمية، وقلق الاختبارات لدى طلبة الجامعة.
٣. دراسات تقييمية لجهود الإدارة في حل المشكلات الأكاديمية من وجهة نظر أساتذة وطلبة الجامعة.
٤. دراسة التأثيرات الوجدانية للمشكلات الأكاديمية ذات البعد النفسي مثل الخجل وقلق الاختبارات على تحصيل الطلبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو خشيم، فاطمة محمد سليم (٢٠٢٤). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية الآداب والعلوم مسلاته في ضوء بعض المتغيرات- دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية. كلية التربية الجامعة الإسلامية الأسمرية*، ٥ (١). ٧١٢-٧٣٢.
https://journals.asmarya.edu.ly/jedu/index.php/jedu/article/view/100

أبو راسين، محمد، وأبو النور، محمد (٢٠٠٤). بعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية في علاقتها بأهم المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد وحاجاتهم الإرشادية- دراسة (استطلاعية- تحليلية). *مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية جامعة المنيا*، ١٧ (٣)، ٤١-٨٠.
https://search.mandumah.com/Record/6650

بخيت، صلاح الدين فرح عطا الله (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر طالبات الكلية ومدرساتها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ٩ (٢٦). ٣٣-٥٨.
https://search.mandumah.com/Record/763308

بزاوي، نادية (٢٠١٧). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. جامعة حسيبه بن بوعلي بالشلف*. (١٧). ٦٠-٧١.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/73757

البلوشي، شمسة بنت عيسى، والظفري، سعيد بن سليمان (٢٠١٩). علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى طلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بسلطنة عُمان. *جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦ (١)، يونيو، ١١٦-١٤٣.
https://doi.org/10.36394/jhss/16/1A/5

الجحيدري، فاطمة محمد مفتاح، والعارف، ليلى محمد (٢٠١٨). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب زليتن من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم الإنسانية. جامعة المرقب*. (١٦). مارس. ٣٥٨-٣٨٧.
https://search.mandumah.com/Record/903306

جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). *تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحارثي، هلال محمد (٢٠٢١). التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين وسبل التغلب عليها. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. ٥ (٢)، مارس. ٩٧-١٥١.
https://journals.iu.edu.sa/ESS/Main/Article/3431

الحربي، محمد بن جزاء (٢٠١٥م). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. ٢ (١٦٣). إبريل، ٣١٦-٣٦٥.
https://search.mandumah.com/Record/705347

دودين، حمزة (٢٠١٠). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*. دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع. عمان – الأردن.

الراجحي، مروة بنت ناصر (٢٠٢٣). دور الذكاء الثقافي وأساليب التكيف في مستوى المشكلات التي يُواجهها الطلبة العُمانيون المُبتعثون. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. ٢٠ (١).١٧٨-٢١١.
https://doi.org/10.36394/jhss/20/1/7

رضوان، سامي عبد السميع نور الدين، والصقر، عبد العزيز محمد علي (٢٠١٤). المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة والطالبات الجدد في جامعة سلمان بن عبد العزيز مع التركيز على طالبات المستويات. *مجلة عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*. ١٥ (٤٨). أكتوبر. ٢٧٩-٣٣٩.
https://search.mandumah.com/Record/649099/Details

الروقي، مطلق مقعد مطلق (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لديهم. *مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر*. (١٧٠). أكتوبر. ٧١١-٧٤٩.
https://jsrep.journals.ekb.eg/article_33856_2f2b8a8b0dddd9588c8a7fdd71d99e34.pdf

سعدون، سمية، وفلوح، أحمد (٢٠٢١). واقع مشكلات الطلبة الجامعيين الجدد- دراسة ميدانية بجامعة وهران (الجزائر). *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. ٥ (١). ٢٥٩-٢٧٨.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/152774

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السعدية، حمدة (٢٠١٥). قياس درجة رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*. ٩ (٣)، ٥٢٣-٥٤٢.

https://search.mandumah.com/Record/729507/Details

الصالحي، خالد بن سليمان صالح (٢٠١٣). المشكلات والصعوبات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم وسبل التغلب عليها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. ٣٣ (٢). ١٢٧-١٧٩.

https://search.mandumah.com/Record/499726

الضو، محمد علي محمد علي (٢٠١٩). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية أساسي جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية لضمان الجودة. جامعة الزرقاء. عمادة البحث العلمي*. ٢ (١). ١٣-٢٥.

https://ijqa.zu.edu.jo/index.php/2019/1-2019/301-2019-08-05-10-46-08

الظفيري، نواف، وبيان، محمد سعد الدين (٢٠١٤). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة- دراسة ميدانية على طلبة قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. كلية التربية. جامعة دمشق*. ١٢ (١). ٧٠-٩٠. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=106155

العازمي، عبد الله سالم (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية*. ٥ (١٣). يناير. ٣٥٩-٤٣٦.

https://search.mandumah.com/Record/471158

العامري، فاطمة سالم (٢٠٠٣). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة*. ١٨ (٢٠). ١١٩-١٨٣.

https://search.mandumah.com/Record/1828

عبد الحميد، إبراهيم شوقي (٢٠٠٢). مشكلات التوجيه المهني لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة دراسات عربية. رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية*. إبريل، ١(٢). ٤٧-٩٣.

https://search.mandumah.com/Record/42658

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العدل، عادل محمد (٢٠١٢). *العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات*. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

علوي، وهيبة السيد سعيد، والفهد، رلي يوسف أحمد (٢٠١٧). المشكلات الأكاديمية لطلبة البكالوريوس الدارسين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس*. ١١(١٨). ١٤٣-١٨٣.
https://jsre.journals.ekb.eg/article_8524_3b650cdd7540ba1e2a6e2f3126900eef.pdf

عمار، بهاء الدين عربي محمد محمد (٢٠١٧). المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في نظام التعليم الالكتروني بجامعة أسيوط. *المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة الوادي الجديد*. (٢٦). نوفمبر. ٧٣-١٧٦.
https://search.mandumah.com/Record/1160978/Description

المجيدل، عبد الله المجيدل، والعاسمي، رياض نايل، وشماس، سالم مستهل (٢٠٠٨). مشكلات الشباب من وجهة نظر طلبة كليات التربية - دراسة ميدانية مقارنة بين طلبة كليات التربية في سوريا وعمان. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*. ٢٤ (٢). ٣٧-٩٥.
https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/37000.pdf

المطالقة، فيصل إبراهيم (٢٠١٠). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العقبة الجامعية من وجهة نظرهم. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مؤتة*. ٢٥ (٤). ٢٠٥-٢٤٨.
https://search.mandumah.com/Record/75648

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

Hamilton, R. & Ghatala, E. (1994). *Learning and Instruction.* McGraw-Hill, New York.

Hong, N. S. (1998). The Relationship between Well Structured and Ill-Structured Problem Solving in Multi-Media Simulation, *Ph.D. Thesis*. The Pennsylvania State University College of Education.

Jonassen, D. H. (1997). Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Outcomes, *Educational Technology - Research and Development*, *45*(1), pp. 65-94.

Schmidt, S. (2003). Introduction to Problem Solving - cognitive psychology. available online at: http://www.mtsu.edu/~sschmidt/cognitive/problem/problem.html.

Sinnott, J. D. (1989). A Model for Solution of Ill-Structured Problems: Implications for Everyday and Abstract Problem Solving. In J. D. Sinnott (Ed.). *Everyday Problem Solving: Theory and Applications.* New York. Praeger, pp. 72-99.

Voss, J. F. (1988). Problem Solving and Reasoning in Ill-Structured Domains. In C. Antaki (Ed.), *Analyzing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London. SAGE Publications, pp. 74-93.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة

The Effectiveness Of A Selective Counseling Program Based On Moral Intelligence In Reducing School Bullying Among Students Middle School Students In Makkah Al-Mukarramah

إعداد

بدر عائض مرزوق المقاطي

Badr Ayed Marzouk Al-Maqati

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.362472

استلام البحث : ٢٤ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٠ / ٥ / ٢٠٢٤

المقاطي، بدر عائض مرزوق (٢٠٢٤). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ٢٩٣ – ٢٢٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من(١٦) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين(١٤-١٦) عاماً بمتوسط عمري(١٤,٦) وقد تم اختيارهم من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين حصلوا على درجات عالية في مقياس التنمر المدرسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة (٨) تلاميذ مع مراعاة التجانس بين أفراد المجموعتين في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، ودخل الأسرة، ودرجة التنمر المدرسي، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مقياس التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (إعداد الباحث)، وبرنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي لخفض حدة التنمر المدرسي (إعداد الباحث) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح القياس البعدي، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنمر المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الانتقائي، الذكاء الأخلاقي، التنمر المدرسي.

Abstract:

The current study aimed to verify the effectiveness of a selective counseling program based on moral intelligence in reducing the severity of school bullying among middle school students. The study sample consisted of (16) students aged (14-16) years with an average age of (14.6). They were chosen from members of the original community for the study who obtained high scores in the school bullying scale, and they were divided into two experimental and control groups, each group has (8) students, taking into account the homogeneity between the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

members of the two groups in chronological age, academic achievement, family income, and the degree of school bullying, To achieve this goal, the school bullying measure was designed for middle school students (researcher preparation), and a selective counseling program based on moral intelligence to reduce the severity of school bullying (researcher preparation). The study reached the following results :There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post measurement on the school bullying scale in favor of the experimental group, There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post measurements on the school bullying scale in favor of the post measurement, There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and tracer measurements on the school bullying scale.
Keywords: Selective Counseling, Moral Intelligence, School Bullying**.**

مقدمة:

تسعى جميع المؤسسات التعليمية إلى توفير بيئة تعليمية آمنة، ومثالية، وجاذبة للمتعلمين ولكافة أفرادها، وبالرغم من قيامها بتوفير التجهيزات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية من مرافق، ومناهج دراسية، وبرامج تعليمية، وأنشطة مختلفة، وأجهزة وأدوات، وكوادر مدربة ومؤهلة من قادة ومعلمين وأخصائيين نفسيين إلا أن كثيراً من هذه المؤسسات تواجه عقبات ومشكلات قد تحول بينها وبين توفير هذه البيئة التي تنشدها، ومن المشكلات التي تشكل هاجساً مقلقاً لمعظم المؤسسات التعليمية مشكلة التنمر المدرسي School Bullying، فالتنمر مشكلة لا يقتصر ضررها على التلميذ المتنمر، وضحية التنمر فقط بل يتعدى أثرها ليشمل كل من المعلم، ومن يشاهد سلوك التنمر ويمتد أثرها ليشمل مرافق المؤسسة التعليمية أيضاً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتنمر كسلوك مشكلة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ أن وجد الإنسان على كوكب الأرض إلا أن البحث في هذا الموضوع حديث نسبياً إذ لم يخضع للدراسة العلمية المنظمة في علم النفس إلا منذ سبعينيات القرن الماضي ويعتبر "دان أولويس" هو أول من أشار إلى مصطلح التنمر وكان ذلك في عام ١٩٧٨حيث ركز في أبحاثه على المشكلات التي يعاني منها المتنمرون وضحايا التنمر في الدول الإسكندنافية، ومنذ ذلك الحين حظي موضوع التنمر باهتمام الكثير من الباحثين على مستوى العالم أجمع (الدسوقي، ٢٠١٦).

ويقصد بالتنمر إيذاء متعمد مقصود متكرر يقوم به فرد أو مجموعة أفراد ضد فرد لا يمكنه الدفاع عن نفسه بسهولة لاختلال موازن القوى بين المتنمر وضحية للتنمر (Menesini & Salmivall ,2017)، ويأتي سلوك التنمر في عدة أنواع وأشكال مختلفة، منها التنمر الجسدي: ويتمثل في الضرب، والركل، والدفع، وتخريب مقتنيات الضحية، وهناك التنمر اللفظي: ويتمثل في السب، والسخرية، والاستهزاء، والتحقير، وتوجيه الألفاظ البذيئة للضحية، ومن أشكاله التنمر النفسي: ويتمثل في التقليل من شأن الضحية، والتجاهل، والعبوس، والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ومن أشكاله أيضاً التنمر الاجتماعي: ويتمثل في عزل الضحية عن مجموعة الرفاق، أو مراقبة تصرفاته، أو رفض صداقته، أو مشاركته في ممارسة الأنشطة، وتشويه سمعته، (أبو الديار، ٢٠١٢)، ولقد نالت مشكلة التنمر المدرسي اهتماماً بالغاً من قبل الكثير من الباحثين والمنظمات والهيئات الدولية المهتمة بالتربية والطفولة وحقوق الإنسان، ولعل هذا الاهتمام يرجع إلى حجم انتشار هذه المشكلة وخطورتها على الأفراد والمجتمعات وتلاميذ المدارس على وجه الخصوص.

فقد أفاد تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(UNESCO) الصادر في ٢٠١٩م والذي تناول نسب انتشار التنمر في المدارس في ١٤٤ بلداً، وإقليماً حول العالم أن ٣٣% من التلاميذ يتعرضون للتخويف من قبل أقرانهم في المدرسة، وأن ٣٦% من التلاميذ تعرضوا للتنمر الجسدي مرة واحدة على الأقل (UNESCO, 2019)، ويؤكد تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة(UNICEF) الصادر في ٢٠١٨م أن طالب واحد من ثلاثة تلاميذ تعرضوا للتنمر، وأن ١٥٠ مليون طالباً قد أفادوا بتعرضهم للتنمر داخل محيط المدرسة، واعترف ١٧مليون مراهقاً في ٣٩ بلداً صناعياً بممارسة سلوك التنمر داخل محيط المدرسة (يونيسيف، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالنظر للدراسات المسحية التي تناولت انتشار مشكلة التنمر عند التلاميذ في المملكة العربية السعودية تؤكد دراسة Al Buhairan, Al Eissa, Al Kufeidy and Al Muneef, (2016) أن ٢٥% من التلاميذ تعرضوا للتنمر خلال الشهر السابق للدراسة، وخلصت دراسة القحطاني (٢٠٠٨) أن ٣١% من التلاميذ تعرضوا للتنمر مرتين خلال الشهر السابق للدراسة.

وفي ظل هذه الإحصائيات المتواترة والمتنامية التي تؤكد تفشي ظاهرة التنمر في المدارس برز تعزيز الجانب الأخلاقي كأحد الحلول المثلى التي اقترحها الباحثون وفي مقدمتهم (بروربا) التي أكدت أن تنمية الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence عند التلاميذ هو أفضل أمل لوضعهم على المسار الصحيح الذي يجنبهم العنف والتنمر بكافة أشكاله، وأن نقص مهارات الذكاء الأخلاقي هي المسؤول عن تفشي وانتشار العنف في المجتمعات (بروربا،٢٠٠٣).

ويقصد بالذكاء الأخلاقي القدرة على معرفة الصواب من الخطأ بفضل القناعات الأخلاقية التي يمتلكها الفرد وتتمثل في مجموعة من السمات والفضائل الأخلاقية الجوهرية كالقدرة على العطف، والاحترام، والعدل ,والتعاطف، والتسامح، والرقابة الذاتية، والضمير (بروربا،٢٠٠٣)، ويعد الذكاء الأخلاقي من الموضوعات الحديثة في الأدب التربوي والنفسي فقد كان أول ظهور لمفهوم الذكاء الأخلاقي في عام ١٩٩٧م عندما نشر كولز أول مقالة علمية في هذا المجال بعنوان (الذكاء الأخلاقي عند الأطفال) ثم تطور مفهوم الذكاء الأخلاقي على يد بروربا فقامت بنشر العديد من المقالات في (٢٠٠٠-٢٠٠٢) حتى نسب الفضل لها في نشأت نظرية الذكاء الأخلاقي (بشارة،٢٠١٣).

وقد تعددت الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الأخلاقي أو أحد أبعاده والتنمر المدرسي ومنها دراسة أحمد، وعبده (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الأخلاقي عند التلاميذ مرتفعي التنمر كان أقل عندما تم مقارنتهم بالتلاميذ منخفضي التنمر، ويعزز ذلك ما توصلت إليه دراسة كل من عبد الرحمن، أحمد، مراد (٢٠١٨) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر المدرسي، فيما توصلت دراسة كل من (Gini, Albiero, Benelli, and Altoe, 2007) إلى أن المراهقين الذين يمارسون التنمر لديهم مستوى منخفض من التعاطف، لذلك يرى بين (٢٠٠٥) أن من أهم الاستراتيجيات المقترحة لمجابهة التنمر هي تعزيز التعاطف، والاحترام، والتسامح، والعدل لدى التلاميذ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من العرض السابق أن التلاميذ الذين يمارسون سلوك التنمر في حاجة ماسة لتعريفهم بمفهوم الذكاء الأخلاقي وفضائله ومهاراته حتى يتمكنوا من التغلب على هذه المشكلة التي تمثل خطراً بالغاً على المجتمع بأسره والمجتمع المدرسي على وجه الخصوص وحتى يصل التلاميذ إلى التوافق النفسي، والتربوي، والاجتماعي المنشود، وقد وجد الباحث أن أكثر الدراسات في هذا المجال هدفت إلى دراسة العلاقة بين التنمر المدرسي والذكاء الأخلاقي، أو التنمر المدرسي وأحد أبعاد الذكاء الأخلاقي كالعطف، والاحترام، والتسامح، فأتت هذه الدراسة التي تحاول المساهمة في خفض حدة التنمر عند تلاميذ المرحلة المتوسطة عن طريق تصميم برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتضح مما سبق انتشار سلوك التنمر المدرسي بين التلاميذ وخطورته على جميع فئات المجتمع المدرسي، وافتقار من يمارسه لمهارات وفضائل الذكاء الأخلاقي أو أحدها، وأن الطريقة المثلى لمجابهة التنمر هي تعزيز الأخلاق الحميدة عند التلاميذ، لهذا تسعى هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس التنمر المدرسي؟

أهداف الدراسة:

١– التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي.

٢– التحقق من الفروق بين بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي.

٣-التأكد من استمرار أثر البرنامج الإرشادي في خفض حدة التنمر لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١-تقدم الدراسة خلفية نظرية عن التنمر المدرسي، والنظريات المفسرة له، وأهم الدراسات التي أجريت حوله، وعلاقته بالذكاء الأخلاقي مما قد يلفت انتباه الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث حول هذا الموضوع.

٢- تقدم الدراسة خلفية نظرية عن الذكاء الأخلاقي، والنظريات المفسرة له، والدراسات التي أجريت حوله مما قد يسهم في لفت انتباه الباحثين إلى دوره في الحد من العنف والتنمر المدرسي.

الأهمية التطبيقية:

١- تكتسب هذه الدراسة أولى أهمياتها من أهمية المرحلة التي تعنى بدراستها، وهي مرحلة المراهقة المبكرة وما يصاحبها من تغيرات نفسية، وفسيولوجية، وانفعالية، وقد تم اختيار تلاميذ المرحلة المتوسطة لأنهم يمرون بمرحلة المراهقة المبكرة التي تتميز بانفعالاتها الهائجة، وتشنجها العصبي واضطراباتها العنيفة، وفيها يصل سلوك التنمر للذروة (الدسوقي،٢٠١٦).

٢- ركزت كثير من الدراسات على دراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر، أو أحد أبعاد الذكاء الأخلاقي والتنمر، أما هذه الدراسة فتحاول المساهمة في وضع حل لمشكلة التنمر عن طريق البرنامج الإرشادي المعد مما يكسبها مزيداً من الأهمية.

٣- تقدم برنامجاً إرشادياً قائم على الذكاء الأخلاقي قد يساهم في خفض حدة التنمر لدى التلاميذ ومن ثم يستفيد منه المهتمين بمشكلة التنمر المدرسي.

٤- قد يستفيد الباحثون من مقياس التنمر المدرسي الذي أعده الباحث وقام عدد من الخبراء بتحكيمه.

٥- يمكن أن تساهم الدراسة في توجيه المهتمين والباحثين والمربين لأهمية البرامج الإرشادية في معالجة مشكلات المراهقين.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي: Counseling Program

البرنامج الإرشادي عبارة عن مجموعة من الخبرات والاستراتيجيات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية تقدم بطريقة بناءة من قبل مختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد (المسترشدين)الذين يعانون من مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية، تطبق في زمان ومكان محدد بهدف مساعدة المسترشدين على التعرف على مشكلاتهم وتنمية قدراتهم لمواجهتها والتغلب عليها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من أجل تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي (العاسمي، ٢٠١٥).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بمجموعة من الجلسات الإرشادية تم التخطيط لها وتحديد أهدافها وتصميمها على نحو علمي بالاستفادة من نظريات واستراتيجيات ووسائل الإرشاد النفسي بهدف خفض حدة التنمر المدرسي عند التلاميذ، ويقوم الباحث بتنفيذها مع المجموعة الإرشادية.

الذكاء الأخلاقي: Moral Intelligence

هو القدرة على معرفة الصواب من الخطأ بفضل القناعات الأخلاقية التي يمتلكها الفرد وتتمثل في مجموعة من السمات والفضائل الأخلاقية الجوهرية كالقدرة على العطف، والاحترام، والعدل، والتعاطف، والتسامح، والرقابة الذاتية، والضمير فهذه السمات تساعد الفرد على أن يصبح نزيهاً طيباً ويتعامل مع الآخرين بطريقة صحيحة وأخلاقية (بروربا،٢٠٠٣).

التنمر المدرسي: School Bullying

هو إيذاء متعمد ومتكرر يقوم به فرد أو مجموعة أفراد ضد فرد لا يمكنه الدفاع عن نفسه بسهولة نظراً لاختلال موازن القوى بين من يمارس الإيذاء ومن يتعرض للإيذاء (Menesini & Salmivalli, 2017).

ويتحدد التنمر (إجرائيا) في الدراسة الحالية تبعاً لدرجة التلميذ على أبعاد مقياس التنمر المدرسي الذي أعده الباحث في الدراسة الحالية والمكون من أربعة أبعاد (التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر النفسي، التنمر الاجتماعي).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على التحقق من فاعلية برنامج إرشادي نفسي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى المرحلة المتوسطة.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة عددها (١٦) من تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين حصلوا على درجة عالية في مقياس التنمر المدرسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: تمثل المجموعة التجريبية، والتي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي وعددها (٨) تلاميذ.

المجموعة الثانية: تمثل المجموعة الضابطة، وهي التي لن يطبق عليها البرنامج الإرشادي وعددها (٨) تلاميذ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة سليمان بن يسار المتوسطة التابعة لمكتب تعليم الشمال بمدينة مكة المكرمة.

أولاً: الإطار النظري:

١-الإرشاد الانتقائي:

قام هذا النوع من الإرشاد على يد " ثورن " والذي يرى أنه لابد أن تتم دراسة شخصية المسترشد ومن ثم احتياجاته، ثم بعد ذلك يختار المرشد الفنيات والأساليب المناسبة، ويدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى تجنب التحيز النظري وذلك باستخدام المنهج العلمي لتمييز التقنيات والفنيات الأكثر فاعلية في إرشاد الفرد، إذ يؤكد على أنه لابد على المرشد أن يكون ملم بكافة النظريات والفنيات الإرشادية والعلاجية التي يكون حتماً بحاجة إليها لمعالجة المشاكل المتنوعة للأفراد (أبو سيف،٢٠١٢).

والإرشاد الانتقائي يقوم على أساس التمييز والانتقاء والتجميع والتوفيق بين نظريات وأساليب وإجراءات العلاج النفسي المختلفة بما يتناسب مع ظروف كلاً من المرشد والمسترشد والمشكلة والعملية الإرشادية بصفة عامة فيما ينظر العديد من الباحثين للإرشاد الانتقائي على أنه ينتقي أفضل شيء من كل نظرية، وهذا يتطلب من المرشد معرفة دقيقة بالنظريات الإرشادية، وبمصدر قوة وضعف كل نظرية وكذلك عناصر بناء نظرية فعالة، وأفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر وينجح (الزهراني،٢٠١٦).

٢-الذكاء الأخلاقي:

الذكاء الأخلاقي هو القدرة على معرفة الصواب من الخطأ بفضل القناعات الأخلاقية التي يمتلكها الفرد وتتمثل في مجموعة من السمات والفضائل الأخلاقية الجوهرية كالقدرة على العطف، والاحترام، والعدل، والتعاطف، والتسامح، والرقابة الذاتية، والضمير فهذه السمات تساعد الفرد على أن يصيح نزيهاً طيباً ويتعامل مع الآخرين بطريقة صحيحة وأخلاقية(بروربا،٢٠٠٣).

وعرفه Nixon (2014) بالقدرة على التصرف بطريقة صحيحة في جميع الظروف مع التحلي بالمسؤولية، والرحمة، والنزاهة بحيث تتوافق الأفعال مع البوصلة الأخلاقية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحدده Lennick and Kiel (2005) بالقدرة العقلية على تطبيق المبادئ الإنسانية العالمية على القيم الشخصية والأهداف والإجراءات، وهو قابل للنمو والتطور طوال الحياة.

مكونات الذكاء الأخلاقي:

تشير بروربا (٢٠٠٣) أن هناك سبع فضائل جوهرية لبناء الذكاء الأخلاقي عند الأطفال إذا امتلكها الطفل أصبح بمقدوره التصرف مع الآخرين بالطريقة الأخلاقية الصحيحة ومقاومة الضغوط التي قد تدفعه للتصرف بالطريقة الخاطئة، وحددت ثلاث فضائل من الفضائل السبع جعلتها أساساً وركائز للذكاء الأخلاقي وهي: التمثل العاطفي، والضمير، والرقابة الذاتية فإذا كانت هذه الركائز قوية كانت بمثابة سداً منيعاً في وجه الرذائل الخارجية والداخلية التي تعترض الطفل، وإذا كانت هذه الركائز أو إحداها ضعيفة يصبح الطفل عاجزاً من الناحية الأخلاقية عن مواجهة التأثيرات المسمومة والسلبية التي تعترضه، وحينما يكون أساس النمو الأخلاقي متيناً يمكن إضافة الفضائل الأربع المتبقية، وهي الاحترام، والعطف، والعدل، والتسامح وبهذا يمتلك الطفل الوسائل اللازمة لرسم مستقبله الأخلاقي، وهذا لا يعني اكتمال النمو الأخلاقي للطفل فالنمو الأخلاقي عملية مستمرة طول حياة الفرد يضيف خلالها العشرات من الفضائل إلى خزينته الأخلاقية.

٣-التنمر المدرسي:School Bullying

التنمر مشكلة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ أن وجد الإنسان على كوكب الأرض إلا أن البحث في هذا الموضوع حديث نسبياً إذ لم يخضع للدراسة العلمية المنظمة في علم النفس إلا منذ سبعينيات القرن الماضي ويعتبر " دان أولويس " هو أول من أشار إلى مصطلح التنمر وكان ذلك في عام ١٩٧٨ حيث ركز في أبحاثه على المشكلات التي يعاني منها المتنمرون وضحايا التنمر في الدول الإسكندنافية، ومنذ ذلك الحين حظي موضوع التنمر باهتمام الكثير من الباحثين على مستوى العالم أجمع (أبو الديار، ٢٠١٢؛ الدسوقي، ٢٠١٦).

أ-مفهوم التنمر:

تعريف التنمر في المعجم الوسيط: "تنمر الشخص أي غضب وساء خلقه، أو تشبه بالنمر في طبعه"(أنيس، منتصر، الصوالحي، أحمد،٢٠٠٤، ٥٩٤).

ويعرف التنمر بأنه نوع من أنواع العدوان يتضمن نمطًا ثابتًا غير مرغوب فيه من الترهيب والمضايقة من قِبل شخص أو مجموعة من الأشخاص لشخص آخر بقصد إذلاله أو تخويفه أو السخرية منه أو عزله عن الآخرين (Dickerson, 2005)، ويقصد بالتنمر إيذاء متعمد مقصود متكرر يقوم به فرد أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجموعة أفراد ضد فرد لا يمكنه الدفاع عن نفسه بسهولة لاختلال موازن القوى بين المتنمر والضحية (Menesini & Salmivall, 2017).

ب-أنماط التنمر المدرسي:

يتخذ التنمر المدرسي أنماطاً متعددة تتحد جميعها في رغبة المتنمر في إلحاق الضرر بضحية التنمر وإيذاءه بأي نمط يراه المتنمر مناسباً للضحية أو للموقف، وقد قسم أتنغوف (٢٠١٥) أنماط التنمر كما يلي:

(١) التنمر اللفظي: ويتمثل بقول المتنمر كلام جارح للآخرين، أو كتابتها عنهم، وتهديدهم، وإطلاق الألقاب عليهم، ونقدهم نقدا جارحاً، ورفع الصوت عليهم، وتعرف Calub (2018) التنمر اللفظي بالتحدث إلى طالب أو عن طالب بطريقه مؤذية أو غير رحيمه ومن الأمثلة على ذلك: السخرية، والإغاظة، ومناداته باسم أو لقب يكرهه، أو نشر الشائعات أو القيل والقال عنه.

(٢) التنمر الجسدي: ويظهر هذا النمط في إيذاء طالب بالضرب، أو بالدفع، أو بالبصق عليه، أو تحطيم ممتلكاته وتخريبها، أو سرقتها، وعرفه الدسوقي (٢٠١٦) بأنه أي اتصال بدني بين المتنمر وضحية التنمر يقصد به إيذاء الضحية، وهو أكثر أنماط التنمر وضوحاً ويسمى التنمر المباشر، ويرى الباحث أن هذا النمط من التنمر يمكن السيطرة عليه من قبل المسؤولين عن ضبط السلوك والنظام في المدرسة لأنه مشاهد ومباشر ويسهل التعرف على التلاميذ الذين يمارسونه بخلاف الأنماط الأخرى التي يصعب مشاهدتها.

(٣) التنمر الاجتماعي: ويتمثل هذا النمط بقيام المتنمرين بإنشاء مجموعات واستثناء بعض التلاميذ منها، والسعي لتدمير العلاقات الاجتماعية للآخرين وعزله عن الآخرين، ويعرفه الصبيحين والقضاة (٢٠١٣) بمنع بعض التلاميذ من ممارسة الأنشطة مع المجموعة أو رفض صداقتهم، وإفساد علاقاتهم مع الآخرين.

(٤) التنمر النفسي: ويطلق عليه الباحثون التنمر الانفعالي، ويسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية، من خلال التجاهل، والازدراء والسخرية، والعبوس في وجهه واستخدام الإشارات الجسدية العدوانية، والضحك من أي سلوك يقوم به الضحية، وهذا النوع من أخطر أنواع التنمر على الصحة النفسية للضحية (الدسوقي،٢٠١٦؛ قطامي، وصرايرة،٢٠٠٩).

(٥) التنمر عبر الإنترنت (السيبراني): لا يحصل التنمر دائماً وجهاً لوجه، فالتنمر عبر الإنترنت شائع ويتمثل في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل البريد الإلكتروني، والهاتف النقال والرسائل النصية، والرسائل الفورية، ووسائل التواصل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعي لإيذاء الآخرين وابتزازهم والتحرش بهم والتشهير بهم، ونشر الشائعات عنهم (Dickerson,2005).

ثانيا: الدراسات والبحوث السابقة

تم تقسيم الدراسات والبحوث السابقة إلى محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر المدرسي:

دراسة Langdon and Preble, (2008) وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاحترام والتنمر المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٥) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس حتى الثاني عشر في ٢٦مدرسة حكومية، واستخدمت الدراسة المقابلة مع التلاميذ ومشرفي التوجيه وقادة المدارس لقياس الاحترام، ومقياس التنمر من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين لديهم مستوى الاحترام أقل كان التنمر لديهم مرتفع عند مقارنتهم بالتلاميذ الآخرين، وأن مستويات الاحترام تتنبأ بشكل ملحوظ بتكرار التنمر.

دراسة Chui and Chan, (2015) سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرقابة الذاتية على التنمر المدرسي، وتكونت عينة الدارسة من ٣٦٥ طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٧عاماً، واستخدمت الدراسة مقياس " إلينوي للمتنمر" ومقياس الرقابة الذاتية جوتفريدسون وهيرشي (١٩٩٠) وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة سلبية بين الرقابة الذاتية والتنمر المدرسي، وأن مستوى الرقابة الذاتية منخفض عند التلاميذ الذين يمارسون التنمر.

دراسة أحمد و عبده(٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي التنمر ومنخفضي التنمر في الذكاء الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٢) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر المدرسي (إعداد الباحثين) ومقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثين), وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين الذكاء الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التنمر، كما بينت النتائج أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: ضبط الذات، ثم العطف، ثم الاحترام، ثم التسامح.

دراسة عبدالرحمن، وأحمد، و مراد (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي بأبعاده السبعة والتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتعرف على أبعاد الذكاء المنبئة بالتنمر، وتكونت عينة الدراسة من(١١٦)تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٥) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة) ومقياس التنمر المدرسي (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتنمر المدرسي، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي الذكاء الأخلاقي ومنخفضي الذكاء الأخلاقي في التنمر لصالح منخفضي الذكاء الأخلاقي، كما حددت النتائج أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي هي على الترتيب: العدالة، التعاطف.

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية في خفض التنمر المدرسي:

دراسة بنهان (٢٠١٣) سعت الدراسة إلى التحقق من فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) حدث من الجانحين الذكور تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (١٠) أحداث، ومجموعة ضابطة وعدده (١٠) أحداث، وتم استخدام مقياس التنمر (إعداد الباحثة) ومقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة)، وصممت الباحثة برنامج إرشادي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التنمر لصالح القياس البعدي ,وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب القياس البعدي على أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية, وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التنمر.

دراسة أبو الفضل، وحسن (٢٠١٧) هدفت الدراسة للتعرف على فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (٨) تلاميذ(٤ ذكور-٤ إناث)ومجموعة ضابطة قوامها(٧) تلاميذ(٤ذكور-٣إناث)، وأعد الباحثان مقياساً للذكاء الانفعالي، ولقياس التنمر المدرسي قام الباحثان بترجمة مقياس "ديوي كورنيل" وصمما الباحثان برنامجاً إرشادياً انتقائياً لتنمية الذكاء الانفعالي وخفض التنمر المدرسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التنمر المدرسي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي.

دراسة أبو زيتون، والشرعة (٢٠١٧) سعت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات في غرف مصادر صعوبات التعلم في مدينة الزرقاء في الأردن وتكونت العينة من (٣٥) طالبة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم توزيعهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: التجريبية، تألفت من (١٩)مفحوصة والمجموعة الضابطة، وتألفت من (١٦) مفحوصة، وتم استخدام مقياس سلوك التنمر الذي أعده عواد (٢٠٠٩)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي الذي طوره أبو زيتون (٢٠٠٤) ،كما استخدم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية الذي صممه الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس سلوك التنمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

ك-دراسة همام، وجاد الرب (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظرية بروربا في خفض سلوك التنمر لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية تتكون من (٨) أطفال، ومجموعة ضابطة تتكون من (٨) أطفال، وأعدت الباحثتان مقياساً لسلوك الطفل التنمري من وجهة نظر المعلمات، وبرنامجاً إرشادياً يستند إلى نظرية بروربا، وتوصلت الباحثتان إلى انخفاض درجة سلوك التنمر لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، بينما لم يطرأ على درجة سلوك التنمر لدى أطفال المجموعة الضابطة أي تغيير.

ثالثا فروض الدراسة:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح القياس البعدي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنمر المدرسي.

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو التصميم الثنائي والمكون من مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة لاختبار فروض الدراسة، حيث تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي على كلا المجموعتين قبلياً، ثم طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي طبق على المجموعتين مقياس التنمر بعدياً، وبناء على هذا التصميم تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة، ويوضح جدول(١) التالي التصميم التجريبي للدراسة:

جدول(١) التصميم التجريبي للدراسة

مجموعتا الدراسة	عدد الأفراد	القياسات	فترة المتابعة
المجموعة التجريبية	٨أفراد	القياس القبلي القياس البعدي قياس المتابعة	٨ أسابيع
المجموعة الضابطة	٨ أفراد	القياس القبلي القياس البعدي	

ثانيا مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة المتوسطة المنتظمين في مدينة مكة المكرمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم ٤٧٥٢تلميذاً.

ثالثاً عينة الدراسة:

١-العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٤) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة المنتظمين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، وذلك بهدف حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي وصلاحيته للاستخدام.

٢-عينة الدراسة الأساسية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي على (٩٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني، والثالث المتوسط بمدرسة سليمان بن يسار المتوسطة وبعد تطبيق المقياس تم اختيار (١٦) تلميذاً ممن حصلوا على أعلى درجة على مقياس التنمر، تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة، بمتوسط عمري قدره ١٤،٦٨سنة، وانحراف معياري قدرة ٠،٥٩٣ وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

أ-مجموعة تجريبية: تكونت من ٨ تلاميذ وهي التي سيتم تطبيق البرنامج عليها.

ب-مجموعة ضابطة: ستتكون من ٨ تلاميذ وهي التي لن يطبق عليها البرنامج.

٣-تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحث بضبط عدداً من المتغيرات من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وهي على النحو التالي:

-تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التنمر، والعمر الزمني، والتحصيل الدراسي، ودخل الأسرة كما هو موضح في جدول (٢) التالي:

جدول(٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات التجانس

المتغيرات	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني u	مستوى الدلالة
مستوى التنمر	تجريبية	٨	٨,٠٠	٦٤,٠٠	٢٨,٠٠٠	٠,٦٧
	ضابطة	٨	٩,٠٠	٧٢,٠٠		
العمر	تجريبية	٨	٨,٢٥	٦٦,٠٠	٣٠,٠٠٠	٠,٨١
	ضابطة	٨	٨,٧٥	٧٠,٠٠		
التحصيل	تجريبية	٨	٨,٦٣	٦٩,٠٠	٣١,٠٠٠	٠,٩١
	ضابطة	٨	٨,٣٨	٦٧,٠٠		
دخل الأسرة	تجريبية	٨	٩,١٣	٧٣,٠٠	٢٧,٠٠٠	٠,٥٩
	ضابطة	٨	٧,٨٨	٦٣,٠٠		

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التنمر، والعمر، والتحصيل، ودخل الأسرة حيث كانت قيمة " U " غير دالة مما يدل على تكافؤ وتجانس المجموعتين.

رابعاً أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١- مقياس التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من إعداد الباحث.

مر بناء مقياس التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة" بالخطوات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ-تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت التنمر المدرسي، حيث تم مراجعة عدداً من الدراسات والبحوث السابقة والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي درست التنمر المدرسي والتي أمكن الاستفادة منها في إعداد عبارات المقياس.
ب-تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس التنمر المدرسي، حيث تم مراجعة بعض المقاييس العربية منها:
(١) مقياس (Baldry,(2003 ويتكون المقياس من (١٦) عبارة موزعة على بعدين وطبق المقياس على (١٠٢٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
(٢) مقياس (Lorin, (2004 ويتكون المقياس من (٤٦) عبارة موزعة على بعدين وطبق المقياس على تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.
(٣) مقياس الصبحيين (٢٠٠٧) ويتكون المقياس من (٤٥) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وطبق المقياس على تلاميذ المرحلة الأساسية العليا.
(٤) مقياس أبو الديار (٢٠١٢) ويتكون المقياس من (٢٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وطبق المقياس (٣٠) تلميذ من ذوي التعلم.
د-في ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس والتي روعي فيها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد ليبلغ عدد عبارات لمقياس في صورته الأولية ٤٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر النفسي، التنمر الاجتماعي، ولكل عبارة خمس استجابات هي: لا يحدث مطلقاً، يحدث نادرا، يحدث أحياناً، يحدث غالباً، يحدث دائماً.
ه-ثم عرض المقياس في صورته الأولية ملحق رقم (٢) على (٧) محكمين -ملحق رقم (٣) من المختصين في مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للحكم على مدى صلاحية عبارات المقياس، ومدى وضوحها، ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه، ومن ثم إجراء التغييرات اللازمة على صياغة هذه العبارات.
و- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف خمس عبارات وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠% من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة خمس عبارات وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس قبل حساب الخصائص السيكومترية هو (٣٧) عبارة.
ز-الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي:

(١) صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بحساب الصدق بطريقتين هما: الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي)، وصدق الاتساق الداخلي وسيتم عرضها بالتفصيل:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(أ) الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي)

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد-الدرجة الكلية) المعد من قبل الباحث، والدرجات على مقياس التنمر المدرسي (الأبعاد-الدرجة الكلية) من إعداد: الدسوقي (٢٠١٦)، كمحك وتم التوصل إلى معاملات ارتباط (معاملات صدق) ٠,٨٥، ٠,٨٦، ٠,٨٥، ٠,٨٧، ٠,٨٨ على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(ب)-صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتكون من (٣٤) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، وقد تم استخدام معامل ارتباط

بيرسون (Pearson Correlation) لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد المنتمية له والجدول (٣) يوضح ذلك، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٣) معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

البعد	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	١	٠,٣٧	٠,٠٥	٢١	٠,٣٨	٠,٠٥
	٥	٠,٦٥	٠,٠١	٢٥	٠,٥٣	٠,٠١
	٩	٠,٦٢	٠,٠١	٢٩	٠,٥٦	٠,٠١
	١٣	٠,٦٦	٠,٠١	٣٣	٠,٤١	٠,٠٥
	١٧	٠,٤٢	٠,٠١			
التنمر اللفظي	٢	٠,٧٧	٠,٠١	٢٢	٠,٤٦	٠,٠١
	٦	٠,٦٨	٠,٠١	٢٦	٠,٤٦	٠,٠١
	١٠	٠,٦٢	٠,٠١	٣٠	٠,٥٢	٠,٠١
	١٤	٠,٦٩	٠,٠١	٣٤	٠,٣٩	٠,٠٥
	١٨	٠,٥٦	٠,٠١			
التنمر لنفسي	٣	٠,٤٧	٠,٠١	١٩	٠,٥٨١	٠,٠١
	٧	٠,٥٠	٠,٠١	٢٣	٠,٥٥٩	٠,٠١
	١١	٠,٥٢	٠,٠١	٢٧	٠,٤٠٣	٠,٠١
	١٥	٠,٣٨	٠,٠٥	٣١	٠,٥٢١	٠,٠١
التنمر	٤	٠,٣٩	٠,٠٥	٢٠	٠,٦٦	٠,٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعي	٨	٠,٦٧	٠,٠١	٢٤	٠,٥٨	٠,٠١
	١٢	٠,٥٦	٠,٠١	٢٨	٠,٦٤	٠,٠١
	١٦	٠,٦٤	٠,٠١	٣٢	٠,٤١	٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٣) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ما عدا العبارات رقم (١،٤،١٥،١٧،٢١،٢٧،٣٢،٣٣،٣٤) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتراوحت معامل الارتباط بين (٠,٣٧-٠,٧٧) وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٤) معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	٠,٧٣	٠,٠١
التنمر اللفظي	٠,٨٧	٠,٠١
التنمر النفسي	٠,٨٢	٠,٠١
التنمر الاجتماعي	٠,٨٠	٠,٠١

يتبين من جدول (٤) السابق أن أبعاد مقياس التنمر المدرسي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٣-٠,٨٧) وهذا يدل على الاتساق المرتفع لأبعاد المقياس.

(٢) ثبات المقياس:

لقياس ثبات أداة الدراسة (مقياس التنمر المدرسي) استخدم الباحث طريقتين (معادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية)، للتأكد من ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤) تلميذاً.

(أ)-طريقة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس التنمر المرسي وللأبعاد الأربعة للمقياس كما هو موضح في جدول رقم (٥) التالي:

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس التنمر المدرسي

البعد	عدد العبارات	قيم معامل ألفا كرونباخ
التنمر الجسدي	٩	٠,٧٤
التنمر اللفظي	٩	٠,٧٨
التنمر النفسي	٨	٠,٦٨
التنمر الاجتماعي	٨	٠,٧١
الدرجة الكلية للمقياس	٣٤	٠,٨٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يظهر من جدول (٥) السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة تتراوحت بين (٠,٦٨-٠,٧٨) كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس كان (٠,٨٦) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(ب)-طريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم المقياس إلى نصفين أحدهما يتضمن العبارات الفردية، والآخر يتضمن العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، ودرجات البنود الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان -براون ، كما هو موضح في جدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦) معامل الثبات باستخدام معادلة سبرمان- براون لمقياس التنمر المدرسي

البعد	عدد العبارات	معامل سبيرمان-براون
التنمر الجسدي	٩	٠,٧٨
التنمر اللفظي	٩	٠,٨٠
التنمر النفسي	٨	٠,٧٠
التنمر الاجتماعي	٨	٠,٧٢
الدرجة الكلية للمقياس	٣٤	٠,٨٨

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون للأبعاد الأربعة تراوحت بين (٠,٧٠-٠,٨٠) كما أن معامل ثبات المقياس ككل كان (٠,٨٨) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٣) طريقة تصحيح مقياس التنمر المدرسي:

يتكون مقياس التنمر المدرسي من (٣٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر النفسي، التنمر الاجتماعي)، وقد حددت خمسة بدائل للإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس وهي (لا يحدث مطلقاً، يحدث نادراً، يحدث أحياناً، يحدث غالباً، يحدث دائماً)، ولغاية التصحيح أعطيت الأوزان (١،٢،٣،٤،٥)، وبذلك تكون أدنى درجة للمقياس (٣٤) وأعلى درجة (١٧٠).

(٤) مقياس التنمر المدرسي يتكون من (٣٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر النفسي، التنمر الاجتماعي) والجدول التالي يوضح أرقام العبارات والبعد الذي تنتمي له.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٧) أرقام عبارات مقياس التنمر المدرسي

أبعاد التنمر المدرسي	أرقام الفقرات										عدد العبارات
التنمر الجسدي	١	٥	٩	١٣	١٧	٢١	٢٥	٢٩	٣٣		٩
التنمر اللفظي	٢	٦	١٠	١٤	١٨	٢٢	٢٦	٣٠	٣٤		٩
التنمر النفسي	٣	٧	١١	١٥	١٩	٢٣	٢٧	٣١			٨
التنمر الاجتماعي	٤	٨	١٢	١٦	٢٠	٢٤	٢٨	٣٢			٨

٢-البرنامج الإرشادي:

خطوات تصميم البرنامج:

(٢) القراءة في عدد من المصادر التي عنت بالإرشاد النفسي ونظرياته، والكتب التي عنت بالتنمر المدرسي، والذكاء الأخلاقي، والإرشاد الجماعي، وطرق تصميم وتنفيذ برامج الإرشاد النفسي.

(٣) الاطلاع على عدد من البرامج الإرشادية التي استخدمت منهج الإرشاد الانتقائي، وعدد من البرامج الإرشادية السابقة التي اهتمت بخفض التنمر المدرسي بالاعتماد على نظرية الذكاء الأخلاقي لبرروبا منها برنامج بنهان (٢٠١٣)، وبرنامج أحمد (٢٠١٧)، وبرامج اهتمت بخفض درجة من التنمر المدرسي عند التلاميذ منها برنامج (Baldry & Farrington,(2004 وبرنامج (Slee,(2007 وبرنامج الصبحيين والقضاة(٢٠١٣)، وبرنامج أبو الفضل، وحسن (٢٠١٧).

(٤) إعداد البرنامج في صورته الأولية، ثم مقارنته مع البرامج السابقة، وبعد ذلك عرضه على السادة المحكمين المختصين في علم النفس التربوي وبعد ذلك إخراج البرنامج في صورته النهائية –

محتوى البرنامج:

يتكون البرنامج الإرشادي من (١٦) جلسة إرشادية قائمة على أساليب وفنيات الإرشاد الانتقائي يتم تطبيقها على مدى(٨) أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً وجدول رقم (٨) الآتي يحتوي على ملخص لجلسات البرنامج الإرشادي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٨) ملخص جلسات البرنامج الإرشادي

ترتيب الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	التعريف بالبرنامج وبناء العلاقة الإرشادية.	١-ان يتعرف التلاميذ والباحث على بعضهم البعض. ٢-أن يتعرف التلاميذ على هدف البرنامج، وأهميته وآداب الجلسات. ٣-تطبيق القياس القبلي	١-المحاضرة. ٢-المناقشة الجماعية. ٣-التقبل غير المشروط. ٤-الأسئلة المفتوحة.
الثانية	الوعي بمفهوم التنمر المدرسي	١-أن يعمق الباحث العلاقة الإرشادية بينه وبين التلاميذ. ٢-أن يدرك التلاميذ مفهوم التنمر المدرسي. ٣-أن يتعرف التلاميذ على أشكال التنمر ومظاهره.	١-التقبل غير المشروط ٢-الأسئلة المفتوحة. ٣-المناقشة الجماعية.
الثالثة	الوعي بمفهوم الذكاء الأخلاقي	١-أن يتعرف التلاميذ على أهمية ومكانة الأخلاق في حياة المسلم. ٢- أن يدرك التلاميذ مفهوم الذكاء الأخلاقي، وفضائله. ٣-أن يعي التلاميذ أن الذكاء الأخلاقي يمكن تنميته.	-المحاضرة ٢-المناقشة الجماعية ٣-الأسئلة المفتوحة -التعزيز ٥-الواجب المنزلي
الرابعة	العلاقة بين التنمر والأفكار اللاعقلانية	-أن يدرك التلاميذ معنى الأفكار العقلانية، والأفكار اللاعقلانية. ٢- أن يعي التلاميذ أن ممارستهم للتنمر هو نتيجة الأفكار اللاعقلانية وليس الأحداث.	١-المحاضرة ٢-المناقشة الجماعية ٤-A,B,C,D,E ٥-الواجب المنزلي
الخامسة	التنمر الجسدي وخفضه عن طريق الوعي بفضيلة التسامح	١-أن يتعرف التلاميذ على مفهوم التنمر الجسدي ومظاهره. ٢-أن يدرك التلاميذ أثر التنمر الجسدي على المتنمر وعلى الضحية، ويقارن بينه وبين أثر التسامح	١-المحاضرة ٢-القصة الرمزية ٣-التلخيص ٤-الواجب المنزلي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السادسة	التنمر الجسدي وخفضه بمراقبة الفرد لذاته.	١-أن يتم استجلاء الأفكار اللاعقلانية التي تدفعهم للتنمر الجسدي. ٢-أن يدرك التلاميذ مفهوم الرقابة الذاتية. ٣- أن يستشعر التلاميذ مراقبة الله لهم أذا هموا بالتنمر.	١-القصة الرمزية ٢-لعب الدور ٣-التغذية الراجعة. ٤-النمذجة
السابعة	التنمر الجسدي وخفضه عن طريق تعزيز الذات	١-أن يتمكن التلاميذ من مراقبته سلوكياتهم، وتقويمها. ٢-أن يمارس التلاميذ. الاسترخاء والتفكير في العواقب قبل الشروع في التنمر. ٣- أن يعزز التلميذ نفسه عند القيام بضبط النفس.	١-المناقشة الجماعية ٢-لعب الدور ٣-الاسترخاء ٤-الضبط الذاتي
الثامنة	الوعي بمفهوم التنمر اللفظي ومظاهره	١-أن يتعرف التلاميذ على مفهوم التنمر اللفظي ومظاهره. ٢-أن يميز التلاميذ الألفاظ المحترمة من الألفاظ غير المحترمة	١-المحاضرة. ٢-التصحيح الزائد ٣-لعب الدور. ٤-الواجب المنزلي.
التاسعة	الألفاظ الجارحة مقابل الألفاظ المحترمة	١-أن يستبصر التلاميذ بالفوائد التي يجنيها من استخدام الألفاظ المحترمة ٢- توجيه اهتمام التلاميذ إلى الانتباه لمشاعر الآخرين عند الحديث معهم	١-الإرشاد الديني. ٢-النمذجة. ٣-التغذية الراجعة. ٤-الواجب البيتي
العاشرة	الألفاظ ومشاعر الآخرين	١-أن يتعرف التلاميذ على بعض أساليب التعاطف (أقوال، أفعال). ٢-أن يطبق التلاميذ التعاطف مع الآخرين.	١-المناقشة الجماعية. ٢-التخيل. ٣-القصة الرمزية. ٤-لعب الدور.
الحادية عشرة	التنمر النفسي ومظاهره	١-أن يتعرف التلاميذ على مفهوم التنمر النفسي ومظاهره. ٢-أن يدرك التلاميذ خطورة التنمر النفسي على ضحية التنمر.	١-المناقشة الجماعية. ٢-التساؤل. ٣-الحديث الذاتي. ٤-التغذية الراجعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثانية عشرة	التنمر النفسي والضمير	١-أن يميز التلاميذ بين السلوكيات التي يغيب فيها الضمير، والسلوكيات التي يكون فيها الضمير حاضراً. ٢- أن يستشعر التلاميذ حضور الضمير عند التعامل مع زملائهم.	١-المحاضرة. ٢-الإرشاد الديني ٣-القصة الرمزية
الثالثة عشرة	التنمر النفسي والعطف.	١-أن يتعرف التلاميذ على الأقوال والأفعال التي تدل على العطف. ٢-مساعدة التلاميذ على استبدال أساليب التنمر النفسي ، بالعطف.	١-المحاضرة. ٢-الأرشاد الديني. ٣-التخيل. ٤-الواجب المنزلي.
الرابعة عشرة	التنمر الاجتماعي والعدل	١-أن يتعرف التلاميذ على مفهوم التنمر الاجتماعي ، ومظاهره. ٢- أن يدرك التلاميذ أن تشويه سمعة زملائهم، ومقاطعتهم ، سلوك ظالم يتنافى مع العدل.	١-المحاضرة ٢-المناقشة الجماعية ٣-التخيل. ٤-الواجب المنزلي.
الخامسة عشرة	ممارسة العدل كبديل للتنمر	١-أن يدرك التلاميذ أهمية العدل وخطورة الظلم على الفرد والمجتمع. ٢- أن يمارس التلاميذ قواعد العدل الأساسية (أخذ الدور، المشاركة).	١-القصة الرمزية. -لعب الدور. ٣-النمذجة.
السادسة عشرة	الجلسة الختامية للبرنامج	١-أن يتم الاستماع لآراء التلاميذ وملاحظاتهم. ٢- أن يدرك التلاميذ أن عليهم مواصلة الجهود لتحقيق الهدف المنشود. ٣-إجراء القياس البعدي.	١-المحاضرة. ٢-المناقشة الجماعية. ٣-التعزيز. ٤-التلخيص.

خامساً إجراءات تطبيق الدراسة:

يمكن تلخيص خطوات وإجراءات الدراسة فيما يأتي:

١-تم تحديد مشكلة الدراسة وعينتها ومتغيراتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢-الاطلاع على الدراسات السابقة التي استهدفت متغيرات الدراسة الحالية، كما تم الاطلاع على التراث السيكولوجي والتربوي الذي اعتنى بمتغيرات الدراسة.
٣-تصميم مقياس التنمر المدرسي، والبرنامج الإرشادي ثم عرضهما على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة عليهما.
٤-تم إجراء دراسة على عينة استطلاعية تتكون من ٣٤ تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة للتأكد من الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.
٥- تطبيق مقياس التنمر المدرسي بعد التأكد من الخصائص السيكومترية وإجراء التعديلات اللازمة على ٩٣ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني، والثالث المتوسط بمدرسة سليمان بن يسار المتوسطة وبعد تطبيق المقياس تم اختيار ١٦ تلميذاً ممن حصلوا على أعلى درجة على مقياس التنمر ليكونوا عينة الدراسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.
٦-تطبيق القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٧-تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.
٨-تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٩-تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من انتهاء البرنامج.
١٠-تحليل البيانات من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، ومن ثم استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها، ومن ثم صياغة توصيات ومقترحات الدراسة في ضوئها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وسيتناول الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، مصنفة حسب تسلسل فرضياتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول

ينص الفرض الأول في الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان-ويتني" Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القياس البعدي، وذلك أن هذا الاختبار يستخدم في الدلالة اللابراميترية بين مجموعتين غير مرتبطتين وجدول رقم (٩) يبين ذلك.

جدول(٩) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية له في القياس البعدي

الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	Z	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	تجريبية	٨	٥,٠٠	٤٠,٠٠	٤,٠٠٠	٢,٩٦-	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٠٠	٩٦,٠٠			
التنمر اللفظي	تجريبية	٨	٥,٣١	٤٢,٥٠	٦,٠٠٠	٢,٦٩-	٠,٠١
	ضابطة	٨	١١,٦٩	٩٣,٥٠			
التنمر النفسي	تجريبية	٨	٥,٩٤	٤٧,٥٠	٦,٥٠٠	٢,١٦-	٠,٠٥
	ضابطة	٨	١١,٥٥	٩٢,٥٠			
التنمر الاجتماعي	تجريبية	٨	٦,١٩	٤٩,٥٠	٥,٥٠٠	٢,١٢-	٠,٠٥
	ضابطة	٨	١١,٧٢	٩٤,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٤,٩٤	٣٩,٥٠	٣,٥٠٠	٣,٠٠-	٠,٠١
	ضابطة	٨	١٢,٠٦	٩٦,٥٠			

يتضح من جدول (٩) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في بعدي التنمر النفسي، والتنمر الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح أيضاً من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في بعدي التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، وكذلك الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وتم التوصل من هذه النتائج إلى تحقق صحة الفرض الأول والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي القائم على الذكاء الأخلاقي في خفض حدة التنمر لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي تم استخدام المعادلة $ES=\frac{Z}{\sqrt{N}}$ حيث z هي القيمة المحسوبة من اختبار"مان-ويتني" Mann-Whitney،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وN عدد أفراد العينة (Corder & Foreman,2009)، كما يتضح في الجدول رقم(١٠) التالي:

جدول(١٠) حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي

الأبعاد	ES	حجم التأثير
التنمر الجسدي	٠,٧٤	كبير
التنمر اللفظي	٠,٦٧	كبير
التنمر النفسي	٠,٥٤	كبير
التنمر الاجتماعي	٠,٥٣	كبير
الدرجة الكلية	٠,٧٥	كبير

يتضح من نتائج جدول (١٠) السابق وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

ينص الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار "ويلككسون للأزواج المتماثلة" Wilcoxon Signed Rank Test، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، كما تم حساب حجم التأثير كما هو موضح في جدول (١١) التالي:

جدول(١١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	ES	حجم التأثير
التنمر الجسدي	السالبة الموجبة المتساوية	٧ ١ ٠	٥,٠٠ ١,٠٠	٣٥,٠٠ ١,٠٠	٢,٦٨٣-	٠,٠١	٠,٨٤٢	كبير
التنمر اللفظي	السالبة الموجبة المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠,٠٠	٢,٥٩٧-	٠,٠١	٠,٨٩٣	كبير
التنمر النفسي	السالبة الموجبة	٧ ٠	٤,٠٠ ٠,٠٠	٢٨,٠٠ ٠,٠٠	٢,٦٧٥-	٠,٠١	٠,٨٣٩	كبير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المتساوية	١						
التنمر الاجتماعي	السالبة الموجبة المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠,٠٠	٢,٥٨٦-	٠,٠١	٠,٨٩٦	كبير
الدرجة الكلية	السالبة الموجبة المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠,٠٠	٢,٦٩٢-	٠,٠١	٠,٨٩٨	كبير

يتضح من جدول (١١) السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي (الأبعاد-الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، ويستنتج من هذه النتيجة التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

كما يتضح من جدول (١١) السابق أن قيم حجم التأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنمر المدرسي وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار "ويلككسون للأزواج المتماثلة" Wilcoxon Signed Rank Test، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثمانية أسابيع) كما هو موضح في جدول رقم (١٢) التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	السالبة الموجبة المتساوية	٣ ٥ ٠	٦,٥٠ ٣,٣٠	١٩,٥٠ ١٦,٥٠	٠,٢١٣-	غير دالة
التنمر اللفظي	السالبة الموجبة المتساوية	٥ ٣ ٠	٤,٨٠ ٤,٠٠	٢٤,٠٠ ١٢,٠٠	٠,٩٠٥-	غير دالة
التنمر النفسي	السالبة الموجبة المتساوية	٦ ٢ ٠	٣,٥٠ ٧,٥٠	٢١,٠٠ ١٥,٠٠	٠,٤٣١-	غير دالة
التنمر الاجتماعي	السالبة الموجبة المتساوية	٥ ٣ ٠	٤,٥٠ ٤,٥٠	٢٢,٥٠ ١٣,٥٠	٠,٦٣٩-	غير دالة
الدرجة الكلية	السالبة الموجبة المتساوية	٤ ٣ ١	٤,٧٦ ٣,٠٠	١٩,٠٠ ٩,٠٠	٠,٨٤٨-	غير دالة

يتضح من جدول (١٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثمانية أسابيع) في الأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض حدة التنمر المدرسي، ويستنتج من هذه النتيجة التحقق من صحة الفرض والذي ينص أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات الدراسة

من منطلق ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

١-توعية الأسر بمفهوم التنمر المدرسي، وأنواعه، وخطورته على من يمارس التنمر وضحايا التنمر، والاستفادة من فضائل الذكاء الأخلاقي في الحد منه.

٢-عقد ورش عمل للمعلمين لمساعدتهم في الكشف عن التنمر، والاستراتيجيات الفاعلة للحد منه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣-عقد دورات تدريبية لمرشدي الطلاب للاستفادة من البرامج الإرشادية المتضمنة لفضائل الذكاء الأخلاقي في الحد من التنمر المدرسي.

٤-إدراج برامج إرشادية لتعزيز الذكاء الأخلاقي ضمن خطة الإرشاد الطلابي الصادرة من وزارة التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

أبو الفضل، محفوظ عبد الستار، حسن، ياسر عبد الله (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيا. *مجلة التربية الخاصة*، ٥ (١٨)، ٣-٨٦.

أبو زيتون، جمال عبدالله، والشرعة،فيصل خليف (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية*، ٤٤ (٤)، ١٣٣-١٤٧.

أبو سيف، حسام أحمد (٢٠١٢). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض حدة الغضب لدى المراهقين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٢٢ (٧٦)، ٣٠٧-٣٥١.

اتنغوف، كيم (٢٠١٥). *التنمر السلامة أولاً*. بيروت: الدار العربية للعلوم.

أحمد، أسماء محمد (٢٠١٧). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي سلوكي لتنمية الذكاء الأخلاقي في خفض التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

أحمد، عاصم عبدالمجيد، وعبده، إبراهيم محمد (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٦)، ٤٥٣-٤٧٥.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبد الحليم، والصوالحي، عطية، وأحمد، محمد خلف الله. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

بروربا، ميشيل (٢٠٠٣). *بناء الذكاء الأخلاقي* (سعد الحسني، مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

بشارة، موفق (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بروربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال القرى في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩ (٤)، ٤٠٣-٤١٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بنهان، بديعة حبيب (٢٠١٣). فعالية الذكاء الأخلاقي في خفض سلوك التنمر لدى الأحداث الجانحين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢ (٧٨)، ١٢٦-٢٠٥.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠١٦). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*. القاهرة: دار العلوم.

الصبحيين، علي موسى (٢٠٠٧) *أثر برنامج جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية الغربية* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الصبحيين، علي موسى، والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين*. الرياض: مطابع جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العاسمي، رياض نايل (٢٠١٥). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة* . عمان: دار الإعصار العلمي .

عبدالرحمن، محمد السيد، وأحمد، أسماء محمد، ومراد، محمد محمود (٢٠١٨). أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمرلدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية الزقازيق*، ٢ (٩٨)، ٥٧-٨١.

القحطاني، نورة سعد (٢٠٠٨). *التنمر بين تلاميذ وطالبات المرحلة التوسطة في مدينة الرياض* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

قطامي، نايفة، وصرايرة، منى (٢٠٠٩). *الطفل المتنمر*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

همام، نجوان عباس، وجاد الرب، غادة كامل (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على نظرية بروربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (٥)، ١٦-١٤٣.

يونيسيف (٢٠١٨). *القضاء على العنف في المدارس*. اليونيسيف.

Al Buhairan, F., Al Eissa, M., Al Kufeidy, N., & Al Muneef, M. (2016) Bullying in Early Adolescence: An Exploratory Study in Saudi Arabia. International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine,(2), 64-70.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an Intervention Program For the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. Aggressive Behavior, 30(1), 1–15.

Baldry, A. (2003) Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence.*Child Abuse & Neglect, 27*(7),713-732.

Calub, C. (2018). *Bullying Among Schoolchildren: What School Authorities*, Workshop On Bullying.Full Description. Tarlac State .

Chui, H., & Chan, H. (2015). Self-control, School Bullying Perpetration, and Victimization. *Child Fam Stud* ,(24), 1751-1761.

Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step- by-Step Approach*. Hoboken. New Jersey: John Wiley & Sons.

Dickerson , D. (2005). Cyber Bullies on Campus. Retrieved September 2019, from https://repository.jmls.edu/facpubs.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe`, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying. *Aggressive Behavior* ,(33), 467-476.

Langdon, S., & Preble, W. (2008). The Relationship between Levels of Perceived Respect and Bullying and d5 Through 12th Graders . *Adolescence*,(171), 485-503.

Lennick, D., & Kiel, F. (2005). *Moral Intelligence.* New Jersey: Wharton School Publishing.

Lorin, Raymond (2004). The Evolution of Community-School Bully Prevention Programs. *Psykhe, 13*(2),73-83.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Menesini ,E., & Salmivalli, C. (2017).. Bullying in Schools: the State of Knowledge and Effective Interventions. *Psychology, Health & Medicine* ,(22), 253-240.

Nixon, M. (2014).*Aaron Feuerstein:A Case Study in Moral Intelligence*. Asbbs Annual Conference. Las Vegas.

Slee, P. T., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: An Evaluation of Interventions to Reduce Bullying in four Australian Primary Schools. *Educational Research, 49*(2), 103–114.

UNESCO. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying.* Unesco.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان

Ethical considerations for using social media in the educational process in schools in models of some countries and the possibility of benefiting from them in the Sultanate of Oman

إعداد

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammad Ibrahim

دكتورباحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

د. محمد بن خليفة السناني

Dr. Mohammed Khalifa Al Sinani

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم – رئيس قسم التربية- كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الشرقية – سلطنة عمان

د.سعود بن سليم بن سعد الشعيلي

Dr. Saud Sulayem Saad Al-Shaili

باحث تربوي أول بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.362473

استلام البحث : ٢٥ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٢ / ٥ / ٢٠٢٤

ابراهيم، حسام الدين السيد محمد و السناني، محمد بن خليفة و الشعيلي، سعود بن سليم بن سعد (٢٠٢٤). الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ٢٢٧ – ٢٥٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام في كثير من دول العالم؛ وذلك مثل: الولايات المُتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وكندا، وأستراليا وجنوب أفريقيا بوضع اعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس. وركزت هذه الاعتبارات على منع استخدام أي لغة أو منشورات مسيئة أو بذيئة، ومنع التهديدات أو العنصرية أو الإيحاءات الجنسية، وحذف المشاركات التي تنتهك خصوصية الأفراد، وحذف المشاركات الخارجة عن الموضوعات المتفق على تداولها، والتزام الاتصالات عبر وسائل التواصل الاجتماعي بمبادئ الكرامة والاحترام والنزاهة التي تنعكس في سياسات المدرسة وأنظمتها ومواثيقها، ويجب ألا ينتهك استخدام وسائل التواصل الاجتماعي حقوق الطلبة أو الموظفين أو أولياء الأمور أو أعضاء المجتمع المحلي. ولا يجوز للذين يصلون إلى المدونات أو مواقع الويكي أو البث الصوتي من المدرسة باستخدام الأجهزة المدرسية تنزيل أو تثبيت أي برنامج دون إذن، وعدم النقر على الإعلانات أو المسابقات. وأوصت الدراسة بقيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء ميثاق أخلاقي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس يعتمد على قيم الكرامة، والأمانة، والاحترام، والتقدير، والنزاهة، والموضوعية، ومراعاة خصوصية الأفراد وحقوقهم.

الكلمات المفتاحية: الاعتبارات الأخلاقية - وسائل التواصل الاجتماعي- المدارس - سلطنة عُمان .

Abstract:

The present study aimed to identify Ethical considerations for using social media in the educational process in schools in models of some countries and the possibility of benefiting from them in the Sultanate of Oman; study used a descriptive method, and also used the Document analysis was also used to collect data and information. The results of the study revealed that there

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

is interest in many countries of the world, such as;the United States of America, England, Canada, Australia, and South Africa, in developing ethical considerations for the use of social media in the educational process in schools.These considerations focused on preventing the use of any offensive or obscene language or publications, preventing threats, racism, or sexual innuendo, deleting posts that violate the privacy of individuals, and deleting posts that depart from the topics agreed upon to be circulated .Communications via social media adhere to the principles of dignity, respect, and integrity that are reflected in school policies, regulations, and charters, and the use of social media must not violate the rights of students, employees, parents, or members of the local community.Those accessing blogs, wikis or podcasts from school using school devices may not download or install any software without permission, and may not click on ads or contests.The study recommended that the Ministry of Education in the Sultanate of Oman build an ethical code for the use of social media in the educational process in schools, based on the values of dignity, honesty, respect, appreciation, integrity, objectivity, and taking into account the privacy and rights of individuals..

Keywords: ethical considerations - social media - schools - Sultanate of Oman.

المقدمة:

تُعد وسائل التواصل الاجتماعي مقومًا رئيسًا لتحقيق الجودة والتميز في كافة جوانب العملية التعليمية في المدارس المُعاصرة، فهي تساعد على التواصل الفعال السريع والدقيق بين كافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية، وتوفر للطلبة موارد تعليمية لا حصر لها من مصادر تتسم بالمصداقية والموثوقية؛ تمكنهم من القيام بكافة أنشطتهم التعليمية بفعالية وكفاءة ، وتمكن المُعلمين من تقديم التغذية الراجعة للطلبة بصورة مستمرة، كما أنها وسيلة فعالة لمناقشة كافة القضايا المشكلات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتحديات التي تواجه العملية التعليمية وتقديم حلول مُبتكرة لها، بالإضافة إلى كونها آلية لتقديم برامج التنمية المهنية لكافة العاملين بالمدارس.

ويشير مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي إلى أي أداة تفاعلية تعتمد على شبكة الانترنت، وتسمح للمستخدمين بالتعاون، وبناء وإنشاء وتوزيع محتوى التواصل فيما بينهم ، وتتضمن كثيرًا من الأدوات؛ وذلك مثل: فيسبوك Facebook، وتويترTwitter، وانستجرامInstagram، ويوتيوبYouTube، وسناب شاتSnapchat، ولينكد إن LinkedIn، والمدوناتblogs، ومنتديات الإنترنتInternet forums، والويكيwikis. (Nanavut Department of Education, 2020,2-3)

إن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يزيد فرص التواصل خارج نطاق المدارس، ويكسر حاجز الوقت، ويمكن الطلبة من التواصل الفردي أو الجماعي مع المعلمين وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية، ويكسبهم مهارات الاتصال والمناقشة وإبداء الرأي، وإتاحة المجال واسعًا أمامهم للتعبير عن أنفسهم ومشاركة مشاعرهم وأفكارهم مع الآخرين، خاصة وأن هناك حقيقة علمية وهي أن الإنسان اجتماعي بطبعه وبفطرته، ويتواصل مع الآخرين ولا يمكنه أن يعيش في عزلة عن المجتمع. كما تركز استخدامات وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير التعليم الاكتروني؛ حيث تعمل على إضافة الجانب الاجتماعي له، والمشاركة من كل الأطراف في منظومة التعليم بداية من مدير المدرسة والمعلم وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعدم الاقتصار فقط على تقديم المناهج الدراسية للطلبة. (الجهني، ٢٠١٧)

ولكن تواجه وسائل التواصل الاجتماعي بعض التحديات والتي تتمثل في وجود سلوكيات لإساءة استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية؛ وذلك مثل: نشر محتوى لا يتلائم مع القيم الأخلاقية والآداب العامة والعادات والتقاليد سواء أكان مقالات أم صور ، أو تحريض على التنمر والإساءة، أو العنف، أو الاضطهاد للآخرين والسخرية منهم وتشويههم، أو نشر معلومات سرية تمس خصوصية الأفراد وأمنهم وسلامتهم .(سالم وآخرون، ٢٠٢٠)

ولذا قامت كثير من دول العالم بوضع اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وهذه المواثيق بمثابة موجه ومرشد لكافة المعنيين بالعملية التعليمية في التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي ، وتوظيفها بفعالية وكفاءة ، وتجعلهم يتمثلون الجوانب الخلقية في ممارساتهم وأعمالهم وسلوكياتهم المهنية..

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في كندا قام قسم التعليم بولاية نونافوت (Nanavut Department of Education, 2020) بوضع عديد من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: احترام خصوصية الطلاب والملكية الفكرية والسرية والإبداع والأمان؛ وخلو منصاتها من خطاب الكراهية والتمييز، خاصة فيما يتعلق بحماية حقوق الإنسان؛ واستخدامها لتعزيز المعرفة والتعلم وبناء الروابط بين الطلاب، والتركيز على قيم العلاقات الإنسانية، واحترام الآخرين، الانفتاح والترحيب والشمول، وخدمة المجتمع.

وفي أستراليا وضع قسم التعليم والأطفال والشباب Department for Education, Children and Young People في ولاية تسمانيا Tasmania عديدًا من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: إدارة إعدادات الخصوصية حتى لا يتمكن الآخرين من رؤية حساباتهم، وضمان خصوصية المتعلمين والموظفين وربط جميع الحسابات بحساب شخصي/بريد إلكتروني للتحقق من شرعيتها وتجنب تصنيفها كحسابات غير مرغوب فيها، ويجب على الموظفين الذين لم يعودوا مرتبطين بالغرض التعليمي للحسابات أن يتوقفوا عن كونهم مسؤولين، وتوفير المعلومات والتذكيرات في الاتصالات المكتوبة وفي الأنشطة ذات الصلة؛ لتقليل مخاطر مشاركة صور المتعلمين أو المعلومات بشكل غير لائق، يجب على جميع الموظفين أن يكونوا على دراية بالمعلومات التي ينشرونها فيما يتعلق بهوية من يستقبلها.) Szczerbanik,,2022)

كما وضعت كلية دونكاستر الثانوية (Doncaster Secondary College,2020)في ملبورن بأستراليا عديدًا من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: إظهار السلوك عبر الإنترنت احترام كرامة كل شخص في جميع الأوقات، والحفاظ على سرية المعلومات وخصوصيتها، وعدم نشر أي مادة عن المدرسة مثل: (الطلاب وأولياء الأمور والسياسات والموظفين)، وتجنب نشر مواد غير لائقة عن أنفسهم وعن الآخرين، وتجنب إجراء اتصالات غير مناسبة مع أعضاء المجتمع المدرسي، وعدم الإضرار بسمعة المدرسة، والحفاظ على حقوق الملكية في الصور والفيديوهات، والتأكد من ضبط إعدادات الخصوصية للملفات الشخصية شكل مناسب لتجنب تعريض الخصوصيات للخطر.

وفي الولايات المُتحدة الأمريكية وضعت منطقة مدارس مقاطعة ديكالب(DeKalb County School District,2024) بولاية جورجيا عديدًا من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: تجنب تخويف أو تهديد الأشخاص، والتهديدات ضد المدرسة أو ممتلكات الآخرين، واستخدام معلومات تسجيل الدخول أو كلمة المرور الخاصة بشخص آخر لإرسال رسائل وصور غير لائقة ، وإنشاء ملفات تعريف مزيفة لأشخاص آخرين، وإنشاء مواقع إلكترونية لإحراج شخص آخر أو تهديده أو عزله اجتماعيًا، وتداول صور أو مقاطع فيديو مسيئة، وإرسال رسائل نصية مسيئة، ونشر الشائعات ومعلومات كاذبة عن الأشخاص.

كما وضعت منطقة مدرسة بيفرتون (Beaverton School District,2024) في ولاية أورجن بالولايات المُتحدة الأمريكية عديدًا من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: منع استخدام أي لغة أو منشورات مسيئة أو فاحشة أو بذيئة؛ ويتضمن ذلك الملاحظات التهديدية أو العنصرية أو المتحيزة جنسيًا أو البذيئة أو الصريحة جنسيًا، وكذلك المشاركات التي تنتهك خصوصية الأفراد.

وفي أيرلندا قام مجلس التعليم (Ireland Teaching Council,2024) بوضع عديد من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: الحفاظ على خصوصية الآخرين، وحماية البيانات والمعلومات الخاصة بهم والحفاظ على سريتها، والفصل بين الحياة الاجتماعية والمهنية، وحماية الملفات الشخصية، وإساءة التعليقات أو المشاركات أوالتلاعب بها وعدم التشهير بالآخرين ، والالتزام بحقوق الطبع والنشر، والسماح بمشاركة المعلومات والصوروالفيديوهات مع مجموعة مغلقة فقط من الأفراد الموثوق بهم، والحذر من التعامل مع المعلومات التي تم تحميلها بشكل مجهول، وتجنب مشاركة كلمات المرور مطلقًا، وحماية الهاتف المحمول أو الكمبيوتر المحمول أو الكمبيوتر اللوحي.

وفي انجلترا قامت مدرسة الكستناء الابتدائية (Chestnuts Primary School,2024) في لندن بوضع عديد من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: تقديم الشكاوي بخصوص أي جانب من جوانب الحياة المدرسية من خلال القنوات المدرسية الرسمية بدلاً من نشرها على مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدم التعليقات باحترام، وعدم نشر محتوى ضار أو مضلل أو غير عادل، والامتناع عن نشر أي شيء فاحش أو تشهيري أو تهديدي أو تمييزي لفرد أو علامة تجارية أو كيان، ولا يتم إجراء تعليقات حول أي طفل أو أطفال أو أولياء الأمور أو أحد الموظفين، والتصرف مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاحترام المتبادل مع الآخرين، وامتناع أولياء الأمور عن نشر صور أطفال غير أطفالهم، على أي مواقع أو صفحات تواصل اجتماعي أخرى، حيث تم التقاط هذه الصور في إحدى الفعاليات المدرسية، كما يجب عليهم أيضًا عدم نشر تعليقات مسيئة أو وهمية على مواقع التواصل الاجتماعي حول أي عضو في مجتمع المدرسة.

وفي سلطنة عمان اهتمت وزارة التربية والتعليم باستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، مثل: الواتس آب، والفيسبوك، والتويتر، واليوتيوب في التواصل الفعال بين كافة المعنيين بالعملية التعليمية، واستخدام المنصات التعليمية في تقديم دروس تقوية للطلبة (الهاشمي وآخرين ،٢٠٢٠)

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى وجود كثير من المشكلات السلوكية التي تتعلق باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس، حيث كشفت نتائج دراسة النجار واليحيائي (٢٠٢٣) عن عدم توفر نماذج إرشادية ضمن المنهج توضح كيفية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في عممية التدريس، وأن البيئة المدرسية غير مناسبة لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي، ولا تتوفر في المدرسة الأجهزة الكافية لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، وقصور في التدريب المناسب للمعلمين أثناء الخدمة حول كيفية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس، وقصورهم في تصميم محتوى وأنشطة يتلاءم مع وسائل التواصل الاجتماعي، وتخوف الطلبة من انتهاك حقوق الخصوصية لدى الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وخوف أولياء الأمور من استخدام أبنائهم لمواقع التواصل الاجتماعي.

وبينت نتائج دراسة جداد ومحمد (٢٠٢٢) تصاعدًا تدريجيًا في المشكلات السلوكية خلال المواقع والمنصات من الطلاب بمرحلة التعليم الأسا سي في سلطنة عمان. وانتشار بعض مظاهر الانحراف السلوكي لدى الطلاب عبر مواقع التواصل الاجتماعي متمثلة في استبدال العادات والتقاليد الضابطة للسلوك، بتقاليد غربية منخفضة في مضامينها القيمية والخلقية، ونشر بعض الصور والتعليقات التي تتنافي وقيم المجتمع العماني، و انعكاس الانحراف السلوكي عبر وسائل التواصل الاجتماعي على المدرسة، وتفاقم هذا الأمر مع تراجع دور الأخصائي الاجتماعي؛ وقد يؤدى هذا التراخي في التصدي لمثل هذه المشكلات تفشى التنمر بين الطلاب أو الابتزاز فيما بينهم وإهمال الواجبات المنزلية وتدنى التحصيل الدراسي للطلاب.

وأسفرت نتائج دراسة سالم وآخرين (٢٠٢٠) عن ميل طالبات مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان إلى استخدام الأسماء الوهمية أكثر من استخدامهن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسماء الحقيقية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وقضاء بعضهن أوقاتًا طويلة في استخدامها مما يتعكس سلبًا على إنجازهم الأكاديمي، وقصور في تدعيم وسائل التواصل الاجتماعي قيم المشاركة العامة في الفعاليات الاجتماعية والثقافية، والانفتاح على المجتمع، وتكوين صداقات جديدة لدى الطلبة .

وتوصلت نتائج الهاشمي وآخرين (٢٠٢٠) إلى أن بعض طلبة المدارس في سلطنة عمان يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بأسماء مستعارة، والانشغال عن المذاكرة الذي يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي، وقلة مهارات الكتابة والتعبير والحصيلة اللغوية. وهناك مشكلات تتعلق بأولياء الأمور وذلك مثل: انخفاض مستوى وعيهم بآليات التعامل المثلى مع وسائل التواصل الاجتماعي، وممارستهم للدور العلاجي مع الطفل أكثر من الدور الوقائي والإنمائي الذي يحتاج للغرس منذ السنوات الأولى من عمره، ووجود بعض التحديات التي يعاني الوالدان منها في عملية ضبط استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي وخصوصا الذكور، ولجوء أبنائهم للعديد من الحيل لاستخدام شبكة الإنترنت Wi-Fi واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الأوقات غير المسموح بها في المنزل.كما أن الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين يواجهون العديد من التحديات في مجال التوعية والإرشاد المدرسي مثل: تدخل الكادر التدريسي والإداري في عمل الاختصاصي الاجتماعي والنفسي وخاصة في مشكلات استخدام الهاتف النقال ووسائل التواصل الاجتماعي في المدرسة، وعدم وجود قانون واضح يحمي الاختصاصي في حال التعامل مع حالات الاستخدام الخاط والتجاوزات لوسائل التواصل الاجتماعي في المدرسة، وعدم وضوح الإجراءات لدى بعض الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين في حالة مصادرة الأجهزة، وضعف ثقة بعض الطلبة وأولياء الأمور بالاختصاصي الاجتماعي والنفسي.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١. ما الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول؟
٢. ما جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس ؟
٣. ما أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرف الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول.
٢. الوقوف على جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس.
٣. تحديد أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد جميع المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية في تعرف الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول والاستفادة منها في ممارساتهم وسلوكياتهم في التعامل معها وتمثلها فكرًا وسلوكًا وممارسة . بالإضافة إلى ما يمكن أن تُمثله من أهمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة التابعة لها في توفير كافة المُتطلبات المادية والبشرية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس بفعالية وكفاءة. كما أنها يُمكن أن تفيد الجهات المسؤولة عن برامج التنمية المهنية على كافة المُستويات (وزارة التربية والتعليم- المُديريات العامة للتربية والتعليم- المدارس) في جعل استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس موضوعًا رئيسًا في هذه البرامج.

منهج الدراسة :

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه يتضمن " وصف دقيق لما يقوم الباحث بدراسته من ظاهرات، حيث يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور. ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها وغنما يمضي إلى أبعد من ذلك وهو تفسير هذه البيانات، وذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالقياس والتصنيف والتفسير والمقارنة ". (العنزي وأخرون، ٢٠١٠، ١٢١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول، وجهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية في المدارس.
٣. الحدود المكانية: اقتصرت على الولايات المُتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وكندا، وأستراليا، وجنوب أفريقيا ، بالإضافة إلى سلطنة عُمان.
٤. الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

١- الاعتبارات الأخلاقية:

هي السلوكيات والممارسات الصحصحة والمناسبة من الناحية الأخلاقية في استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس بصدق وعدالة ونزاهة وموضوعية والتزام واحترام وتقدير.(Elizabeth & Lala,2022,6))

٢- وسائل التواصل الاجتماعي:

هي أي شكل من أشكال النشر، أو المنتديات، أو التواجد عبر الإنترنت، أو على الويب؛ الذي يسمح بالاتصال التفاعلي؛ وذلك مثل:فيسبوك، ولينكدين، وانستجرام، والمدونات، والمنتديات، ولوحات المناقشة، وغرف الدردشة، والويكي وتويتر ويوتيوب.(Doncaster Secondary College,2020,1)

٣- الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس:

مجموعة من المعايير والمبادئ والقيم والممارسات الأخلاقية المُتفق عليها والتي يتعيَّن أن يتحلى بها كافة المعنيين بالعملية التعليمية فكراً وسلوكاً ، وتحكم ممارستهم في العمل وتحدد حقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم المهنية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بفعالية وكفاءة.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- دراسة النجار واليحيائي (٢٠٢٣) وهدفت إلى الكشف عن درجة معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان لشبكات التواصل الاجتماعي في عملية التدريس. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي. كما تم استخدام الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٣٤) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة؛ منها: أن تقديرات المعلمين نحو معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة بصورة إجمالية، ومتوسطة أيضًا في المعوقات المُتعلقة بالطلبة والمعلمين، بينما جاءت عالية بالمعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والمنيج المدرسي ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بين الذكور والإناث، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول معوقات توظيف وسائل التواصل الاجتماعي تعزى إلى درجة الاستخدام.

٢- دراسة جداد ومحمد (٢٠٢٢) وهدفت إلى تعرف الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في حل المشكلات السلوكية لدى الطلاب في المدارس العمانية سواء المرتبطة بعلاقاتهم الاجتماعية أو بعلاقاتهم الأسرية أو تحصيلهم الدراسي التي نجمت من وراء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي،. وتم استخدام المنهج الوصفي ، كما تم استخدام الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات ، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥٦) من الأخصائيين الاجتماعيين. وكشفت نتائج الدراسة عن تنامي الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي خاصة في ظل جائحة كورونا التي جعلت التعليم عن بعد وسيلة لاكتساب الطلاب المعرفة والعلم وفعلت دور وسائل التواصل الاجتماعي؛ مثل : (سناب شات، واتس آب، إنستجرام، ثم الفيس بوك) فزادت ساعات استخدام الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعي يومياً، وكثرت المشكلات السلوكية الناجمة عن ذلك لدى الطلاب سواء المرتبطة بالمشكلات الاجتماعية أو المشكلات الأسرية أو مشكلات التحصيل الدراسي ..

٣- دراسة الهاشمي وآخرون (٢٠٢٠) وهدفت إلى الوقوف على أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تنشئة الطفل في المجتمع العُماني في المجالات التعليمية، الاجتماعية والنفسية، الصحية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٢٤٦) من الطلبة والطالبات. بالإضافة إلى ثلاث مجموعات بؤرية للاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين وبلغ عددهم (٣٢)، وثلاث مجموعات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بؤرية لأولياء الأمور وبلغ عددهم (٣٣). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الهاتف المحمول أبرز الأجهزة التي يمتلكها ويستخدمها طلبة المدارس في سلطنة عمان وبنسبة(٧٥.٦ %)، وأن(٩١.٧ %)من إجمالي عينة الدراسة يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي من أجل الترفيه والتسلية، وبنسبة (٨٨.٦%) يستخدمونه من أجل البحث عن المعلومات، كما كشف الدراسة أن الآثار التعليمية لوسائل التواصل الاجتماعي جاءت بالمرتبة الأولى وبقوة نسبية بلغت(٧٦%)، تليها الآثار الاجتماعية والنفسية ثم الآثار الصحية، ويعاني الاختصاصيون الاجتماعيون والنفسيون وأولياء الأمور من وجود بعض التحديات في عملية ضب ط استخدام الأطفال لوسائل التواصل الاجتماعي، مع وجود بعض الفروقات الإحصائية لمتغيرات النوع والعمر والمحافظة على أبعاد ال دراسة.

٤- دراسة سالم وآخرون (٢٠٢٠) وهدفت إلى تحديد تأثير استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في القيم والهوية الاجتماعية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداه جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المكونة من (٥٢٠) من طلبة التعليم ما بعد الأساسي موزعين على أربعة مدارس في ثلاث محافظات هي: مسقط، والظاهرة، وشمال الشرقية. وقد انقسمت العينة إلى (٢٧٨) من الذكور و (٢٤٢) من الإناث. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ أن نسبة الطلبة الذين يستخدمون أسماءهم الحقيقية عند التسجيل في شبكات التواصل الاجتماعي (٦٢.٣١ %) تفوق بكثير نسبة الطلبة الذين يستخدمون أسماء وهمية(٣٧.٦٩ %)، ومن أهم أهداف استخدام شبكات التواصل الاجتماعي: قضاء وقت الفراغ، ومتابعة الأحداث والحصول على المعلومات، والتعلم، وتعد شبكة انستجرام أعلى الشبكات من حيث الاستخدام، وأكثر القيم تأثرا باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كانت القيم التعليمية والمعرفية ثم قيم التكافل والتضامن، يليها قيمة التطلع لتحقيق الطموحات، وكانت أقل القيم هي قيمة المحافظة على الهوية والشخصية، كما عزز استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من استخدم حروف اللغة العربية في الكتابة والتواصل في شبكات التواصل الاجتماعي، كما عززت من الولاء للوطن والانتماء له.

٥- دراسة الناصري (٢٠١٩) وهدفت إلى الوقوف على مدى تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في الحقوق الرقمية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي ١٢ - ١١ بمدارس سلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٨٠) من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلبة والطالبات. وبينت نتائج الدراسة أن تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في الحقوق الرقمية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بمدارس سلطنة عمان جاء بدرجة قليلة في محوري الخصوصية والأمن الالكتروني. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بيين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من الطلبة والطالبات ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الذكور .

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١. دراسة فيردوجو(Verdugo,2023) وهدفت إلى تعرف العلاقة بين التعرض لوسائل التواصل الاجتماعي والتفكير الأخلاقي للطلاب والاهتمام البيئي في المؤسسات التعليمية بدولة شيلي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٣٧) من الطلبة والطالبات . وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين استخدام وتوظيف الطلبة لمنصات التواصل الاجتماعي وتفكيرهم الأخلاقي واهتماماتهم البيئية، وأن منصات التواصل الاجتماعي حسنت من قيادتهم للفرق واتخاذ القرارات، وأن الواتس آبWhatsApp هو أكثر منصات التواصل الاجتماعي استخدامًا من قبل الطلبة .

٢. دراسة دينور وآخرين (Dinur et al.,2021) وهدفت إلى الوقوف على تأثير برنامج التوعية الآمنة عبر الإنترنت على طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة في إسرائيل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٥٧) من الطلبة والطالبات . وأظهرت انتائج الدراسة أن الطلاب الإسرائيليين يدركون مخاطر الإنترنت ، وتنعكس هذه المخاوف في قواعدهم الأخلاقية. ولم يقم الطلبة بالكشف عن أنفسهم عبر الإنترنت والقيام باتخاذ الاحتياطات والحذر تجاه أعضاء المجموعات الخارجية. واهتموا بالاستخدام المسؤول والمناسب والمشروع، وبقضايا الخصوصية، والحذر والحيطة في التعامل مع الغرباء عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

٣. دراسة بوب وستيلفسون (Bopp & Stellefson.,2020) وهدفت إلى تحديد الاعتبارات العملية والأخلاقية للمدارس التي تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز الثقافة البدنية لدى طلبتها في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. أشارت النتائج إلى أن وجود عديد من الاعتبارات الأخلاقية للمدارس التي تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز الثقافة البدنية لدى طلبتها؛ وذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مثل: عدم نشر القضايا الأخلاقية المتعلقة بالخصوصية وعدم الكشف عن الهوية وجمع البيانات على وسائل التواصل الاجتماعي، وجعل وسائل التواصل الاجتماعي مساحة قيمة للتفاعل والتواصل بين الطلاب والمعلمين، وتوصيل الطلاب مع المتخصصين في هذا المجال ومستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي التعليمي الآخرين الذين يشاركون نفس النشاط البدني والاهتمامات الصحية.

٤. دراسة هاوس رايت (Housewright,2019) وهدفت إلى الوقوف آراء المعلمين حول الاستخدام الأخلاقي لوسائل التواصل الاجتماعي في الفصل الدراسي بالمدارس الثانوية بمنطقة سانت لويس بولاية ميسوري الأمريكية. واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥) من المعلمين والمعمات. وأبرزت نتائج الدراسة شعور جميع المشاركين بأن أي تواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي يجب أن يكون ذات صلة تعليمية ومهنية، وعدم التحدث عن مواضيع أو أفكار شخصية أو أي شيء من شأنه أن يسبب مشكلات وأفكار غير مريحة، وأن أي شيء يقال في الفصل الدراسي مع الزملاء أو أولياء الأمور ، لا يتم مناقشته أو نشره على وسائل التواصل الاجتماعي، واتباع المعلمين وسائل الإعلام المعتمدة في المنطقة للتواصل مع الطلاب.

إذن يتضح من عرض الدراسات السابقة ولا سيما الأجنبية اهتمامها بقضايا الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس ؛ وذلك مثل: الخصوصية وسرية البيانات والمعلومات، والحيطة والحذر في التعامل مع الأشخاص غير المعروفين، والاهتمام بالموضوعات والقضايا التعليمية التي تساهم في الارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي، وتجنب التحدث عن مواضيع أو أفكار شخصية من شأنها تسبب مشكلات تؤثر على علاقاتهم بالآخرين.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين رئيسين، الأول الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول ، والثاني جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس ، وفيما يأتي تناول هذين المبحثين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

المبحث الأول: الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتم عرض الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول كما يأتي :

النموذج الأول: ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية

قامت مدارس مقاطعة بروارد العامة(Broward County Public Schools, 2023) التابعة لقسم التعليم في ولاية فلوريد الأمريكية بوضع اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس، وذلك كما يأتي :

[١] السلوكيات العامة لوسائل التواصل الاجتماعي:

- الصدق والشفافية: بشأن الإفصاح عن الهوية، فلا يُسيء تمثيل نفسه باستخدام هوية شخص آخر.
- الحفاظ على السرية: لا يتم نشر أي معلومات سرية أو مملوكة للفرد أو للآخرين.
- الوعي: إن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مرئي للعالم، وليست أفضل الأماكن للتعبير عن المشكلات التي يمكن استغلالها من قبل الآخرين في الابتزاز المالي أو الأخلاقي.
- الاحترام: تجنب التصريحات الخارجة عن الموضوع أو المسيئة، وإظهار الاحترام لوجهات نظر الآخرين.
- تجنب المواد الخطيرة: لا يتم نشر أي مواد تحريضية أو تشهيرية أو مضايقة أو غير لائقة.

[٢] سلوكيات المعلمين:

- يُحظر على المعلمين استخدام صور الطلبة على مواقع التواصل الاجتماعي الشخصية، ويمكنهم استخدامها فقط على مواقع التواصل الاجتماعي المعتمدة من السلطات التعليمية.
- يتحمل المعلمون المسؤولية الشخصية عن المحتوى الذي ينشرونه عبر مواقع التواصل الاجتماعي
- لا يجوز للمعلمين مشاركة المعلومات الشخصية للموظفين والأفراد الآخرين المرتبطين بالخدمات التي يقدمونها للطلبة أو غيرهم ، أو الكشف عنها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يجب على المعلمين مراقبة المحتوى الذي يساهم به الطلبة في وسائل التواصل الاجتماعي التي ترعاها المدرسة، ويجب عليهم الاتصال بالمسؤولين والمختصين في حالة ظهور مشكلات في هذا المجال.
- يجب على المعلمين التواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بإشراك أطفالهم في أي مشروع باستخدام مواقع وتطبيقات وخدمات وسائل التواصل الاجتماعي؛ وذلك مثل: المدونات والمواقع الويكي والبودكاست وما إلى ذلك.
- احترام الملكية الفكرية للآخرين، وقوانين حقوق النشر، وإرشادات الاستخدام العادل، والتأكد من عدم السرقة الأدبية.

[٣] سلوكيات الطلبة:

- العلم والوعي والإدراك بما يتم نشره على الإنترنت. تعد مواقع التواصل الاجتماعي، بما في ذلك مواقع الويكي والمدونات ومواقع مشاركة الصور والفيديو، عامة جدًا، وتترك بصمة رقمية يراها الجميع. ويجب الحذر من نشر أي شيء لا يريد أن يراه الأصدقاء أو الآباء أو المعلمون أو صاحب العمل المستقبلي.
- الأمن على الإنترنت. فلا يتم تقديم معلومات شخصية؛ مثل: الأسماء الأخيرة وأرقام الهواتف والعناوين وتواريخ الميلاد الدقيقة والصور، ولا يشارك كلمة المرور الخاصة بالطالب مع أي شخص غير المعلمين وأولياء الأمور في ضوء القواعد واللوائح المُتبعة.
- عدم استخدام الملكية الفكرية للآخرين دون إذنهم، حيث يعد نسخ ولصق أفكار الآخرين وصورهم وتصميماتهم وما إلى ذلك انتهاكًا لقانون حقوق الطبع والنشر.
- إذا صادف الطالب مواد غير لائقة تجعله يشعر بعدم الارتياح أو لا تحترمه، فيجب إخبار معلمه على الفور.
- اتباع قواعد السلوك الخاصة بالمدرسة عند الكتابة عبر الإنترنت. من المقبول الاختلاف مع آراء شخص آخر، لكن يجب القيام بذلك بطريقة محترمة، والتأكد من أن النقد بناء وغير جارح، وما هو غير مناسب في الفصل الدراسي سيكون غير مناسب عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

[٤] سلوكيات أولياء الأمور:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يجب أن يتوقع أولياء الأمور التواصل من المعلمين فيما يتعلق بمشاركة أطفالهم في أي مشروع يستخدم تطبيقات الوسائط الاجتماعية عبر الإنترنت؛ مثل: المدونات والمواقع الويكي والبودكاست وما إلى ذلك.
- لا يحاول أولياء الأمور تدمير أو الإضرار بأي معلومات عبر الإنترنت، ويقومون بالإبلاغ عن المواد المرفوضة إلى مدير المدرسة.
- لا يستخدم أولياء الأمور مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالفصل الدراسي في أي نشاط غير قانوني، بما في ذلك انتهاك قوانين خصوصية البيانات.
- يجب أن يكون أولياء الأمور على دراية بالاتصالات الإلكترونية لأطفالهم، ومشاركتهم في مشاريع وسائل التواصل الاجتماعي.
- يجب أن يساعد أولياء الأمور في ضمان أن مشاركة الطلاب في شبكات التواصل الاجتماعي مناسبة وأن المخاوف المتعلقة بالخصوصية محمية.

النموذج الثاني:ولاية كولومبيا البريطانة بكندا

قامت منطقة مدارس فريزر كاسكيد(Fraser Cascade School District, 2023) التابعة لقسم التعليم في ولاية كولومبيا البريطانية British Colombia بوضع اهتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس، وذلك على النحو الآتي:

[١] سلوكيات المعلمين:

- أي استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي يتعلق بالعمل أو المدرسة ، والذي يشمل الطلاب والموظفين يجب أن يكون ذا طبيعة مهنية وليس شخصية، وأن يلتزم بقواعد السلوك المهنية.
- يجب أن يلتزم المعلمون عند استخدام مواقع وخدمات الشبكات الاجتماعية بقانون حرية المعلومات وحماية الخصوصية، والمبادئ التوجيهية للمعلمين بوزارة التعليم في كولومبيا البريطانية، ويتصرف المعلمون بنزاهة، ويحافظون على كرامة ومصداقية المهنة.
- يتحمل المعلمون مسؤولية ضمان أن أي استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي مع الطلبة يتوافق مع شروط اتفاقية خدمة وسائل التواصل الاجتماعي ، ويجب الحفاظ على المعلومات الشخصية ، ويجب إكمال نموذج الموافقة على استخدام ولي الأمر لوسائل التواصل الاجتماعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أي استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي يشمل الطلبة يجب أن يركز على التدريس والتعلم وعدم ربطه بالمواقع الشخصية.
- يجب على المعلمين احترام حقوق الطبع والنشر، وإرشادات الاستخدام العادل لوسائل التواصل الاجتماعي.

[٢] سلوكيات الطلبة:

- يجب أن يعكس سلوك الطالب عبر الإنترنت قيم المنطقة التعليمية؛ والمتمثلة في الاحترام والثقة والنزاهة والتواصل والعمل الجماعي في جميع الأوقات.
- يجب على أي استخدام يتعلق بالمدرسة لوسائل التواصل الاجتماعي من قبل الطلبة مراعاة الشروط الخاصة بذلك ، ومطلوب قسيمة إخلاء المسؤولية وتوقيعها من قبل أولياء الأمور.
- يجب على الطلاب النظر في العواقب المحتملة لما ينشرونه عبر الإنترنت.
- تعتبر الأنشطة المدرسية عبر الإنترنت بمثابة امتداد للفصل الدراسي، وتخضع لجميع توقعات المدرسة والمنطقة.
- يجب على الطلاب القيام بعملهم بأنفسهم. ويجب ألا يستخدموا الملكية الفكرية دون إذن، حيث يعد نسخ ولصق أفكار الآخرين انتهاكًا لقانون حقوق الطبع والنشر.
- يجب على الطلاب التحقق من أن لديهم الإذن باستخدام الصورة، حيث إن الصور محمية بموجب قوانين حقوق النشر.
- يجب على الطلبة عدم تحريف أنفسهم عمدًا، أو استخدام هوية شخص آخر عند استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي .
- يجب على الطلبة الإبلاغ عن أي محتوى أو سلوك غير مناسب في البيئة المدرسية إلى المعنيين بذلك.

[٣] سلوكيات أولياء الأمور:

- الالتزام بشروط الاستخدام ومعايير المجتمع الخاصة لمنصة أو موقع التواصل الاجتماعي ذي الصلة، بالإضافة إلى حقوق الطبع والنشر والخصوصية والتشهير والتمييز والمضايقة والقوانين والسياسات الأخرى المتبعة في هذا المجال في ولاية كولومبيا البريطانة .
- التأكد من عدم استخدام أو الكشف عن أي معلومات سرية، أو نشر أو الرد على مواد مسيئة، أو تشهيرية، أو تهديدية، أو مضايقة، أو تنمر، أو تمييزية، أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بغيضة، أو عنصرية، أو متحيزة جنسيًا، أو تنتهك حقوق الطبع والنشر، أو غير قانونية .

- لا ينبغي الإدلاء بتعليقات غير محترمة أو مسيئة أو شائعات بشأن المعلمين أو الطلبة أو أولياء الأمور.
- قبل نشر الصور ومقاطع الفيديو، يجب الحصول على إذن من المعنيين. ولا سيما عندما تتضمن الصور و مقاطع الفيديو أولياء أمور الطلبة والمعلمين.
- التعاون مع أطفالهم بحل أي مشكلات تواجههم في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- إجراء مناقشات متكررة مع أطفالهم حول استخدامهم للتكنولوجيا والإنترنت وتطبيقات الوسائط الاجتماعية .
- تشجيع أطفالهم على الإبلاغ بالسلوك الذي يشعرون أنه غير مناسب أو خاطئ عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

النموذج الثالث: انجلترا :

قامت مدارس فلستيد (Felsted Schools, 2023) بوضع اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس ، وذلك كما يأتي :

[١] سلوكيات المعلمين:

- يجب على المعلمين التأكد من ضبط إعدادات الخصوصية الخاصة بهم على مواقع التواصل الاجتماعي، بحيث لا يتمكن الطلبة من الوصول إلى المعلومات المتعلقة بحياتهم الشخصية.
- يجب أن تتم جميع اتصالات البريد الإلكتروني بين المعلمين والطلبة بشأن أعمال المدرسة من حساب بريد إلكتروني رسمي للمدرسة.
- مراعاة المعلمين سمعة المدرسة في أي منشورات أو تعليقات تتعلق بالمدرسة على أي حسابات على وسائل التواصل الاجتماعي، ويتم التعامل مع انتهاكات السمعة من خلال السياسة التأديبية.
- يجب على المعلمين عدم نشر الصور على أي حساب غير رسمي لوسائل التواصل الاجتماعي يتضمن الطلبة، ما لم تتم مشاركة المنشورات من حساب وسائل التواصل الاجتماعي الرسمي للمدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- لا يجوز للمعلمين مشاركة المعلومات السرية والمملوكة للمدرسة؛ وذلك مثل : معلومات حول الخدمات والبرامج والمالية والإستراتيجية .

[٢] سلوكيات الطلبة:

- يجب ألا يصل التلاميذ إلى أي من وسائل التواصل الاجتماعي المخصصة للكبار فقط ، أو إذا كان التلميذ لا يستوفي الحد الأدنى للعمر.
- يجب عدم الدخول إلى المواقع المجهولة، حيث إن هناك خطر كبير من إمكانية تبادل التعليقات غير اللائقة، مما يسبب الضيق أو التعريض للخطر.
- يجب عدم تضمين اللغة والصور غير اللائقة في الرسائل مطلقًا، بما في ذلك اللغة المسيئة.
- يجب أن تكون جميع الرسائل إيجابية ولا تتضمن أي شيء يمكن أن يكون مزعجًا أو تشهيريًا تجاه الآخرين أو المدرسة.
- يجب أن يتحمل الطلبة مسؤولية الحفاظ على خصوصية تفاصيل حساباتهم، واستخدام إعدادات الخصوصية الكاملة وتسجيل الخروج بشكل صحيح وعدم السماح للآخرين باستخدام حساباتهم.
- يجب على الطلبة الإبلاغ عن أي شيء مسيء أو مزعج يرونه عبر الإنترنت إلى الهيئات المناسبة، إما باستخدام علامات التبويب "الإبلاغ عن إساءة" أو من خلال التحدث إلى أولياء أمورهم أو أحد المعلمين.
- يعد استخدام حساب شخص آخر، أو إنشاء حساب باسم شخص آخر دون موافقته جريمة خطيرة.

[٣] سلوكيات أولياء الأمور:

- يجب التعبير عن أي مخاوف أو مشكلات تتعلق بالمدرسة أو تلاميذها أو موظفيها مباشرة إلى المدرسة وعدم التعبير عنها على وسائل التواصل الاجتماعي.
- يجب الحصول على إذن قبل نشر الصور التي تحتوي على أولياء أمور آخرين أو أطفالهم، ما لم تتم مشاركة منشور أو الإعجاب به من حساب وسائل التواصل الاجتماعي الرسمي للمدرسة.
- إذا أصبحوا على علم بالاستخدام غير المناسب لوسائل التواصل الاجتماعي من قبل أطفالهم أو أطفال الآخرين، فيجب عليهم الاتصال بالمدرسة حتى تتمكن المدرسة من معالجة هذه المشكلات .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النموذج الرابع : جنوب أفريقيا:
قام قسم التعليم في كيب تاون الغربية مدارس مقاطعة بروارد العامة (Western Cape, 2021) بوضع اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس، وتضمن الآتي:
[١] السلوكيات العامة :

- يجب إدارة بيئة وسائل التواصل الاجتماعي بحيث لا تصبح مستهلكة بالكامل.
- يجب مراعاة قانون حقوق الطبع والنشر عند مشاركة هذه الوسائط ، وأن تعديل أي عمل أو تعليق أو نشر دون إذن المؤلف يمكن أن يؤثر على سمعة المؤلف والأطراف الأخرى.
- غالبًا ما تكون شبكات التواصل الاجتماعي مرئية للأشخاص من الحياة المهنية والشخصية للمستخدم. ويمكن أن يؤدي إلى اكتشافات محرجة أو غير مناسبة. عندما يقوم المعلمون والمتعلمون بالتواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، يجب أن يدركوا أن جوانب ملفهم الشخصي مرئية للمتعلمين والموظفين الآخرين.
- ينبغي للمستخدمين التعرف على إعدادات الخصوصية، وتجنب مشاركة المعلومات التي قد لا يرغبون في نشرها في المجال العام.
- يجب على المستخدمين تجنب أو الحرص على عدم مشاركة الصور المسيئة أو الرسائل غير اللائقة التي قد تضر بسمعتهم في وقت لاحق من حياتهم.

[٢] المدرسة:

- توعية المتعلمين والموظفين بالآداب المناسبة لكل بيئة عبر الإنترنت؛ وتثقيف المتعلمين حول مهارات التفكير النقدي ومحو الأمية الرقمية لتمكينهم من التنقل بأمان عبر عالم الإنترنت.
- توجيه المتعلمين إلى فهم الحاجة إلى اختيار أدوات الاتصال الأكثر ملاءمة لتجاربهم التعليمية والاجتماعية.
- التأكد من أن المتعلمين على دراية بالآثار السلبية المحتملة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنت.
- تعليم المتعلمين بطريقة تتناسب مع أعمارهم حول المخاطر التي ينطوي عليها استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، لا سيما عندما تحدث بعض المخاطر في سياق المنزل والمدرسة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تشجيع المتعلمين على التصرف بمسؤولية والوعي بالعواقب المرتبطة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- تحديد متى ولأي غرض يكون استخدام منصات التواصل الاجتماعي مقبولًا.
- التأكد من أن الأنشطة عبر الإنترنت التي يخطط لها المعلمون تشمل فقط المواقع المناسبة للفئة العمرية.
- توجيه المتعلمين إلى تحمل المسؤولية والإبلاغ عن السلوك غير اللائق، أو الأفعال التي قد تؤثر سلبًا على المدرسة وزملائهم المتعلمين.

[٣] لجنة الأمن بالمدرسة:

- إدارة السلامة الإلكترونية، وتطوير وتنفيذ وإنفاذ سياسة مقبولة لوسائل التواصل الاجتماعي، مدعومة بمدونة قواعد السلوك للمتعلمين والموظفين .
- إعلام جميع المعنيين في المدرسة بـالمحتوى والسياسة والعواقب التي من المحتمل أن تنجم عن عدم الامتثال للقوانين والتشريعات واللوائح المرتبطة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- تشجيع أولياء الأمور على اتخاذ خطوات معقولة لضمان امتثال المتعلمين للسياسة داخل وخارج مباني المدرسة.
- إبلاغ جميع أصحاب المصلحة بأنواع الحوادث التي قد تؤدي إلى عقوبات ومساءلة جنائية محتملة، والمرتبطة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

[٤] سلوكيات الطلبة:

- الأخذ في الاعتبار النطاق العالمي لوسائل التواصل الاجتماعي ، والتعامل معها بشكل مناسب.
- أن تكون ممارساته ودية وصادقة وعادلة وشاملة وشفافة عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- التذكر بأن الرسائل الإلكترونية هي سجلات دائمة وقابلة للتحويل ويمكن أن تؤثر على سمعة المدرسة.
- الحصول على إذن لاستخدام حقوق الملكية الفكرية للآخرين، بما في ذلك حقوق الطبع والنشر وبراءات الاختراع والعلامات التجارية ومقاطع الفيديو.
- المعرفة والوعي بمخالفات قوانين وتشريعات مواقع التواصل الاجتماعي؛ وذلك مثل: التورط في سرقة الهوية، المشاركة في مواقع الكراهية ، شراء أو بيع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البضائع المسروقة على المواقع الإلكترونية، والكشف عن المعلومات الشخصية أو الكشف عن المعلومات المالية السرية المتعلقة بالبنك وبطاقات الائتمان باستخدام مواقع وهمية غير آمنة، ونشر معلومات مساومة قد تضر بسمعة شخص آخر أو كرامته؛ والقيام بشيء يعلمون أنه يمكن أن يسبب ضررًا لشخص آخر، سواء أكان ضررًا عقليًا أو نفسيًا أو جسديًا.

[٥] سلوكيات المُعلمين:

- توجيه المتعلمين إلى فهم أن ما هو مسموح به في الفصل الدراسي، مقبول عبر مواقع التواصل الاجتماعي ؛ وأي شيء غير مسموح به في الفصل الدراسي، غير مقبول أيضًا عبر الإنترنت.
- إدراك أن الأنشطة عبر الإنترنت قد تؤثر على سمعتهم الشخصية وصورتهم وقدرتهم على التفاعل مع الزملاء والمتعلمين.
- أن يكونوا محترفين ومهذبين عند التفاعل مع الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- احترام السرية فيما يتعلق بالمعلومات الشخصية، وغيرها من المعلومات الحساسة التي قد لا تكون مناسبة للمناقشة العامة.
- السعي إلى البقاء محايدًا وموضوعيًا ومهنيًا بشأن القضايا التي تطرحها وتناقشها المنصات أو المواقع التعليمية المخصصة للأغراض التعليمية.
- إزالة أي مادة تعتبر مسيئة أو غير مناسبة أو غير لائقة أو مزعجة للمستخدمين الآخرين بطريقة راشدة وحكيمة.

النموذج الخامس: ولاية كوينزلاند بأستراليا:

قام قسم التعليم في ولاية كوينزلاند بأستراليا (Queensland Department of Education, 2021) بوضع اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس من قبل المعنيين بالعملية التعليمية، وتضمنت الآتي:

- الحفاظ على الحدود المناسبة بين حياتهم الشخصية والمهنية عبر وسائل التواصل الاجتماعي .
- الاحترام في التفاعلات مع الآخرين عبر عبر وسائل التواصل الاجتماعي .
- الحفاظ على إعدادات الخصوصية المناسبة على حساباتهم الشخصية على وسائل التواصل الاجتماعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- اتخاذ إدارة المدرسة إجراءات تأديبية عندما ينعكس الاستخدام الشخصي للموظف لوسائل التواصل الاجتماعي بشكل خطير وسلبى على الخدمة العامة و يتعارض مع التزامات الموظف بموجب التشريعات ذات الصلة، ومدونة قواعد السلوك للخدمة العامة في كوينزلاند، والسياسات والمبادئ التوجيهية الحكومية أو الإدارية بأكملها.
- فهم التأثيرات والتعرف على الرؤية العامة لسلوكهم واتصالاتهم عبر الإنترنت، بما في ذلك ما «يعجبهم" أو تشاركوا أو علقوا عليه أو «متابعته" أو «الانضمام إليه" على منصات التواصل الاجتماعي.
- فهم شروط وأحكام منصات التواصل الاجتماعي التي يستخدمونها.
- اتخذ خطوات معقولة للتأكد من أن سلوكهم واتصالاتهم عبر الإنترنت سيتم فهمها على أنها تمثل وجهة نظرك الشخصية وليس وجهة نظر الوزارة أو حكومة كوينزلاند. ولا يشيرون بشكل خاطئ -سواء عن قصد أم لا- إلى أنهم مخولون بالتحدث نيابة عن الوزارة أو الحكومة، أو أن أي آراء تعبر عنها هي آراء الوزارة أو الحكومة.
- عدم نشر مواد تعتبر أو يمكن تفسيرها على أنها سلوك غير لائق بصفة شخصية تنعكس بشكل سلبى على الخدمة العامة.
- عدم الكشف عبر وسائل التواصل الاجتماعي عن أي معلومات سرية أو معلومات شخصية حصلوا عليها بصفتهم المهنية. يتضمن ذلك المعلومات الشخصية أو الصور للموظفين أو المستفيدين أو الطلاب، دون موافقة كتابية من ولي الأمر ، أو موافقة فردية إذا كان عمرهم يزيد عن ١٨ عامًا.
- اتبع إجراءات استخدام أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعايير الممارسة الخاصة بالمدرسة عند استخدام مرافق وأجهزة المدرسة للتواصل على أي منصة تواصل اجتماعي.
- الفهم بأن أن التعليقات الشخصية التي يدلون بها على وسائل التواصل الاجتماعي حول قضية عامة قد تحد من قدراتهم على أداء واجباتهم الوظيفية بطريقة مستقلة وغير متحيزة.
- إبلاغ الإدارة أو المشرفين بأي سلوك أو اتصالات قد لا يلبي متطلبات سياسة النزاهة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إدارة السلوك والتواصل غير المناسب أو غير اللائق عبر شبكات التواصل الاجتماعي يكون وفقًا للقوانين والتشريعات المنظمة لذلك .

وبعد عرض الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول يتضح الآتي:

- اتفقت نماذج ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وولاية كولومبيا البريطانة بكندا ، وانجلترا وجنوب أفريقيا على وجود اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس خاصة بالمعلمين؛ وذلك مثل: عدم استخدام صور الطلبة على مواقع التواصل الاجتماعي الشخصية، واحترام حقوق الطبع والنشر، وإرشادات الاستخدام العادل لوسائل التواصل الاجتماعي، وتجنبمشاركة المعلومات السرية والمملوكة للمدرسة.
- اتفقت نماذج ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وولاية كولومبيا البريطانة بكندا ، وانجلترا وجنوب أفريقيا على وجود اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس خاصة بالطلبة؛ وذلك مثل: الوعي والإدراك بما يتم نشره على الإنترنت، وعدم استخدام الملكية الفكرية للآخرين دون إذنهم، والتأكد من أن لديهم الإذن باستخدام الصورة، وعدم الدخول إلى المواقع المجهولة، والإبلاغ عن أي شيء مسيء أو مزعج يرونه عبر الإنترنت.
- اتفقت نماذج ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وولاية كولومبيا البريطانة بكندا ، وانجلترا على وجود اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس خاصة بأولياء الأمور؛ وذلك مثل: الحصول على إذن قبل نشر الصور التي تحتوي على أولياء أمور آخرين أو أطفالهم، والتأكد من عدم استخدام أو الكشف عن أي معلومات سرية، أو نشر أو الرد على مواد مسيئة، أو تشهيرية، وتشجيع أطفالهم على الإبلاغ بالسلوك الذي يشعرون أنه غير مناسب أو خاطئ عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وتجنب الإضرار بأي معلومات عبر الإنترنت، ويقومون بالإبلاغ عن المواد المرفوضة إلى الجهات المختصة.
- اتفقت نماذج ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وجنوب أفريقيا، وولاية كوينزلاند بأستراليا على وجود اعتبارات أخلاقية عامة لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس خاصة ؛ وذلك مثل:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصدق والشفافية، والحفاظ على السرية، والاحترام والتقدير للآخرين، والخصوصية.

المبحث الثاني: جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس:

وتضمنت جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس الآتي:

[١] تزويد جميع المدارس بالانترنت وتفعيل المنصات التعليمة الإلكترونية:

قامت وزارة التربية والتعليم بمشاريع إدخال تكنولوجيا الاتصالات ودمجها في النظام التربوي وما فرضته جائحة كورونا من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس، حيث تم تزويد المدارس بالانترنت. وتم تفعيل المنصات التعليمة الإلكترونية التي وفرتها الوزارة مثل منصة جوجل كلاس روم ((GOOGLE CLASSROOM)للصفوف (٥-١٢)، والأخرى منصة الوزارة للصفوف (١-٤)، تتضمن صلاحيات لجميع الطلبة والمعلمين والمشرفين كمستخدمين يقومون بأدوارهم. كما تتضمن محتويات تعليمية متنوعة (صور، مقاطع فيديو، فلاشات، نصوص، عروض تقديمية، مواد صوتية، أنشطة تقويمية، وأدوات تفاعلية...) يتم من خلالها التواصل بين المعلم والطالب بطريقة متزامنة وغير متزامنة لتوفير تعلم مرن ومفتوح في أي وقت ومكان، باستخدام مصادر متنوعة تتيح التعامل الأمثل مع الفروق الفردية للمتعلمين. كما تم بث الدروس التعليمية (درس على الهواء) في قناتين تلفزيونيتين (عمان الثقافية وعمان مباشر) لجميع طلبة مدارس سلطنة عمان في كافة المحافظات التعليمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٢٢)

[٢] البرامج التدريبية: وذلك مثل :

★ برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي:

وتم تطبيقه على طالبات الحلقة الثانية بمحافظة ظفار لخفض مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي، وذلك بالتعاون بين المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار وجامعة ظفار.(جريدة الشبيبة بسلطنة عُمان،٢٠٢٤).

★ برنامج دور شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التربوية والتعليمية :

وتولت مسؤوليته دائرة الإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم. تضمَّن البرنامج خمسة محاور؛ جاء الأول بعنوان "طبيعة الرأي العام والاتصال الجماهيري"، في حين جاء المحور الثاني بعنوان "المؤسسات التربوية والاتصال الجماهيري"، وجاء المحور الثالث بعنوان "أساليب وسائل الإعلام في إحداث التغيير"، والمحور الرابع "الإعلام الإلكتروني وشبكات التواصل"، وتطرق المحور الأخير إلى "منهجية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التربوية والتعليمية"..(جريدة الرؤية بسلطنة عُمان،٢٠٢٤).

[٣] تدعيم استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي :

حيث يتم استخدام كثير من وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وهي: واتس آب WhatsApp ، واليوتيوب YouTube ، وانستجرام Instagram ، وتويتر Twitter ، والفيسبوك Facebook ، ولينكد إن Linked . (الهاشمي وآخرون، ٢٠٢٢)

[٤] مجالات استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي :

وتضمنت الآتي :

- مجموعات واتس آب لأولياء الأمور بشكل عام لجميع الطلبة بالمدرسة.
- مجموعات واتس آب لأولياء الأمور لكل شعبة من الصفوف الدراسية.
- مجموعات واتس آب للطلبة ومعلمي المواد لكل شعبة من المواد الدراسية
- مجموعة واتس آب للتعاميم المدرسية بين الإدارة والمعلمين .
- لقاءات مع أولياء الأمور عن طريق المنصة الالكترونية.
- اجتماعات دورية عن بعد عن طريق المنصة التعليمية بين إدارة المدرسة والهيئة التعليمية، أو بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور المستهدفين.
- لقاءات عبر المنصة الإكترونية بين إدارة المدرسة ومجلس أولياء الأمور
- دروس تقوية للطلبة عن بعد عن طريق المنصة التعليمية لجميع المواد الدراسية.

وبعد عرض جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في دعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس يتضح الآتي:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بمشاريع إدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ودمجها في النظام التربوي، وتوفير للمدارس الإنترنت، والمنصات التعليمة الإلكترونية لدعم استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس.
- حرص وزارة التربية والتعليم على عقد دورات تدريبية للارتقاء بمعارف ومهارات وقدرات المشاركين في العملية التعليمية بالمدارس في استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- استخدام المدارس كثير من وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية ؛ وذلك مثل: واتس آب ، واليوتيوب ، وانستجرام ، وتويتر ، والفيسبوك ، ولينكد إن Linked .
- تعدد مجالات استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي؛ وذلك مثل: مجموعات واتس آب بين الطلبة والمعلمين ، وبين أولياء الأمور بعضهم البعض، وبين الإدارة والمعلمين. واستخدام المنصة الإكترونية بين إدارة المدرسة ومجلس أولياء الأمور، - دروس تقوية للطلبة عن بعد عن طريق المنصة التعليمية.
- قلة الاهتمام بوجود اعتبارات أخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس.

أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس في نماذج بعض الدول:

- قيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء ميثاق أخلاقي لاستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس استفادة من النماذج التي تم تناولها، ويعتمد هذا الميثاق سلوكيات والتزامات العاملين بالمدارس والطلبة وأولياء الأمور، ويركز على قيم الكرامة، والأمانة، والاحترام، والتقدير، والنزاهة، والموضوعية، ومراعاة خصوصية الأفراد وحقوقهم.
- اهتمام السلطات التعليمية المسؤولة عن برامج التدريب للعاملين في المدارس سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُتمثلة في المعهد التخصصي للمعلمين، أو المُديريات التعليمية التابعة لها والمتمثلة في مراكز التدريب في المحافظات ، أو المدارس والمتمثلة في مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني بتدريب المعنيين بالعملية التعليمية بالمدارس(إدارة- معلمين – أخصائيين- طلبة – أولياء أمور وغيرهم) في مجال أخلاقيات استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس.
- اهتمام السلطات التعليمية المسؤولة عن برامج التدريب للعاملين في المدارس سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُتمثلة في المعهد التخصصي للمعلمين، أو المُديريات التعليمية التابعة لها والمتمثلة في مراكز التدريب في المحافظات ، أو المدارس والمتمثلة في مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني بتدريب المعنيين بالعملية التعليمية بالمدارس(إدارة- معلمين – أخصائيين- طلبة – أولياء أمور وغيرهم) في مجال التشريعات والقوانين واللوائح المرتبطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باستخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالمدارس؛ وذلك مثل: قانون حماية البيانات الشخصية، وقانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات، وقانون حقوق المؤلف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع الدراسة:

أولًا: المراجع العربية:

جداد ، محمد العبد سهيل ؛ محمد، إسماعيل حسنين أحمد.(٢٠٢٢). دور الأخصائي الاجتماعي في حل مشاكل الطلاب في مواقع التواصل الاجتماعي في سلطنة عمان. *المجلة الدولية لمجتمع الأعمال*، ٦ (٥)، ١-٧.

جريدة الرؤية بسلطنة عُمان.(٢٠٢٤). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التربوية والتعليمية*. https://alroya.om/post/، الاسترجاع ١٥/٣/٢٠٢٤م.

جريدة الشبيبة بسلطنة عُمان(٢٠٢٤). برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي. https://shabiba.com/article/-. الاسترجاع ١٥/٣/٢٠٢٤.

الجهني ، خالد عبدالله الميلبي.(٢٠١٧). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المملكة العربية السعودية*، ١ (٤)، ١٢٦-١٣٦.

سالم ، ناهد محمد بسيوني ؛ الشوربجي ، سحر الشوربجي؛ بوعزة ، عبد المجيد.(٢٠٢٠). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في القيم والهوية الاجتماعية لدى طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ، السلطان قابوس ، سلطنة عُمان*، ١١ (٢)، ١١١-١٢٩.

العنزي، يوسف؛ يونس، سمير؛ سلامه، عبدالرحيم؛ الرشيدي، سعد. (٢٠١٠). *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*، الرياض: مكتبة الفلاح.

الناصري، خلفان بن صالح بن ناصر.(٢٠١٩). مدى تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في الحقوق الرقمية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي ١٢ - ١١ بمدارس سلطنة عمان. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر* ، (٦٧)، ٧٤١-٧٦١.

النجار، نور بنت أحمد ؛ اليحيائي ، عبدالله خلفان فريش.(٢٠٢٣). معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان. *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، مصر*، ٣٩ (٦)، ٧٥-١٠٥.

الهاشمي، سلطان بن محمد؛ السعدية ، عالية بنت هلال؛ امبوسعيدية ، زيانة بنت عبد الله؛ الكيومية ، وضحاء بنت شامس؛ الغافرية ، جليلة بنت راشد؛ الخزيرية ، ريه بنت سليمان؛ الدرمكي ، حسن بن علي.(٢٠٢٠). *أثر استخدام وسائل التواصل*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعي على تنشئة الطفل في المجتمع العُماني(التعليمية، الاجتماعية والنفسية، الصحية، مسقط: وزارة التنمية الاجتماعية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان(٢٠٢٢). *جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ظل تأثير جائحة كوفيد- ١٩ على أعمال المساواةفي التمتع بالحق في التعليم لكل فتاة في المدارس الحكومية العمانية لضمان استدامة التعليم*. مسقط.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Beaverton School District.(2024). *Social Media Code of Conduct*. Beaverton, Oregon.

Bopp, T. ; Stellefson,M .(2020).Practical and Ethical Considerations for Schools Using Social Media to Promote Physical Literacy in Youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, (1225), 1-10.

Broward County Public Schools. (2023). *Broward County Public Schools Social Media Use Guidelines*. Florida.

Chestnuts Primary School.(2024). *Code of Conduct regarding use of social media by stakeholders*.london.

DeKalb County School District.(2024). *Social Media Guidelines for Students*. Stone Mountain, Georgia.

Dinur,A. L. ; Aharoni,M. ; Karniel,Y .(2021).Safe online ethical code for and by the "net generation": themes emerging from school students' wisdom of the crowd.*Journal of Information, Communication and Ethics*, 19 (1), 129-145.

Doncaster Secondary College.(2020). *Social Media policy*. Church, Melbourne.

Elizabeth ,T.; Lala, A. J.(2022). Ethical Behaviour and the Use of Social Media ,*Library Philosophy and Practice* , (8), 1-39.

Felsted School. (2023). *Social Media policy*: Both Schools Including Eyfs and Boarding, Dunmow ,Essex ,England .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Fraser Cascade School District. (2018). *Social Media policy* , British Colombia.

Housewright,J. M.(2019). *Teachers' Views on Ethical Use of Social Media in the Classroom*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Missouri Baptist University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, USA.

Ireland Teaching Council.(2024). *Guidance for Registered Teachers: About the Use of Social Media and Electronic Communication*. Kildare, , Ireland.

Nanavut Department of Education.(2020). School Social media policy. Eqɑluit, Nanavut.

Queensland Department of Education. (2021). *Social media policy*. https://ppr.qed.qld.gov.au/pp/social-media-policy, Retrieval 8/3/ 2024.

Schmidt, Nicki. (2021). *Template for a school policy on social media and social networking*, Western Cape : Provincial Education, Laws/Guidelines.

Szczerbanik, J.(2022). *Social Media Policy and Procedure. Department for Education*, Children and Young People, Hobart ,Tasmania: Department for Education, Children and Young People.

Verdugo, G. B. (2023). The link between social media exposure and students' moral reasoning and environmental concern: A generational analysis in Chile, *Cogent Social Sciences*, 9(1),1-26.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة

The effectiveness of a counseling program in developing decision-making skills to improve body image among women who have undergone obesity surgery

إعداد

حنان صالح مرزوق العمري

Hanan Saleh Marzouq Al-Omari

باحثة دكتوراه علم النفس والإرشاد بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ نوال غرم الله الغامدي

Prof. Nawal Ghurmallah Al-Ghamdi

أستاذ علم النفس التربوي والإرشاد - كلية التربية -جامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasep.2024.362474

استلام البحث : ٢٦ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٥ / ٥ / ٢٠٢٤

العمري، حنان صالح مرزوق و الغامدي، نوال غرم الله (٢٠٢٤). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ٢٥٩ – ٢٩٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة

المستخلص:

تحددت مشكلة البحث في ضعف درجة مهارات اتخاذ القرار وصورة الجسد لدى عينة من النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة، ولمعالجة هذه المشكلة هدفت هذا البحث إلى بناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي قائم على العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى عينة البحث . ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وصممت عدداً من المواد والأدوات هي: (١) البرنامج الإرشادي وتم إخراجه في صورة دليل إجرائي للمرشدة. (٢) مقياس مهارات اتخاذ القرارات، وتقنين مقياس صورة الجسد لسامية محمد (٢٠٠٨)، وقد تم تحكيمها والتحقق من صدقها وثباتها، ومن ثم تم تطبيقها على عينة البحث التي تكونت من ٧٠ امرأة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية (٣٤ امرأة) والأخرى ضابطة (٣٦ امرأة)، حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٥هـ لمدة شهرين ونصف، ومن ثم تطبيق الاختبارات البعدية، ثم بعد انقضاء شهر تم تطبيق القياس التتبعي على العينة التجريبية للتحقق من بقاء الأثر، ثم تحليل نتائجها باستخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA، ومربع إيتا لقياس حجم الأثر، واختبار ت لعينتين مترابطتين. وقد توصلت البحث إلى عدة نتائج، جاء في أبرزها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير ٤٢.٥%.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس صورة الجسد لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير ٧١.٩%.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لمتوسطات درجات مقياس مهارات اتخاذ القرار، في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً على مقياس صورة الجسد بين القياسين البعدي والتتبعي.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بتطوير وتبني البرنامج المقترح ليكون كأحد البرامج العلاجية للنساء اللواتي يجرين جراحات السمنة. كما تقترح بعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات المستقبلية أهمها إجراء دراسات تجريبية يتم فيها تبني البرنامج الإرشادي التكاملي القائم على العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي لتحسين مواجهة الضغوط لدى النساء العاملات والمصابات بأمراض مزمنة.

الكلمات المفتاحية: إرشادي انتقائي تكاملي؛ العلاج بالمعنى؛ العلاج المعرفي السلوكي؛ مهارات اتخاذ القرار؛ صورة الجسد؛ جراحات السمنة.

Abstract:

The research problem was identified in the weak degree of decision-making skills and body image among a sample of women who underwent obesity surgery. To address this problem, this research aimed to build a selective, integrative counseling program based on logotherapy and cognitive-behavioral therapy to develop decision-making skills to improve body image in women. Research sample. To achieve the research objectives, the researcher used the experimental method (quasi-experimental design) and designed a number of materials and tools: (1) The counseling program, which was produced in the form of a procedural guide for the counselor. (2) The scale of decision-making skills and the codification of the body image scale by Samia Muhammad (2008). It was peer-reviewed and verified for its validity and reliability, and then it was applied to the research sample, which consisted of 70 women who were chosen intentionally and were divided into two groups. Two equal subjects, one experimental (34 women) and the other control (36 women), where the counseling program was applied to members of the experimental group in the first semester of the year 1445 AH for two and a half months, and then post-tests were applied, and then after a month had passed, tracking measurement was applied. On the experimental sample to verify the persistence of the effect, then analyze its results using ANCOVA, eta square to measure the size of the effect, and a t-test for two correlated

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

samples. The research reached several results, the most prominent of which are:

-There are statistically significant differences at the level of significance ($0.01 \geq \alpha$) between the experimental and control groups in the post-measurement of decision-making skills in favor of the experimental group, and the effect size reached 42.5%.

-There are statistically significant differences at a significance level ($0.01 \geq \alpha$) between the experimental and control groups in the post-measurement of the body image scale in favor of the experimental group, and the effect size reached 71.9%.

-There are statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) for the average scores of the decision-making skills scale, in the post- and follow-up measurements of the experimental group in favor of the follow-up measurement, while there were no statistically significant differences on the body image scale between the post- and follow-up measurements.

In light of these results, the researcher recommends developing and adopting the proposed program as one of the therapeutic programs for women who undergo obesity surgery. Some future studies also suggest, the most important of which is conducting experimental studies in which an integrative counseling program based on logotherapy and cognitive-behavioral therapy is adopted to improve coping with stress among working women and those with chronic diseases.

المقدمة:

اعتنى الإسلام بالمرأة وأولاها مكانة كبيرة وحث على العناية بها، "فقد وصفهن الرسول عليه الصلاة والسلام ﷺ: "لا تكرهوا البنات فإنهن المؤنسات الغاليات". (رواه أحمد والطبراني). فالمرأة في الإسلام هي عماد الأمة وركن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجتمع الأصيل، فالمرأة نصف المجتمع من حيث التكوين وكل المجتمع من حيث التأثير، فهي الأم والأخت والزوجة والجدة والمعلمة والمربية". وعليه فإن العناية بصحتها وجودة حياتها دليل تحضر ورقي المجتمع، بل وضرورة حتمية لكي تستطيع أن تنخرط في شؤون البناء والتنمية على نحو فعال وحيوي.

وتشير الدراسات إلى أن العناية بجودة حياة المرأة ينعكس إيجابًا على الأسرة، سواءً في الأمور التربوية أو الاقتصادية أو الصحية، فقد أصبحت المرأة في أغلب الدول تشكل قوة ديناميكية داعمة للتطور والتحول في المجتمع، لذلك من الجيد التأكيد على أهمية العناية بصحة المرأة جسدياً ونفسياً حتى تكون قادرة على القيام بأدوارها بفاعلية (عبادة،٢٠١١).

وفي ظل تعدد أدوار المرأة نجد أنها معرضة لا محالة لمواقف ضاغطة ناتجة عن الواجبات المنزلية وتربية الأبناء وتوفير متطلبات أسرتها، فتعرض المرأة لهذه الضغوطات قد تجعلها في دوامة مستمرة من الاضطرابات منها اضطرابات النوم والأكل والكثير من الصراعات النفسية، التي تضعف قدرتها على المواجهة الإيجابية لمصادر ضغوطها الأخرى (فاتح،٢٠١٥).

ولعل اضطراب صورة الجسد أحد أبرز تلك الآثار النفسية لجراحات السمنة، فصورة الجسم تعد بناء متعدد الأبعاد يتكون من الجوانب المعرفية، والعاطفية، والسلوكية، والإدراكية. حيث يرتبط الرضا عن صورة الجسم بمجموعة من العواقب النفسية والاجتماعية وضعف الأداء بما في ذلك، على سبيل المثال، الأكل بنهم، والاكتئاب، والقلق الاجتماعي، وتدني نوعية الحياة المرتبطة بالصحة البدنية (Miranda et al.,2019).

وعلى الرغم من الرغبة في عمليات التجميل، فإن النسبة المئوية لمرضى السمنة الذين يخضعون بالفعل لـعمليات التجميلية بعد عمليات السمنة أقل بكثير، وتتراوح من ٢١٪ إلى ٤٧٪، وهو ما قد يعود نسبياً إلى الحواجز المالية ونقص التغطية التأمينية. الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من التوتر النفسي الناتج عن اضطراب صورة الجسد لديهم (Ivezaj & Grilo,2018). الأمر الذي يستلزم تدخلات علاجية نفسية تهدف للتقبل والتفاؤل والتكيف مع صورة الجسم دون قلق وتوتر.

وعليه يؤكد فرانكل Frankl (1990) أن معنى الحياة هو الشيء الأساسي الذي يساعد الإنسان على التكيف مع الحياة حتى في أسوء الظروف، كما يساعده على تجاوز ذاته والتوجه بإيجابية في الحياة، والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل، من خلال اكتشافه للجوانب الإيجابية والقدرات والإمكانيات التي بداخله، بدلاً من تركيزه على الجوانب السلبية (Ameli and Dattilio,2013).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهنا يأتي دور العلاج بالمعنى Logotherapy باعتباره نهج معترف به دوليًا للعلاج النفسي في مثل هذه الحالات. إذ يوضح فرانكل أن تغلب الشخص على العقبات التي تواجهه يكون صعباً دونما تقديم خدمات مساندة ودعم إيجابي والبحث عن معنى وتحقيقه، ويؤكد أن معنى الحياة هو الشيء الأساسي الذي يساعد الإنسان على مقاومة أصعب الظروف، واتخاذ القرارات المصيرية بصورة إيجابية، والتفاؤل بالمستقبل من خلال اكتشاف الجوانب الإيجابية، والقدرات، والإمكانات التي بداخله، بدلاً من تركيزه على الجوانب السلبية أو الأحداث الضاغطة (Batthyany,2016: 108).

ويعد اتخاذ القرار من العمليات العقلية العليا والمهارات الصعبة التي تواجه الفرد خاصة حينما يكون في موقف ضاغط، فالقرار أحياناً قد يؤدي إلى ضغوط أخرى ويزيد من الأعباء الذهنية للفرد، فعملية اتخاذ القرار هي اختيار بين بديلين أو اكثر، ولكن هذا الاختيار قد ينتج عنه آثار إيجابية تسهم في حل المشكلة، أو آثار سلبية تضاعف منها، بل ربما تحدث آثار سلبية تخلق مشاكل جانبية تفوق المشكلة الأساسية موضوع القرار، وتعد عملية اتخاذ القرار عملية أساسية في حياة الفرد والجماعة، بواسطتها يحل الفرد مشكلاته، ويحقق التوافق والتوزان مع الظروف المحيطة، كما أنها تشكل جزءاً أساسياً من حياة الفرد الشخصية والمهنية، فهي عملية ذات خصوصية عالية، تؤثر في الحاضر والمستقبل (أبو النجا ومحمد،٢٠١٨).

ولأن حياة النساء اللواتي أجرين جراحات السمنة كغيرهن من النساء، فحياتهن عبارة عن سلسلة تتضمن العديد من القرارات المتنوعة (الزواج، والإنجاب، والتعليم، والوظيفة... وغيرها)، والتي يجب عليهن أن يتخذنها بهدف تحقيق التوافق مع الظروف البيئية والمجتمعية المحيطة بهن، والقرارات التي تتخذ لها آثارها سواء كانت إيجابية أو سلبية ولذلك فإن السمات الشخصية التي يتصفن بها والمهارات التي اكتسبنها تؤدي دوراً مهماً في اتخاذهن للقرارات في المواقف الحياتية المتعددة. (الدوسري،٢٠٢٠).

مشكلة البحث :

في عام ٢٠٢٠، كشفت إحصائية حديثة عن تجاوز عمليات "تكميم المعدة" ٣٠ ألف عملية في السعودية، أجرت وزارة الصحة منها ٢٤٠٠ عملية، في حين احتلت السيدات النصيب الأكبر من مرضى السمنة بنسبة ٧٠% من إجمالي مرضى السمنة الذين خضعوا لعمليات جراحية. وكشفت وزارة الصحة أن عدد عمليات "تكميم المعدة" لمرضى السمنة، التي تم إجراؤها خلال عام ٢٠٢٠م بلغت ٢٤٠٠ عملية جراحة سمنة، مثلت نسبة عمليات التكميم منها ٨٥% (وزارة الصحة،٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفقًا للأدبيات التي تم فحصها في دراسة مينتو وآخرون (٢٠٢١) Mento et al. حول تشوه صورة الجسم قبل وبعد جراحات السمنة، بينت النتائج أن تشوه صورة الجسم لا تتغير بعد جراحة السمنة. إذ سيكون من الصعب على هؤلاء المرضى التكيف مع جسم جديد، بسبب النظرة السلبية المستمرة إلى الذات. علاوة على ذلك، فإن مرضى السمنة السابقين غير راضين عن الجلد الزائد بعد جراحة السمنة. ومن ناحية نفسية يتم استبدال الوزن الزائد للجسم والصورة الذاتية السلبية بعدم الرضا عن الجلد الزائد، ولا تزال العوامل المرتبطة باستقرار صورة الجسم غير معروفة.

ومن ناحية أخرى أثبتت بعض الدراسات كدراسة بيهرنز وزملاءه (2020) Behrens et al. ظهور أعراض الاكتئاب على مرضى السمنة السابقون بعد إجراء الجراحة وفقدان الوزن، فيما بينت نتائج دراسة هو وزملاءه (٢٠٢١) Hu et al. إلى أن الحالة الاكتئابية التي يمر بها الفرد تسبب له تشوهات معرفية تسبب في إعاقة اتخاذ القرار والتردد والانسحاب في معظم الأحيان.

وبناء على ذلك يمكن القول إن الاتجاه نحو العلاج المعرفي السلوكي المعزز بالعلاج بالمعنى أو العلاج المعرفي السلوكي القائم على المعنى مفيدًا لتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة، إذ يمكن أن يستفاد في العلاج المعرفي السلوكي من الأدوات والتقنيات في البعد الذهني للعلاج بالمعنى، ومن ناحية أخرى يقوم العلاج بالمعنى على نموذج صالح قائم على التجربة في البعد النفسي. (Lukas,2006). وقد خلصت نتائج دراسات داوبارن وماكويليان (Dawbarn & McQuillan,2020) وأملي (Ameli,2016) وأملي وداتيليو (Ameli & Dattilio,2013) إلى ضرورة أن يتعاون الخبراء في العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالمعنى من أجل تصميم نماذج تكاملية توفر خطط العلاج الأكثر كفاءة وفعالية.

ولتحديد مشكلة البحث بصورة أعمق أجرت الباحثة دراسة استطلاعية بهدف الكشف عن درجة تشوه صورة الجسد ومهارات اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة واللواتي يرتدن عيادات مستشفى الملك فيصل التخصصي بمدينة جدة، حيث أكمل ٣٢ امرأة أجرت عملية التكميم مقياس صورة الجسد ومهارات اتخاذ القرار المعد في هذا البحث ، وبينت نتائج البحث الاستطلاعية أن نسبة تحقق تشوه صورة الجسد بلغت نسبتها (٦٣%)، فيما كانت مهارات اتخاذ القرار لدى عينة البحث بلغت (٥٢.٢%)، حيث جاءت نسبة مهارة فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار (٥٤%)، بينما كانت نسبة تحقق مهارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحديد الأهداف من اتخاذ القرار (٥٢%)، فيما حققت العينة الاستطلاعية على مهارة طلب الاستشارة من الآخرين للإفادة من آرائهم نسبة (٥٠%)، وفي مهارة البحث عن بدائل لصنع القرار بلغت النسبة (٥٤%)، بينما بلغت نسبة مهارة اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ (٥١%). وتعد هذه النسب متدنية بالنسبة للفئة العمرية التي أجابت عن المقياس والتي تتراوح أعمارهن بين ٢٦سنة حتى ٥٠ سنة. ولاحظت الباحثة حاجة هذه العينة للمساندة الإرشادية لتجاوز أعراض تشوه صورة الجسد لديهن وضعف مهارات اتخاذ القرار. وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

"ما فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي قائم على العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة؟"

أسئلة البحث :

يتفرع عن التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في صورة الجسد في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في صورة الجسد؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي.
٢. الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في صورة الجسد في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي.
٣. الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار.
٤. الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات البحث :

البرنامج لغة: هو خطة يختطها المرء لعمل يريده (المسعدي،١٩٩١: ١٤٧)

البرنامج الإرشادي Counseling Program اصطلاحاً:

فيما عرفه حسين (٢٠٠٤) بأنه " مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي وتتضمن من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدك للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة" (٢٨٣).

وبناء على ما سبق فإن الباحثة تتبنى تعريف حسين (٢٠٠٤) والذي يوضح مفهوم البرنامج الإرشادي في ضوء آلياته وأسسه التي ينطلق منها.

تعريف البرنامج الإرشادي إجرائياً: يعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً في هذا البحث بأنه الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقييماً، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات اتجاهات نظرية متعددة يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها.

الإرشاد الانتقائي التكاملي Integrative eclecticism counseling:

الانتقاء لغة: الانتقاء. الجذر: نقو. الوزن: الِافْتِعَال. [الانتقاء]: انتقاه: إذا اختاره. (الحميري،١٩٩٩: ١٨٩).

التكامل لغة: (تَكَامَلَ) الشيء: كَمَلَ شيئاً فشيئاً. والأشياء: كمَّل بعضها بعضاً. (تَكَمَّلَ) الشيء: كَمَل. (اسْتَكْمَلَ) الشيء: استتمّه (الحميري،١٩٩٩: ٦١٢).

تعريف الإرشاد الانتقائي التكاملي اصطلاحاً: هو "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).

التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي المستخدم في البحث الحالية: تعرفه الباحثة بأنه النموذج المتبع في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج الإرشادي والمستمد من الاتجاه التكاملي القائم على الدمج بين بعض فنيات العلاج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلوكي المعرفي والعلاج بالمعنى، لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية تهدف لتنمية اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة.

العلاج بالمعنى Logotherapy:

يعرف العلاج بالمعنى بأنه "توجه إنساني يهدف إلى فهم الوجود الإنساني في بعده الروحي وتعميق الوعي به، وتأصيل الشعور بالحرية والمسؤولية، واستثارة إرادة المعنى والتي تجعل للحياة والعمل والحب والمعاناة، وحتى الموت معنى أصيلاً يساعد الفرد على تجاوز ذاته والتحرك نحو الحياة بإيجابية، ورسم صورة للمستقبل من خلال تبصيره بالجوانب الإيجابية والطاقات والإمكانات التي يمتلكها الفرد بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية، وذلك في ضوء الأسس والأساليب التي قدمها فرانكل Frankle في نظريته" (النوايسة والهواري،٢٠١٨: ٧).

العلاج بالمعنى إجرائياً: يعرف العلاج بالمعنى في البحث الحالي على أنه مجموعة من الفنيات العلاجية المنتقاة من نظرية العلاج بالمعنى لفكتور فرانكل والتي استعانت بها الباحثة لبناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة.

العلاج المعرفي السلوكي: ويعرفه برين (Brewin,1996:80) بأنه "التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة؛ لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من العلاج يكمُن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفاً مع العلاج السلوكي للأعراض التي يتبعها تغير معرفي، من خلال ممارسة سلوكيات جديدة، وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر".

تعريف العلاج المعرفي السلوكي إجرائياً: يعرف العلاج المعرفي السلوكي في البحث الحالي على أنه مجموعة من الفنيات العلاجية المنتقاة من نظرية العلاج المعرفي السلوكي والتي استعانت بها الباحثة لبناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة.

تعريف اتخاذ القرار Decision Making:

اتخاذ القرار لغة: قرر، يقرر، تقريراً، فهو مقرر، اتخذ قراراً: صمم على الأمر بشدة (عمر،٢٠٠٨: ١٧٩٥).

اتخاذ القرار اصطلاحاً: ميلر وهاريس (٢٠١٢) Miller & Harris فيعرفان اتخاذ القرار بأنه "عملية تتضمن تحديد واختيار للبدائل اعتماداً على قيم وتفضيلات متخذ القرار، فضلاً عن أهدافه ورغباته وأسلوب حياته، ويتم ذلك كله في ضوء معايير محددة للحكم" (Miller & Harris,2012: 2).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف ميلر وهاريس (٢٠١٢) كونه الأشمل والأدق في تعريف اتخاذ القرار المراد تحقيقه من خلال البرنامج التدريبي.

التعريف الإجرائي لاتخاذ القرار في البحث الحالية: الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس مهارات اتخاذ القرار المستخدم في البحث الحالية.

تعريف اضطراب صورة الجسد Body Image Disorder:

ويعرفها واد Wade (٢٠٠٧) بأنها "رؤية الفرد لجسمه مشتملة الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية والنمائية، والفرد يمكن أن يكون لديه تقييمات موجبة أو سالبة لجسمه، والتي تتأثر بالأسرة والأقران ". (Wade, 2007: ii)

التعريف الإجرائي لاضطراب صورة الجسم في البحث الحالية: تعرف اجرائياً في هذا البحث على أنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس اضطراب تشوه صورة الجسد المعد لأغراض هذه الدراسة.

تعريف جراحات السمنة Bariatric Surgery:

طب السمنة الجراحي (جراحة السمنة أو جراحة تخفيف الوزن) مصطلح يتضمن عددًا من الجراحات التي تجرى على الأشخاص المصابين بالسمنة، فيفقد المرء الوزن عند إجرائها عن طريق تصغير حجم المعدة برباط حولها، أو عن طريق إزالة جزء منها (تكميم المعدة) أو عن طريق تشريح الأمعاء الدقيقة وتحويل مسارها (جراحة تحويل مسار المعدة) (Arterburn et al.,2020:880).

التعريف الإجرائي لجراحات السمنة في البحث الحالية: ويقصد بها التدخل الجراحي الذي خضعن له مريضات السمنة من أجل إنقاص الوزن وتحسين صورة الجسم.

أدبيات الدراسة:

أولاً: البرامج الإرشادية الانتقائية العلاجية:

يعد الإرشاد النفسي وسيلة الفرد على إدراك قدراته، واستعداداته، وإمكانياته، وتبصيره بذاته، والقدرة على حل مشكلاته، من خلال تدريبه على اتخاذ القرارات المناسبة والقدرة على مواجهة الأحداث، وتتمثل برامج الإرشاد في مجموعة الخطوات العلمية المنظمة التي تهدف إلى تقديم خدمات للأفراد تسهم في حل مشكلاتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم؛ لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، من خلال مجموعة من الجلسات المنظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين كل من المرشد والمسترشد، والمسترشد وزملاءه (عطيه، ٢٠١٠).

ماهية البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي: Eclectic Integrative Counseling Program

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عرف زهران (٢٠٠٥) البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من الإجراءات المنظمة 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 معها" (ص١٠).

وبناءً على ذلك فإن البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي يعرف بأنه: النموذج المتبع في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج الإرشادي والمستمد من الاتجاه التكاملي القائم على الدمج بين بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي والعلاج بالمعنى، لتشكل منظومة تكاملية تقدم في صورة جلسات إرشادية تهدف لتنمية اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة.

مراحل العملية الإرشادية في الاتجاه الانتقائي التكاملي:

تتفق العديد من الأدبيات التربوية، ومنها شارف (2008) Sharf؛ بروشاسكا ونوركروس (2006) Prochaska & Norcross على أهم المراحل الرئيسة للإرشاد في الاتجاه الانتقائي التكاملي، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- **المرحلة الأولى: مرحلة اكتشاف المشكلة،** وتتمثل هذه المرحلة في تكوين العلاقة الإرشادية الإيجابية التي تولد للمسترشد الثقة بالنفس، وتزيد من رغبته وإقباله على الإرشاد، وتعزز وتدعم المسترشد ليتحدث بحرية عن مشكلاته، مع الاهتمام بالسلوك اللفظي وغير اللفظي له، ليتم استكشاف معالم المشكلة، والإطار العام لها أخذ أفضل ما هو موجود من الإنسانية، ووضعه في نظام جديد من (الفاعلية، الاستماع، التعاطف، .....).
- **المرحلة الثانية: مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد،** وتتمثل هذه المرحلة في الاتفاق على تحديد المشكلة وجوانبها المتعددة باستخدام الفنيات المناسبة، ولتفعيل هذه المرحلة فإن الأساس العام مأخوذ من الروجرية الإنسانية.
- **المرحلة الثالثة: مرحلة تحديد البدائل،** وتتمثل هذه المرحلة في مساعدة المسترشد في اختيار ما يراه مناسبًا من البدائل الملائمة لحل المشكلة موضع الدراسة والأساس العام لها، مأخوذ من الإرشاد المعرفي، الواقعي، التحليلي، والإنساني، والسلوكي.
- **المرحلة الرابعة: مرحلة التخطيط،** وتتمثل هذه المرحلة في الأساس النظري المعرفي، الواقعي، التحليلي، سلوكي، إنساني، وفيها يتم إعداد الخطة الإرشادية القابلة للتنفيذ على أن تكون مقنعة للمسترشد من حيث واقعيتها وملاءمتها له وهي مرحلة تقييم للبدائل التي تم تحديدها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **المرحلة الخامسة: مرحلة العمل والالتزام (التنفيذ)**، وتتمثل هذه المرحلة في تنفيذ المسترشد الواقعي للخطوات الإرشادية، ويلعب المرشد دورًا مهمًا في تشجيعه وإقناعه بأهميتها وترابطها من خلال فنيات إرشادية فعالة والأساس النظري واقعي تحليلي سلوكي معرفي إنساني.
- **المرحلة السادسة: مرحلة التقييم والتغذية الراجعة**، وتتمثل هذه المرحلة في المراجعة والتقييم لما تحقق من أهداف أثناء العملية الإرشادية وتلخيص المسترشد للتقدم الذي طرأ على ما قام به.

ولكي يتم تنفيذ هذه الخطوات الإجرائية للنموذج التكاملي الانتقائي ينبغي أن تستند إلى أحد أنواع العلاج النفسي، ومن أهمها العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي، وفيما يلي عرضاً موجزاً لكل منهما:

- **العلاج بالمعنى** Logo Therapy**:**

يمثل العلاج بالمعنى أحد المدارس العلاجية في التوجه الإنساني، الذي ظهر خلال القرن العشرين وتبع تطبيقات العلاج الوجودي Existential Therapy، ويعد مجالًا أوسع عن العلاج الوجودي، لأنه نجح في تطوير فنياته في الممارسة العلاجية، ويقصد به العلاج الموجه روحيًا من خلال المعنى Spiritnally Oriented Therapy Through Memlay (Frankl, 1967).

وبناءً على ذلك فإن العلاج بالمعنى يشير إلى مجموعة من الفنيات العلاجية المنتقاة من نظرية العلاج بالمعنى لفكتور فرانكل والتي استعانت بها الباحثة لبناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة؛ لما يتميز به من كونه توجه انساني يركز للبحث عن المعنى، من أجل فهم الوجود، وتعميق الوعي به، والتحرك في الحياة بإيجابية، والتخطيط للمستقبل من خلال الوعي بالجوانب الإيجابية، والطاقات التي يمتلكها بدلًا من التركيز على الجوانب السلبية.

فلسفة العلاج بالمعنى:

يمتد الأساس الفلسفي للعلاج بالمعنى إلى فلسفة حياة الإنسان، وليس أسلوبا يعالج مشكلة بعينها، فقد استند فرانكل إلى فلسفة أصبحت مدخلا علاجيا يستهدف مساعدة الأفراد على أن يجدوا معنى لحياتهم، وذلك من خلال الإيمان والاسترشاد بمبادئ هذه الفلسفة، وبخاصة الاعتقاد بأنه لا بأس من أن يشعر الإنسان أحيانا بالمعاناة والتعاسة والألم، أو يعيش السعادة والهناء، فمع الوصول إلى المعنى يكون الوصول إلى ذروة الوجود، وفي ذلك يورد فرانكل ما قاله نيتشه: (إن مالا يقتلني يجعلني أكثر قوة) (فرانكل، ٢٠٠٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسس ومبادئ العلاج بالمعنى:

يستند العلاج بالمعنى إلى ثلاث ركائز أساسية، تتمثل في: حرية الإرادة، والتي تتضمن موضوع الحتمية في مقابل الحتمية الشاملة، وإرادة المعنى، ويشمل نظرية الواقعية، والتي بدورها تتمايز عن إرادة القوة واللذة لدى فرويد وأدلر، ومعنى الحياة، وهي تتضمن موضوع النسبية في مقابل الذاتية، وفيما يلي وصف موضوعي لأسس ومبادئ العلاج بالمعنى، كما أشار إليها كل من، فرانكل (٢٠٠٤) ، Kim (2000)، ونوجزها فيما يلي:

- **حرية الإرادة:** وتتمثل في كون الشخص واعيًا بالتزامه بمسئوليته، وأن تترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول يتحمل مسئوليته باختياره لأهدافه في الحياة، وأن للحرية قيودًا بعضها سلبي يتطلب تكملة إيجابية، وهي المسئولية التي تتضمن معنى أمامه، ولذلك فإن إدراك الفرد للحرية يكون قاصرًا إذا كانت بلا مسئولية.
- **إرادة المعنى:** وتتمثل في القوة الأولية لدى الشخص، والتي تفيد محاولته الدائمة في البحث عن المعنى، وهي القوة الأساسية في حياته، وإن بحث الإنسان عن المعنى يشير إلى إرادة المعنى.
- **معنى الحياة:** وتتمثل في جعل الحياة غنية بالمعاني، وأن الحياة بدون معنى يشعر الفرد باللاقيمة أو الإحساس بالخواء أو الفراغ الوجودي.
- **الإحباط الوجودي:** ويتمثل في كون إرادة المعنى عند الإنسان قد تتعرض للإحباط الوجودي، والذي قد يتمخض أحيانا عن المرض النفسي، ويطلق عليه (العصاب معنوي المنشأ) خلافا للعصاب النفسي المنشأ ويتولد هذا النوع من العصاب من صراعات القيم.
- **العصاب الوجودي:** ويتمثل في كون المسئولية الهائلة التي يحمل عبئها كل إنسان تعني أنه يتحتم عليه أن يجد معنى لحياته الخاصة من خلال وجوده، وهكذا فإن العصاب الوجودي لا يعتبر نتيجة توتر وصدمة، وإنما نتيجة عدم القدرة على رؤية معنى للحياة.
- **الديناميات المعنوية:** وتتمثل في دعم الصحة النفسية للفرد، وقوامها شكل من أشكال التوتر بين إنجازات الفرد وطموحاته، أي بين ما أنجزه الفرد وما لا يزال عليه أن ينجزه، بحيث يكون ناتج الديناميات المعنوية في حياة الإنسان تحديد معنى بالإمكان بلوغه.
- **المسئولية:** ويتمثل في الالتزام بالمسئولية الذي يعد جزء لا يتجزأ من العلاج بالمعنى، فيتخيل إن الحاضر سوف يصير ماضيا، وأن الماضي لن يتغير أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتحسن، وبذلك تكون مسئولية الإنسان هي محض تعبير عن وجوده ودليل عليه، ومعناها أنه بإمكانه أن يفعل الصواب، أو أن يرتكب الخطأ، ولهذا فهو إما مستحق للثواب والثناء، وإما للوم والعقاب، ومفتاحه إلى النهوض بمسئوليته هو أن يتعلم من أخطائه ويسترشد الطريق إلى المستقبل.

- **الوعي بالذات:** ويتمثل في جعل الشخص واعيا كل الوعي بالتزامه بمسئولياته، ويترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول عن اختياره لأهدافه في الحياة.
- **التسامي بالذات:** ويتمثل في أن الدافع الحقيقي في حياتنا ليس هو البحث عن ذواتنا، وإنما البحث عن المعنى، وهذا يعني من جانب معين نسيان أنفسنا، وتجاوزها والتسامي فوقه، والارتقاء بإنسانيته إلى ما ورائها.
- **القيم:** ويتمثل في تصنيفات ثلاث للقيم تعد السبيل الذي يمكن أن يسلكه أي إنسان لكي يصل إلى معنى حياته، وهي: قيم ابتكارية تتعلق بالإنجازات أو أداء المهام، وقيم خبراتية تقف بالفرد عند معنى ما هو خير وحقيقي وتساعده على فهم حقيقة الحب بين البشر، وقيم اتجاهاتية توجه الفرد نحو تبني اتجاه حيال آلامه ومعاناته ولآن الإنسان يستطيع في كل الأحوال وعلى كل الوجوه تحقيق هذه القيم، فهو قادر إذن على إيجاد معنى لحياته.

خطوات نموذج العلاج بالمعنى:

تتعدد خطوات نموذج العلاج بالمعنى، وتتنوع تبعاً لتوجهات البحثين في المجال، وتشير دراسة مارشال (٢٠٢٢) إلى أحد نماذجه فيما يلي:

١. **تحديد المشكلة (التقييم الذاتي)** Distancing from symptom، وتتمثل في تبصير الشخص بمجموعة المعاني التي يفتقر إليها في حياته الشخصية، والتي من الممكن أن تكون قد سببت له المشكلة التي يواجهها في حياته.
٢. **إيجاد الهدف عن طريق المواجهة** Modification of attitudes، وتتمثل في تحديد الهدف من خلال تعويد المسترشد صاحب المشكلة على تحمل المعنى.
٣. **التخفيف من المشكلة** Reduction of symptoms، وتتمثل في توظيف الإرادة وتحمل المسئولية في رفع الذات للتخفيف من حدة المشكلة.
٤. **التوجه نحو إدراك المعنى** Orientation toward meaningful activities experiences and attitude، ويشمل التوجه نحو اتخاذ القرار الصحيح، والاشتراك في ادارك المعنى، وفي الأنشطة المختلفة واكتساب الخبرات التي تساعدك على حل المشكلات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أساليب وفنيات العلاج بالمعنى:

يعتمد العلاج بالمعنى على العديد من الأساليب والفنيات العلاجية، وتبدأ بالنصح، التسامح، التوجيه، المواجهة، الصبر، الشجاعة، التأمل، الوعي بالمسئولية، التسامي على الذات، الفكاهة، تحدي الموقف، إرادة المعنى، مقابل اليأس، وتتعدد فنيات العلاج بالمعنى بين إيقاف الإمعان الفكري، والتطوع، وصرف التفكير، والقصة الرمزية، كما أشار إليها كل من، فرانكل (٢٠٠٤)؛ ونوجزها فيما يلي:

- **المقصد المتناقض:** ويمثل توجه الفرد نحو فكرة إيجابية تناقض محتويات الفكرة السلبية السابقة وكلاهما يعتمد على قدرة الإنسان على التسامي بالذات وعلى الانفصال عن الذات.
- **الإمعان الفكري**: ويقابل الإفراط في التفكير في الذات ومراقبة الفرد لنفسه بشكل دائم وتحليل نفسه، وتتم مناهضة الإفراط في التفكير بفنية إيقاف الإمعان الفكري، فالتلقائية والنشاط تتعرضان للإعاقة إذا أصبحا هدفا للاهتمام المفرط، أي تشجيع المريض على أن يفعل أو يرغب في حدوث الأشياء التي يخافها بالذات.
- **التطوع**: ويمثل الجهد الذي يقوم به الإنسان اختياريا وبدون مقابل للمشاركة في برنامج ما أو تقديم خدمة بأحد الجمعيات التطوعية أو المؤسسات الحكومية.
- **صرف التفكير**: وتمثل إيقاف تثبيت التفكير على فكرة معينة أو موضوع معين يسبب القلق، فظاهرة الإمعان الفكري الزائدة عن الحد، يمكن أن يلاحظها بسهولة عند كل الناس، في محيط مختلف الثقافات، حيث يشدِّد العديدون على مراقبة أنفسهم وتحليل الدوافع المكبوتة المسببة لسلوكهم، هؤلاء في الغالب يطاردهم شبح للآثار المعوقة لماضيهم، حتى أنَّهم يصبحون بشكل فعلي معاقين.
- **تعديل الاتجاهات:** ويستهدف تخفيف حدة الشعور باليأس والحزن مؤديا إلى توسع نطاق المعاني وتعزيزها والمساعدة على اكتشاف إمكانيات جديدة.
- **الحوار السقراطي:** يكون بمثابة أسلوب لاكتشاف الذات، كما أنه أسلوب يحقق العديد من الأغراض والأهداف حيث يساعد العميل ليصبح على وعي ودراية بالقوة الداخلية لديه.
- **تحليل المعنى:** ويستهدف مساعدة الفرد على توضيح معنى الحياة من خلال اتساع الوعي الشعوري للعميل، والاستفادة من قدراته الابتكارية أثناء ممارسة الأنشطة الاجتماعية.
- **إعادة البناء الموقفي:** ويستهدف مساعدة الفرد على استفادة السيطرة على المواقف الإشكالي خاصة المواقف وأحداث الحياة الضاغطة من خلال مساعدة العميل على تخيل مواقف أسوأ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **تباعد الذات :**وهو أسلوب يساعد العميل على الابتعاد عن التفكير السلبي في الموقف الإشكالي.
- **تحسين الذات التعويضي:** ويشير إلى تحسين شعور الفرد بقدراته المتاحة لديه في جوانب أخرى من حياته غير التي شعر أنها قدرات سلبية أو معطلة.
- **القصة الرمزية:** وهي قريبة من العلاج المعرفي التي يروي فيها المرشد قصة لها معنى حقيقي وتكون حل للمشكلة وعادة المرشد الذي يتمتع بذكاء عالي يكون أكثر تأثيرًا في المسترشد أو صاحب المشكلة ويكون اختياره للقصة اختياراً مناسباً.
- **أسلوب المسرحيات النفسية القائمة على المعنى:** ويأخذ الشكل الجماعي وفيه يحكى على كل عميل سيرته الذاتية ومن خلال الحوار المتبادل يتضح معنى الحياة بشكل تلقائي.

وبناءً على ذلك نجد أن بعض أساليب وفنيات العلاج بالمعني، ترتبط بالعلاج المعرفي السلوكي، كالقصة الرمزية، والمسرحيات النفسية، من خلال الدمج بين العلاج بالمعني، والعلاجي المعرفي السلوكي في ضوء الإرشاد الانتقائي التكاملي، ضمن برنامج إرشادي لتنمية اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة.

العـلاج المعرفي السلوكي: Cognitive Behavioral Therapy

مفهوم العـلاج المعرفي السلوكي:

تعددت تعريفات العـلاج المعرفي السلوكي بين مجموعة من المبادئ والأسس أو النظرية والطريقة التي تستخدم لإحداث نوع من التغير في السلوك، فالمنطلق الرئيس للعلاج المعرفي السلوكي هو التأثير المباشر للعمليات المعرفية الداخلية على سلوك الفرد وأن تغيير تلك السلوكيات يكون بطريقة معرفية-سلوكية، دون أن نلغي الجانب الانفعالي الذي يمثل الدور المحوري في إحداث السلوكيات المضطربة، وفي هذه الاتجاه عرف **بيك** Beck (1976) العلاج المعرفي السلوكي على أنه: "عبارة عن مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤثر في السلوك وتتمثل هذه المبادئ في أن العوامل المعرفية (التفكير – التخيل – التذكر) ذات علاقة بالسلوك المضطرب وظيفياً، وأن تعديل هذه العوامل يكون شرطاً أساسياً لإحداث أي تغيير في السلوك الناتج عن نماذج تفكيرية منحرفة تم الإبقاء عليها" (p157).

وبناءً على ذلك يمكن تعريف العلاج المعرفي السلوكي في البحث الحالي بأنه مجموعة من الفنيات العلاجية المنتقاة من نظرية العلاج المعرفي السلوكي والتي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استعانت بها الباحثة لبناء برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين اتخاذ القرار لدى النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة.

فلسفة العلاج المعرفي السلوكي:

يستند العلاج المعرفي السلوكي إلى العلاقة بين المكون المعرفي والمكون السلوكي مرورًا بالمكون الانفعالي، وأن الاضطرابات النفسية تنشأ من الاضطراب في المكون المعرفي، وتنعكس على بقية المكونات الأخرى، وبالتالي ينبغي إعادة البناء المعرفي للفرد حتى يتمكن من تعديل السلوكيات المشوهة لديه، والبناء عليها (صالح، ٢٠١٤).

وفي هذا الاتجاه نبعت فلسفة العلاج المعرفي السلوكي من تعديل السلوك معرفياً ينتج من خلال تقديم التعليمات للذات والتي تركز على تعليم الأفراد كيفية التخطيط والتفكير قبل الاستجابة، وتعليمهم ضرورة التبصر والتفحص قبل صدور الاستجابة، ومساعدتهم على الحوار الداخلي والحديث الذاتي قبل التسرع في الاستنتاجات والأحكام. (Meichenbaum, 2006)

مبادئ العلاج المعرفي السلوكي:

وفي هذا الاتجاه أشار عبد الله (٢٠٠٠) إلى وجود مجموعة من المبادئ تمثل أساس الاتجاه المعرفي السلوكي في العلاج، تشمل المرشد والمسترشد، والخبرة العلاجية وما يرتبط بكل منهم من جوانب، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلي:

- الدمج بين النماذج المعرفية والنماذج السلوكية.
- أن المرشد والمسترشد يعملان معاً في تقييم المشكلات والتوصل إلى الحلول.
- الاتجاهات والتوقعات والأنشطة لها دور في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات العلاج والتنبؤ بها.
- أن المعرفة لها دور أساسي في معظم التعلم الإنساني.
- أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة وسببية.
- أن العمليات المعرفية تندمج معاً في نماذج سلوكية.
- اشتراك المسترشد في العملية العلاجية.

أهداف العلاج المعرفي السلوكي:

يسعى العلاج المعرفي السلوكي إلى مساعدة الأفراد على التغلب على مشاكلهم النفسية والسلوكية من خلال تغيير عملياتهم المعرفية؛ حيث إن هذه المشكلات ترجع إلى العمليات المعرفية الخاطئة وطريقة التفكير والمعتقدات التي ترتبط بالمواقف الحياتية للفرد لذلك يهدف العلاج المعرفي السلوكي كما أشار إليها بيك، ويشار (Beck & Weishaar (2000، ونوجزها فيما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أن يصبح الفرد واعياً بما يفكر فيه.
- أن يستبدل الفرد الأحكام المختلفة بالأحكام الصحيحة والدقيقة.
- أن يستطيع الفرد أن يميز الأفكار المشوهة لديه.
- أن يتوفر عند الفرد التغذية الراجعة والتي تنبئه بمدى صحة ما حققه من تغير.

وفي هذا الاتجاه أشار النجار (٢٠٠٥) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي يهدف إلى "تعليم الأفراد فحص وتقييم أفكارهم واتجاهاتهم، ومن ثم تغييرها للأفضل، بالإضافة إلى تعليمهم استراتيجية سلوكية تساعدهم على التخلص من مشاكلهم، ومساعدتهم على زيادة الدافعية للأداء، والوعي بذواتهم، وتنمية مهاراتهم وجعل رؤيتهم للمشاكل أكثر موضوعية" (ص٥١).

مراحل العملية العلاجية (الإرشادية):

تتعدد مراحل العملية العلاجية (الإرشادية)، والتي يتحدد بها دور كل من المرشد والمسترشد، كما أشار إليها الشناوي (١٩٩٤)، ونوجزها فيما يلي:

- أن يوضح المرشد أو المعالج للمسترشد بأن تفكيره (غير عقلاني) وأن يساعده على فهم لماذا؟ وكيف؟ يفكر بهذه الطريقة وإيضاح العلاقة بين أسلوب الفرد في التفكير وبين اضطرابه.
- أن يبين المرشد للمسترشد بأن استمرار الاضطراب مرتبط بالاستمرار في عملية التفكير اللامنطقية.
- مساعدة المسترشد على أن يستبدل الأفكار اللاعقلانية بأفكار أخرى عقلانية.
- أن يساعد المرشد المسترشد على تبني فلسفة للحياة أكثر عقلانية بحيث يمكن أن يتحاشى الوقوع ضحية أفكار أخرى.

خطوات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يشير الزيود (١٩٩٨) إلى بعض خطوات الإرشاد المعرفي السلوكي، ونوجزها فيما يلي:

- الإقناع اللفظي الذي يهدف إلى إقناع المسترشد بالمنطق العقلاني.
- التعرف على الأفكار غير العقلانية من خلال مراقبة المسترشد لذاته وردود أفعاله.
- تحديات مباشرة للأفكار غير العقلانية مع إعادة التفسير العقلاني للأحداث.
- تكرار المقولات الذاتية العقلانية بحيث تحل محل التفسيرات غير العقلانية.
- واجبات سلوكية معدة لتكوين الاستجابات العقلانية لتحل محل غير العقلانية والتي كانت السبب في الاضطراب النفسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إسهامات العلاج المعرفي السلوكي:

- استخدام تشكيلة واسعة من الفنيات السلوكية والمعرفية والانفعالية وهذا يؤدي بدوره إلى استخدام الأسلوب المناسب بناء على حالة المسترشد ورؤية المرشد.
- حقق هذا الاتجاه النجاح في التعامل مع القلق، الاكتئاب، الغضب، المشكلات الزوجية، اضطرابات الشخصية، الوسواس القهري، اضطرابات الأكل، الاضطرابات النفس جسمية، الإدمان.
- ركز هذا الاتجاه على استخدام الأسلوب التعليمي والذي يجعل المسترشد يقوم بدور فعال ونشط.
- تقوم العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد على الاحترام المتبادل.
- إن الإرشاد المعرفي السلوكي لا يستغرق فترة زمنية طويلة فهو اقتصادي من ناحية الوقت والتكاليف.
- يناسب مجتمعنا العربي نتيجة لكثرة المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخرافية.

الخطوات العلاجية في العلاج المعرفي السلوكي:

تتعدد الخطوات الأساسية للعلاج المعرفي السلوكي كما أشارت إليها الأدبيات التربوية، ومنها ما أشار إليها كل من، فرغلي (٢٠٠٨)، مليكة (١٩٩٠) وتتمثل فيما يلي:

- تحديد الخبرة أو الموقف المرتبط بالحالة النفسية، وفيها يتم التعاون مع المسترشد لتعرف الموقف المباشر المرتبط بحدوث الاضطراب الانفعالي السيئ، الذي يمر به، وقد يكون هذا الموقف من قبل (افتقاد الأهل، وفاة أحد المقربين، فشل في الدراسة، أو غير ذلك).
- تسجيل الحوارات الداخلية والتفسيرات الآلية للموقف، حيث يتعلم المسترشد كيف يدرك الحوارات التي تدور في ذهنه وتفسيراتها المختلفة للحدث أو المشكلة أو الاضطراب.
- تحديد التفسيرات السلبية التي تواجه المسترشد.
- تحديد أي التفسيرات غير المنطقية والتي تفتقد إلى الدليل الموضوعي المنطقي.
- تسجيل المشاعر التي تتملك الشخص المسترشد وتسبب الاضطراب نتيجة للتفسير غير المنطقي.
- تسجيل النتائج السلوكية التي نتجت أو قد تنتج عن التفسير المنطقي.

وقد تكون النتائج السلوكية غير المرغوب فيها: العدوان، أو إظهار الاحتقار لرئيسه، أو مخاوف، أو أرق وفقدان شهية .....إلخ، فيتم التعامل معها على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دحض الفكرة السلبية وتفنيدها واكتشاف ما فيها من خطأ، وبالتالي يكون الطرق ممهداً لنستبدل بها أفكار واقعية ومعقولة تلائم الموقف.
- التفسيرات والأفكار العقلانية التي ظهرت بعد عملية التفنيد والدحض، بما في ذلك التفسير الجديد للموقف والاتجاهات نحو الذات والمواقف الخارجية.
- تسجيل المشاعر المصاحبة للتفسير العقلاني البناء، وهي من شأنها أن تساعد الفرد على التكيف الجديد مع الموقف أو القيام بمزيد من الجهد والنشاط لتعديل النتائج السلبية التي قد تكون مرتبطة بالموقف.
- تسجيل النتائج السلوكية التي تنتج عن التفسير العقلاني: وتكون النتائج السلوكية ذات جانب إيجابي وتحفز على النشاط والعمل الإيجابي لمعالجة المشكلة أو السيطرة على نتائجها السلبية بأقل قدر ممكن من المعاناة النفسية والاجتماعية.

الدمج بين العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي:

يرى فرانكل (١٩٩٥) Frankl أن العلاج بالمعنى يعتبر نهجًا مفتوحًا وتعاونيًا يمكن دمجه مع توجهات العلاج النفسي الأخرى، وعليه يمكن للمعالج أن يقدم العلاج المنطقي كمكمل للعلاج النفسي، وليس بديلاً له (Ameli, 2016).

ولذلك ارتأت الباحثة اختيار العلاج المعرفي السلوكي كعلاج تكاملي للعلاج بالمعنى، فالعلاج المعرفي السلوكي من العلاجات النفسية المنتشرة، والواسعة الاستخدام في وقتنا الحالي، وأكثرها فاعلية، واستخداماً في مجال العلاجات النفسية، ويعتبر فن من فنون تخفيض الهموم الشخصية، كما أضحى من المجالات الهامة نظراً لازدياد حاجة الإنسان في وقتنا الحالي للمساعدة والتوجيه. "حيث يعرفه المعجم الموسوعي لعلم النفس على أنه شكل من أشكال العلاج النفسي المعالج لإساءة تأويل الواقع ولذلك تكون الأولوية في العلاج المعرفي تصحيح التصورات الخاطئة، ويركز هذا العلاج على المحتوى الفكري للمريض" (بظاظو، ٢٠١٢، ص١٠٩).

كما أن الأسلوب المعرفي السلوكي يقوم على مبدأ تفسير وتوضيح ما يعاني منه العميل باستخدام الاستراتيجيات المعرفية السلوكية، والسعي إلى تعديل التشويه المعرفي المؤدي للاضطراب النفسي، والتغير السلوكي (كواشي، ٢٠٢٠).

وعليه يعدّ دمج العلاج المعرفي السلوكي مع العلاج بالمعنى تحديًا - جديرًا بالاهتمام، لأنه يمكن أن يشكل تعزيزاً للصحة النفسية على جميع المستويات كمحاربة الأفكار السلبية، والمساعدة على اتخاذ القرار، ومقاومة الاكتئاب والعجز، إذ أن العلاج بالمعنى المعزز بالعلاج المعرفي السلوكي لا يساعد على تعديل ردود الفعل والأفكار السلبية تجاه الأحداث الضاغطة فقط، ولكن يتم بواسطته تعزيز الإجراءات العلاجية المتعمدة، والهادفة لتصبح المرأة بالذات قادرة على وضع أهداف وخطط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستقبلية من شأنها أن تزيد من صحتها، وقدرتها على التحمل، والمرونة، واتخاذ القرارات المناسبة في حياتها من خلال مبدأ تقليل المعاناة إلى الحد الأدنى، والتركيز على الرفاهية النفسية (Lewis, 2011).

المحور الثاني: مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد لدى النساء اللواتي خضعن لجراحات السمنة:

أولاً: اضطراب صورة الجسد:

وقد تعددت تعريفات صورة الجسد عند الباحثين وعلماء النفس، ويرجع ذلك لاختلاف النظرة التي يرى بها الفرد بجسده؛ حيث تبقى محفوظة في العقل لفترة زمنية ليست بالقصيرة، وبالتالي ستؤثر هذه النظرة بشكل كبير على حالة الفرد النفسية، وتوافقه مع المجتمع الذي يعيش فيه، فصورة الفرد تعبر عن الحالة العقلية والذهنية، وبالتالي على رضا الفرد عن جسمه وشكله الخارجي (Aljomaa, 2018).كما عرف سومسون كالوجيرو Thompson & Calogero (2010)، صورة الجسد بأنها: "خاصية ثابتة ومتجذرة في ذهن الفرد، فصورة الجسد تشكل علاقة ديناميكية بين الفرد والجسم والبيئة الاجتماعية" (ص٣).وبناءً على ذلك فإن صورة الجسد على أنها صورة الجسم، والشعر، والوجه، والشكل، والوزن، ودرجة الدهون، والعضلات المرئية، والاتجاه، ...

- **أهمية صورة الجسد:**

ويؤكد باعامر (٢٠١٤) على أهمية صورة الجسد؛ حيث إنها: "مكون مهم من مكونات الشخصية السليمة، فهي تؤثر على تقدير الفرد لذاته؛ لذلك ينبغي على الباحثين أن يسعوا لفهم العوامل المتداخلة التي تشكل صورة الجسد، وما يصاحب هذه الصورة من مجموعة من المشاعر الموجبة والسالبة، والتي إما ان تكون ميسرة أو معوقة لتفاعلات الفرد مع ذاته أو الآخرين في البيئة المحيطة به" (ص٥٥٩).

النظريات المفسرة لصورة الجسد:

تعددت النظرية الفلسفية التي حاولت تفسير صورة الجسد من وجهات نظر متعددة وأهمها النظرية التحليلية، والنفس اجتماعية كما أشر إليها بريالة (٢٠١٣)،ونوجزها فيما يلي:

- **النظرية التحليلية**: اهتم الاتجاه التحليلي من بمفهوم الصورة الجسدية، فيرى "فرويد" أنَّ الأنا كيان كله جسميٌّ قبل كل شيء "أنا جسدي"، ويقول إن الأنا في النهاية طاقة متفرعة من الأحاسيس الجسدية وأساسًا من تلك التي تتولد من مساحة الجسد، ونستنتج من ذلك أن الصورة الجسدية هي جزء من التصورات الذهنية للجهاز النفسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **النظرية النفس اجتماعية**: يقوم الفرد في حياته بتقمص العديد من الأدوار المختلفة، وبذلك يمثل أو يجسد عدة صور جسمية لمختلف الشخصيات ليستقر في حياته اليومية بتمثيل أو تجسيد معين لجسمه حسب الظروف الحياتية في واقعه، ويعيش الإنسان في حياته كلها وهو يحمل صورة عن جسمه، ويعرفه كامتلاك منفرد، محدد في الفضاء ومميز عنه ومركب من الوحدة الحياتية لمختلف أقسامه، وعكس ذلك فإن الشخص الذهاني يمكن من خلال جزء من جسمه التمثيل، والتوحيد بالجسم كله، وهذا يعني أن الصورة الجسدية مجزئة، ويفقد بذلك الإحساس بالهوية وبوحدته الجسدية؛ إذ يرى أن هناك عوامل عديدة تعمل على تكوين صورة جسدية مثل: مفهوم الجسم والصورة المثالية في المجتمع والتجارب والإدراكات والمقارنات مع الآخرين.

ثانياً: السمنة ومخاطرها:

تعد السِّمنة Obesity "حالةٌ مَرَضيَّة يَزيد فيها وزنُ الجسم على الحدود المسموح بها، وتنتجُ عن وجود كميَّات زائدة من دهون الجسم المخزَّنة التي تفوق الحدَّ الطبيعيَّ" (المطيري، ٢٠١٩، ص١٢٦).

وتتعدد مخاطر السمنة كما أشار إليها كالو (٢٠١٧)، ونوجزها فيما يلي:

- **مخاطر جسدية:** تشكل خطرًا على صحة الفرد، كأمراض القلب والأوعية الدموية، وحصوات المرارة، والداء السكري، وارتفاع ضغط الدم، والكبد الدهني، وارتفاع الدهون الثلاثية والكولسترول في الدم، ومشكلات التنفس أثناء النوم، والآلام الظهر والمفاصل، واضطرابات الدورة الشهرية عند النساء، والعقم، وبعض الأورام كـ (سرطان الثدي، والرحم، والأمعاء)، بالإضافة إلى أمراض المفاصل والعظام.
- **مخاطر نفسية:** تتمثل في الكآبة، والعزلة، وفقدان الثقة بالنفس، وضعف اتخاذ القرار وخاصة عند النساء، نتيجة للخوف الشديد من زيادة الوزن، كما أنَّ السمنة قد توتر العلاقة الأسرية والاجتماعية نتيجة لتقصيره في حقوق العباد، لشعوره الدائم بالكسل والخمول.
- **مخاطر اقتصادية :**إن للسمنة مخاطر اقتصادية تؤثر في الاقتصاد الأسري بشكل خاص، واقتصاد الدولة بشكل عام، كتناول الإنسان السمين أضعاف ما يتناوله الشخص السليم، والعجز والكسل في أداء العمل، وكذلك التكاليف العلاجية التي يحتاجها الإنسان البدين نتيجة لإصابته ببعض الأمراض، وحاجته للأجهزة الرياضية، والاشتراك في الأندية الرياضية، وإجراء العمليات الجراحية، كل هذا يؤثر في الناحية الاقتصادية، ويكلف على الفرد والدولة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جراحات السمنة:

جراحة السمنة أو جراحة تخفيف الوزن، "مصطلح يتضمن عددًا من الجراحات التي تجرى على الأشخاص المصابين بالسمنة، فيفقد المرء الوزن عند إجرائها عن طريق تصغير حجم المعدة برباط حولها، أو عن طريق إزالة جزء منها (تكميم المعدة) أو عن طريق تشريح الأمعاء الدقيقة وتحويل مسارها (جراحة تحويل مسار المعدة)" (Arterburn, Telem, Kushner & Courcoulas, 2020, p880).

وتعرف جراحات السمنة في البحث الحالي بأنها التدخل الجراحي الذي خضعت له مريضات السمنة من أجل إنقاص الوزن وتحسين صورة الجسد.

وأي كانت الطريقة المستخدمة فيمكن أن تتسبب باضطرابات نفسية للسيدات اللاتي قمن بجراحات السمنة نتيجة العملية الجراحية، والخوف من نتائجها أو التغير المفاجئ في صورة الجسد، وغيرها من الأسباب، والتي تؤثر على الذات النفسية للسيدات، وقدرتهم على اتخاذ القرار.

المبحث الثالث: مهارات اتخاذ القرار.

مفهوم اتخاذ القرار Decision Making

يعد مفهوم اتخاذ القرار من المفاهيم التي أخذت نصيب واسع في التعريف، وتعددت آراء الباحثين فيها طبقاً لنوعية الدراسة والمنظور البحثي الذي يبحث فيه، فمنها الصحي والاقتصادي والتعليمي على الرغم من أن جميعها توحي بنفس المعنى. ووردت العديد من التعريفات في هذا الشأن فالقرار لغة كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصر "قرر، يقرر، تقريراً، فهو مقرر، اتخذ قراراً: صمم على الأمر بشدة" (عمر، ٢٠٠٨، ص١٧٩٥).

المكونات الأساسية لاتخاذ القرار:

يرى الريماوي (٢٠٠٦) أن عملية اتخاذ القرار عبارة عن مجموعة من المعلومات والبدائل والمعايير والأهداف والتفضيلات المتوفرة عند اتخاذ القرار والتي تتمثل في:

- **مجموعة من المعلومات**: والتي تتمثل في المعرفة التامة حول القرار، والآثار، والبدائل، واحتمالية حدوث كل بديل.
- **البدائل**: والتي تتمثل في وجود مجموعة من الاحتمالات التي يجب على متخذ القرار الاختيار من بينها.
- **المعايير**: وهي الشرط أو السمة التي يجب أن تتوافر في كل بديل من البدائل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الأهداف**: وهي أن يتم تحديد الهدف من الموقف بدقة ليتثنى جمع المعلومات المطلوبة حول البدائل المتاحة، والتي تساعد على تحديد البديل المناسب بدقة.
- **التفضيلات**: والتي تعكس فلسفة متخذ القرار، ويفسرها البعض بأنها قيم متخذ القرار، فقيم الفرد تحدد تفضيلاته.
- **نوعية أو جودة متخذ القرار**: والتي تشير إلى المنطقية في اتخاذ القرار، والذي نتج عن المعلومات المتوافرة لدى الفرد.

وفي هذا الإطار أشار رضوان (٢٠١٢، ٧٣) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتكون من:

- **موقف أو مشكلة تستدعي القرار**: وهذا بالطبع يتطلب جمع المعلومات اللازمة والتحليل والبحث.
- **مجموعة البدائل:** فيجب أن تتوافر وجود أكثر من بديل يتطلب اتخاذ القرار بشأنه.
- **الاختيار**: فيتم اختيار أحد البدائل من خلال دراسة الإيجابيات والسلبيات لجميع البدائل والمقارنة بينهم، ثم اختيار الأنسب منهم.
- **التنفيذ**: ويتم فيها التقييم وتقديم التغذية الراجعة لمتخذ القرار والتي تمكنه من تنمية وتطوير هذه المهارة.

وبناءً على ذلك فإن مكونات اتخاذ القرار تشبه إلى حد كبير خطوات اتخاذ القرار ولكنها تصف الخطوط العريضة لعملية اتخاذ القرار، فنجد أنها في العديد من العمليات العقلية التي تمر على الإنسان، يمكن تصويرها في شكل مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وكل منهما يندرج تحته مجموعة من الخطوات، فالمدخلات تتمثل في وجود مشكلة أو موقف فعلي يتطلب اتخذا القرار فيه من الفرد، ويترتب عليه وجود بدائل متاحة أمام متخذ القرار، ثم يأتي دور العمليات والتي يتم فيها جمع المعلومات حول البدائل، وترتيبها بالترتيب المنطقي الذي يساعد على حل هذا الموقف، ويأتي بعد ذلك دور المخرجات والذي يتمثل في اتخاذ القرار المناسب باختبار البديل المناسب، ومتابعة هذا القرار وما يترتب عليه نتائج.

مهارات (خطوات) اتخاذ القرار:

تمر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من الخطوات المتتابعة والمتداخلة والتي اختلفت نظرة الباحثين فيها من حيث المسميات، فمنهم من نظر إليها على أنها مهارات، والبعض الأخر نظر إليها على أنها خطوات، واختلف أيضًا على ترتيبها في علم النفس وعلم الإدارة، فقد وذكر النجدي ومعبد (٢٠٠٤) ست مهارات أساسية لاتخاذ القرار وتتمثل في:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- تحديد المشكلة.
٢- جمع المعلومات.
٣- تحديد البدائل.
٤- المفاضلة بين البدائل.
٥- الاختيار بين بديلين.
٦- إصدار القرار.

وبناءً على ذلك تم إعداد برنامج إرشادي انتقائي تكاملي قائم على العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي الذي يقوم على مهارات اتخاذ القرار من: تحديد الأهداف، جمع البيانات، تحديد البدائل، تقويم البدائل، اتخاذ القرار، ومتابعة وتقييم القرار، لمواجهة المواقف أو المشكلات المتعددة التي تواجه السيدات التي قمن بجراحات السمنة، ولديهن بعض الاضطراب الخاصة بصورة الجسد.

ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية الدمج بين عدة مداخل في العلاج النفسي.

وجاءت دراسة حاجيبابي وزملاءه Hajibabaei, Kajbaf, Esmaeili, Harirchian & Montazeri (2020). هدفت إلى معرفة فاعلية الدمج بين العلاج السلوكي المعرفي والعلاج الوجودي كأحد فنيات العلاج بالمعنى على جودة الحياة ومعنى الحياة لدى النساء المصابات بالتصلب المتعدد في إيران، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث تم تطبيق برنامج يدمج المدخل السلوكي المعرفي والعلاج بالمعنى، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) امرأة مصابة بالتصلب المتعدد، تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية مع ضبط الفروق في القياس القبلي ثم تطبيق القياس البعدي وقياس المتابعة بعد ٥ أشهر، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس جودة الحياة MSQOL-54 ، ومقياس معنى الحياة MLQ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، أي أن الدمج بين العلاج السلوكي المعرفي والعلاج بالمعنى أكثر فاعلية في تحسين جودة الحياة ومعنى الحياة لدى النساء المصابات بالتصلب المتعدد.

وفي ذات السياق جاءت دراسة جبريل، ونوح (٢٠٢١). وهدفت إلى التعرف على التأكد من مدى فعالية أثر البرنامج الإرشادي التكاملي الانتقائي في خفض ضغوط ما بعد صدمة الطلاق لدى معلمات المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي وفق التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة من المطلقات من معلمات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الابتدائية بمحافظة كفر الشيخ إدارة شرق وغرب كفر الشيخ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس خفض ضغوط ما بعد صدمة الطلاق، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس ضغوط ما بعد صدمة الطلاق، والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس ضغوط ما بعد صدمة الطلاق، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس ضغوط ما بعد صدمة الطلاق.

وتناولت البرامج العلاجية للعلاج التكاملي (بالمعنى، السلوكي) في دراسة القنطار (٢٠٢٢) التي هدفت إلى دراسة مقارنة بين فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج بالمعنى وبرنامج قائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) أماً من أمهات أطفال التوحد من جمعية الربيع للتوحد، قسمت إلى ثلاث مجموعات متجانسة (٨ أمهات للمجموعة التجريبية الأولى، و٨ أمهات للمجموعة التجريبية الثانية، و٨ أمهات للمجموعة الضابطة)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الضغوط النفسية، البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المعرفي السلوكي، البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالمعنى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على نظرية العلاج بالمعنى في خفض الضغوط النفسية، وفاعلية البرنامج القائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط النفسية، و أفضلية البرنامج القائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط النفسية.

المحور الثاني: دراسات تناولت صورة الجسد:

وجاءت دراسة جمعة (٢٠٢١) وهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين صورة الجسم وأثره على تقدير الذات لدى المصابات بالسمنة، و معرفة ما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين متوسطات درجات السيدات المصابات بالسمنة في المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في مقياس صورة الجسم، ومقياس تقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) سيدة مصابة بالسمنة ممن حصلن على أقل درجات على مقياسي صورة الجسم وتقدير الذات، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين (١٢) سيدة كمجموعة تجريبية، (١٢)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سيدة كمجموعة ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس صورة الجسم، ومقياس تقدير الذات، ثم البرنامج المعرفي السلوكي لتحسين صورة الجسم، وأثره على تقدير الذات لدى المصابات بالسمنة (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب تكرارات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس صورة الجسم لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس صورة الجسم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب تكرارات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة شتله، وبنا، والشعراوي (٢٠٢١) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين السمنة واضطراب صورة الجسم لدى النساء البدينات والفروق العمرية بين السيدات البدينات في اضطراب صورة الجسم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) سيدة من المصابات بالسمنة المفرطة وذلك باستخدام مقياس السمنة المفرطة ومقياس اضطراب صورة الجسم تكونت عينة البحث من ٦٠ امرأة من البدينات تتراوح أعمراهن من ٢٥-٤٠ عاما والوزن لديهن من ١٠٠ كيلو جرام فأكثر ومن المتزوجات اللاتي لا يعملن ولديهن أطفال وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة منهن تتراوح أعمارهن من ٢٥-٣٢ عاماً والمجموعة الثانية من ٣٣-٤٠ عاماً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس السمنة المفردة د. زينب شقير-ومقياس اضطراب صورة الجسم د. مجدي دسوقي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين السمنة المفردة واضطراب صورة الجسم لدى النساء البدينات-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اضطراب صورة الجسم بين مجموعة عمرية من (٢٥-٣٣ عاماً) ومجموعة عمرية من (٣٣-٤٠ عاماً).

المحور الثالث: دراسات تناولت مهارات اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة الصبيحات، والسفاسفة (٢٠٢١) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني وتحسين مستوى الارتياح النفسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس اتخاذ القرار المهني، ومقياس الارتياح النفسي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياسي اتخاذ القرار المهني، والارتياح النفسي وفي الأبعاد الفرعية لكل من المقياسين لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياسي اتخاذ القرار المهني، والارتياح النفسي وفي الأبعاد الفرعية لصالح القياس البعدي.

وفي نفس السياق هدفت دراسة كوك وآخرون Koc et al., (2022) إلى تحديد المعلومات المسندة بالبينة والنتائج حول فعالية برامج الرعاية الصحية عن بعد على الصحة العقلية للنساء المصابات بسرطان الثدي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) دراسة استوفت معايير البحث، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة تحليل الأبحاث من قواعد بيانات بين ٢٠١٥-٢٠١٩، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: كان هناك دليل قوي على الحد من الخوف من انتكاس السرطان ، وأعراض الاكتئاب وشدة الاكتئاب ، والضيق ، والأفكار المتطفلة ، والقلق ، واضطراب النوم ، والأرق ، وتحسين نوعية الحياة وتحسين الوظائف المعرفية ، وتحسين القوة النفسية ونوعية النوم. برامج الرعاية الصحية عن بعد للنساء المصابات بسرطان الثدي. علاوة على ذلك، تم العثور على أدلة لزيادة الصحة النفسية والوظائف والتفاؤل والسيطرة على المستقبل، والمزاج الإيجابي وتقدير الحياة، والامتثال للأدوية من هذه البرامج، وجدت هذه المراجعة بينة لفعالية برامج الخدمات الصحية عن بعد على المشاكل العقلية للنساء المصابات بسرطان الثدي.

إجراءات البحث :

أولاً: منهج البحث وتصميمه:

ولتنوع تصميمات المنهج التجريبي تم تحديد التصميم الذي ستقوم عليه هذا البحث وهو التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية و الضابطة مع القبلي والبعدي، و في هذا التصميم سيتم توزيع أفراد العينة على مجموعتين بطريقة عشوائية (إحداهما تجريبية القياس والأخرى ضابطة) ثم سيتم تطبيق مقياس صورة الجسد و مقياس اتخاذ القرار على المجموعتين وذلك قبل البدء بتطبيق البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية وهذا ما يسمى القياس القبلي، ثم تطبيق المقياس مرة أخرى للمجموعتين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية ويسمى ذلك بالقياس البعدي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة بمدينة جدة واللواتي تتراوح أعمارهن بين ١٨-٥٠ سنة، وفي محاولة لحصر مجتمع الدراسة فقد أشارت إحصائية وزارة الصحة السعودية أن عدد جراحات السمنة تتجاوز ٢٠ ألف جراحة سنوية، وأن نسبة النساء تشكل ٦٤% من إجمالي هذا العدد. (Aldosary,2020)، وقد تمكنت الباحثة من الوصول إلى عينة الدراسة بطريقة قصدية، في مستشفى الملك فهد العام، والمستشفى السعودي الألماني، ومجمع عيد كلينك، والمركز الطبي الدولي بمدينة جدة، وذلك بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية واختيار النساء اللواتي أجرين أحد جراحات السمنة ولديهن انخفاض في مهارات اتخاذ القرار وصورة الجسد،

ثالثاً: مواد وأدوات البحث : قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية وحساب الصدق والثبات لها .

١. برنامج انتقائي تكاملي قائم على العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لتحسين صورة الجسد .

٢. مقياس مهارات اتخاذ القرار.

٣. مقياس صورة الجسم .

نتائج البحث :

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي (مجموعة تجريبية؛ ومجموعة ضابطة) حيث تم إجراء القياس القبلي للمجموعتين، ثم تم تطبيق البرنامج الإرشادي على طالبات المجموعة التجريبية لمدة شهرين ونصف، ثم تم إجراء القياس البعدي، وبعد شهر تم تطبيق القياس التتبعي، وخلصت نتائج البحث كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مهارة فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (٢٢.٢٢) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠.٣٩٩)، أي أن فاعلية البرنامج التدريبي بلغت نسبة ٣٩.٩%، وهي نسبة مقبولة لإثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارة فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (٢٥.٩٣) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠.٤٣٦)، أي أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فاعلية البرنامج التدريبي بلغت نسبة ٤٣.٦%، وهي نسبة جيدة لإثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مهارة طلب الاستشارة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (١٠.٩٦) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠.٢٤٧)، أي أن فاعلية البرنامج التدريبي بلغت نسبة ٢٤.٧%، وهي نسبة جيدة لإثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارة طلب الاستشارة لدى المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مهارة البحث عن بدائل لصنع القرار لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (١٨.٤٩) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠.٣٥٦)، أي أن فاعلية البرنامج التدريبي بلغت نسبة ٣٥.٦%، وهي نسبة مقبولة لإثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارة البحث عن بدائل لصنع القرار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مهارة اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (٢٣.٥٢) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠.٤١٣)، أي أن فاعلية البرنامج التدريبي بلغت نسبة ٤١.٣%، وهي نسبة جيدة لإثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارة اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ لدى المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (٢٤.٧٤) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠.٤٢٥)، أي أن فاعلية البرنامج التدريبي بلغت نسبة ٤٢.٥%، وهي نسبة جيدة لإثبات فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) في درجة مقياس صورة الجسد لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (٨٥.٦٠) بمستوى دلالة أقل من ٠.٠١، وهذه النتيجة دالة على فاعلية استخدام البرنامج التدريبي. وقد بلغ حجم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تأثير البرنامج الإرشادي (٠.٧١٩) لتحسين صورة الجسد لدى العينة التجريبية، أي أن البرنامج التدريبي يسهم في تحسين صورة الجسد بنسبة تبلغ ٧١.٩%، وهي نسبة مرتفعة لإثبات فاعلية البرنامج في تحسين صورة الجسد.

- وجود فروق دالة احصائياً في مهارة طلب الاستشارة ومهارة البحث عن بدائل صنع القرار والدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت قيمة دلالة ت أقل من مستوى الدلالة ٠.٠٥، وبمقارنة المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي يتضح أن الفروق جاءت لصالح القياس التتبعي. بينما لم تكن هناك دلالة فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي والتتبعي في مهارة فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار، ومهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار، ومهارة اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ، حيث جاءت قيمة دلالة ت أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥، بمعنى أن فاعلية البرنامج التدريبي بقيت مستمرة على ذات المستوى حتى القياس التتبعي لهذه المهارات.
- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي والتتبعي لصورة الجسد، حيث جاءت قيمة دلالة ت أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥، بمعنى أن فاعلية البرنامج الإرشادي بقيت مستمرة بالدرجة ذاتها حتى القياس التتبعي في تحسين صورة الجسد لأفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: توصيات ومقترحات البحث:

- إجراء دراسات تجريبية يتم فيها تبني البرنامج الإرشادي التكاملي القائم على العلاج بالمعنى والعلاج المعرفي السلوكي لتحسين مواجهة الضغوط لدى النساء العاملات والمصابات بأمراض مزمنة.
- إجراء دراسة نوعية تحليلية لبحث الأطر النظرية للنهج التكاملي وغير التكاملي في العلاج النفسي للتوصل إلى مدى كفاءة البرامج القائمة في تحسين مهارات اتخاذ القرار وصورة الجسم.
- إجراء دراسة تجريبية يتم فيها قياس فاعلية النهج التكاملي للعلاج بالمعنى والعلاج بين الأشخاص Interpersonal therapy لتحسين مهارة اتخاذ القرار وصورة الجسم لدى عينات مختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: المراجع العربية:

أبو النجا، امينة مصطفى محمد، (٢٠١٨). فاعلية برنامج تنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف. **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، ٩(١٧): ١٤٣-١٦١.

باعامر، رغد عبد الله بكر. (٢٠١٤). استخدام الشباب السعودي للإنترنت وعلاقته بصورة الجسم والكفاءة الذاتية لديهم. مجلة كلية الآداب، (٦٩)، ٥٤٥ - ٦٠٨.

بريالة، هناء (٢٠١٣). صورة الجسم لدى المصابين بتشوهات ناجمة عن الحروب (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر.

بظاظو. أنسام مصطفى، (٢٠١٢). **برنامج علاجي لتخفيف صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال، النظريات والتطبيقات العلاجية الإكلينيكية**، ط١، الكتاب الجامعي الحديث، الإسكندرية: مصر.

جبريل، مصطفى السعيد السعيد، ونوح، أماني بسيوني مبروك. (٢٠٢١). برنامج إرشادي تكاملي انتقائي لمواجهة ضغوط ما بعد صدمة الطلاق لدى معلمات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بدمياط، ٧٩، ١ - ٧٣.

جمعة، رانية عبد الواحد حسين. (٢٠٢١). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين صورة الجسم وأثره على تقدير الذات لدى عينة من المصابات بالسمنة بمحافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

حسين، طه. (٢٠٠٤). **الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

الحميري، نشوان. (١٩٩٩). **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**. دار الفكر المعاصر، بيروت: لبنان.

الدوسري، فاطمة، (٢٠٢٠). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، ٤ (٩): ٤٥-٧١.

رضوان، سناء محمود. (٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥): التوجيه والإرشاد النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

شتله، مها و بنا، نادية والشعراوي، سحر، (٢٠٢١). السمنة وعلاقتها باضطراب صورة الجسم لدى الإناث البدينات (دراسة مقارنة في ضوء المرحلة العمرية)**. مجلة بحوث**، ١(١٠): ١٣٦-١٨٠.

الشربيني، زكريا. صادق، يسرية. القرني، محمد. ومطحنة، السيد. (٢٠١٢) . **مناهج البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق**. دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٤). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي.** القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

صالح، عبد الرحمن إسماعيل. (٢٠١٤)**. فنيات وأساليب العملية الإرشادية. عمان،** الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الصبيحات، أسماء محمد عودة الله، والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد. (٢٠٢١). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني وتحسين مستوى الارتياح النفسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

عبادة، مديحة احمد. (٢٠١١). **قضايا المرأة العربية بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). **معجم اللغة العربية المعاصرة.** عالم الكتب، القاهرة: مصر.

فاتح، سعيدة.، (٢٠١٥). **الصلابة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، سكرة: الجزائر.

فرانكل، فيكتور (٢٠٠٤). **إرادة المعنى (أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى).** (ترجمة: إيمان فوزي). دار القلم، الكويت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القنطار، هبه يونس. (٢٠٢٢). دراسة **مقارنة بين فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج بالمعنى وبرنامج قائم على نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابي**ن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البعث، العراق.

كالو، حنيفة بخش. (٢٠١٧). **العمليات الجراحية للتخلص من السمنة: دراسة فقهية**. مجلة البحوث والدراسات الشرعية، ٦(٦٩)، ٧ - ٣٤.

كواشي، يسرى. (٢٠٢٠). **اقتراح برنامج علاجي سلوكي معرفي لتحقيق التوافق النفسي لدى مرضى السرطان.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أم البواقي.

مارشال، ماريا. (٢٠٢٢). م**نظور المعنى دليل للمبادئ الأساسية للعلاج بالمعنى لفيكتور ف**رانكل. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عابد. حسي، فسيان. (٢٠١٨). المعاش النفسي لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي. **مجلة التنمية البشرية**، ١٠، ٢١٧-٢٣٥.

المسعدي، محمود. (١٩٩١). **القاموس الجديد للطلاب**، ط٧، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

المطيري، جواهر سعود. (٢٠١٩). الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن مرض السمنة لدى المرأة السعودية. م**جلة الخدمة الاجتماعية**، ٦٢(٤)، ١٢٣ - ١٣٩.

النجار ، طارق (٢٠٠٥). **مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات اضطراب الانتباه وفرط الحركة (لدى عينة من الأطفال الصم)** (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

النجدي، عادل رسمي حماد علي، ومعبد، علي كمال علي. (٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض مستوى القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، ٢٠(٢)، ٢٥٢ –

النوايسة، فاطمة. والهواري، لمياء. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى لخفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الممرضين العاملين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في مستشفى حكومي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، ٣٧ (١)، ٥١٩-٥٥٦.

وجدي، محمد فريد.، (١٩٩٩). **المرأة المسلمة، دراسة نقدية لدعاة تحرير المرأة، وبيان دور المرأة في صلاح المجتمع وفساده**، مكتبة أضواء السلف، الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aljomaa, S. (2018). *The relationship between Body Image Satisfaction and Bulimia Nervosa among King Sudia University Students*.

Ameli, M. (2016). Integrating logotherapy with cognitive behavior therapy: a worthy challenge. In *Logotherapy and Existential Analysis* (197-217). Springer, Cham.

Arterburn, D. E., Telem, D. A., Kushner, R. F., & Courcoulas, A. P. (2020). Benefits and risks of bariatric surgery in adults: a review. *Jama*, 324(9), 879-887.

Beck, A (1976). *Congitive Therapy and the emotional disorders*. New York : International University Press.

Beck, A. T. Weishaar, M. E. (2000). *Cognitive therapy . In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds)*, Current Psychotherapies, 6thed, Itasca, IL: Peacock , 241-272.

Brewin, C. R. (1996). Theoretical foundations of cognitive-behavior therapy for anxiety and depression. *Annual review of psychology*, *47*(1), 33-57.

Calogero, R.M., &Thomson, J.K. (2010). *Gender and body image. In j.chrisler & D.McCreary. (Eds.)*. Handbook of gender research in psychology. New York: Springer.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Dawbarn. Kyra J, & McQuillan. Paul, (2020). From Better Access to better outcomes: Integrating logotherapy with Focused Psychological Strategies. *Psychotherapy and Counselling Journal of Australia.*8 (1)

Frankl, V. (1967). *Psychotherapy an Existentialism*. Washington square press Inc. New York.

Hajibabaei, M., Kajbaf, B., Esmaeili, M., Harirchian, M. H., & Montazeri, A. (2020). Impact of an Existential-Spiritual Intervention Compared with a Cognitive-Behavioral Therapy on Quality of Life and Meaning in Life among Women with Multiple Sclerosis. *Iranian journal of psychiatry*, *15*(4), 322–330.

Lewis, M. H. (2011). Defi ant power: An overview of Viktor Frankl ' s logotherapy and existential analysis . pdf version. Retrieved August 3rd, 2011 from http://defi antpower.blogspot.nl/p/ ebook.html

Mento, C., Silvestri, M. C., Muscatello, M. R. A., Rizzo, A., Celebre, L., Cedro, C., ... & Bruno, A. (2021). The role of body image in obese identity changes post bariatric surgery. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 1-10.

Miller, V. A., & Harris, D. (2012). Measuring children's decision-making involvement regarding chronic illness management. *Journal of Pediatric Psychology*, 37(3), 292-306.

Miranda, R., Fernandes, A., & Pereira, A. M. G. R. (2019). Body image after bariatric surgery: systematic literature review. *In* .

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

I Congresso Internacional em Inteligência Emocional e o III Seminário Internacional em Inteligência Emocional– Educação, Inclusão e Desenvolvimento. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Saúde.

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2006). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis (6th ed).* Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.

Sharf, R. (2008). *Theories of counseling and Psychotherapy*. Canada: Brooks/Cole.

Simon, H. A., Dantzig, G. B., Hogarth, R., Plott, C. R., Raiffa, H., Schelling, T. C., ... & Winter, S. (1987). Decision making and problem solving. *Interfaces*, 17(5), 11-31.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة

Requirements and challenges of raising the quality of police education in the light of Oman 2040 vision from the point of view of students, faculty members and lecturers at the Police College

مشروع بحثي ممول من أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة

إعداد

خليل بن سالم بن سليمان الفزاري

Khalil Salem Suleiman Al-Fazari

أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة - كلية الشرطة

Doi: 10.21608/jasep.2024.362475

استلام البحث : ٢٩ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٨ / ٥ / ٢٠٢٤

الفزاري، خليل بن سالم بن سليمان (٢٠٢٤). متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩) ، ٢٩٧ – ٣٥٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقييم واقع جودة التعليم الشرطي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة. وتحديد أهم متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. واستقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس حول التحسينات التي يمكن ادخالها في مناهج التعليم الشرطي لتتلاءم مع متطلبات رؤية عمان ٢٠٤٠، وتطوير معايير اختيار الضباط المرشحين. تم استخدام المنهج المزجي (المختلط). طُبِّق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠٢٣)، تكونت عينة البحث الكمية من (٤٠٢) ضابطاً مرشحاً، وعدد (٢٥) من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبق عليهم مقياس واقع متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من إعداد الباحث. أما عينة الدراسة النوعية (مجموعات النقاش البؤرية) فضمت (١٩) من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بالكلية. وقد أظهرت النتائج أن من أهم متطلبات رفع جودة التعليم الشرطي؛ وجود معايير واضحة ومحددة للاستقطاب أعضاء هيئة التدريس للتدريس بالكلية، والتوازن في التأهيل والتدريب لضباط الشرطة بين الإعداد الأكاديمي والعسكري والنفسي، وتطوير المقررات الدراسية وأساليب التدريس لتتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠، واستحداث مقررات معرفية متقدمة تواكب تقدم التعليم الشرطي في العالم، إضافة لتطوير معايير اختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي من خلال إضافة مقاييس لقياس السمات الشخصية والقدرات ومستوى الذكاء. وقدمت البيانات النوعية تفسيراً وفهماً أعمق لنتائج البحث الكمية. وبناءً على هذه النتائج برزت عدة توصيات منها: أهمية وجود معايير واضحة ومحددة في استقطاب أعضاء هيئة التدريس بكلية الشرطة وتأهيليهم التأهيل المناسب، مما ينعكس على جودة التدريس بها. وموائمة البرامج الأكاديمية لكلية الشرطة من حيث مدتها ومناهجها وأساليب التعليم والتقييم مع معايير الجودة، ومع متطلبات تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠. ومراجعة شاملة لمعايير اختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي من حيث الشروط الأولية والعمر واللياقة البدنية والمؤهل وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم الشرطي، رؤية عمان ٢٠٤٠، كلية الشرطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The research aimed to evaluate the reality of the quality of police education from the perspective of students, faculty members, and lecturers at the Police College. It identifies the most important requirements and challenges in enhancing the quality of police education in light of Oman Vision 2040. It also explores the opinions of faculty members regarding the improvements that can be introduced into police education curricula to align with the requirements of Oman Vision 2040 and to develop selection criteria for officer candidates. A mixed-method approach was used. The research was applied in the second semester of the year 2023. The quantitative research sample consisted of 402 officer candidates and 25 faculty members and lecturers at the Police College, who were randomly selected, and a scale of the reality of the requirements and challenges of enhancing the quality of police education in light of Oman Vision 2040, prepared by the researcher, was applied to them. The qualitative research sample (focus group discussions) included 19 faculty members and lecturers at the college. The results showed that among the most important requirements for enhancing the quality of police education are the presence of clear and specific standards for recruiting faculty members to teach at the college, balancing the academic, military, and psychological training for police officers, developing the curricula and teaching methods to meet the requirements of achieving Oman Vision 2040, introducing advanced cognitive courses that keep pace with the advancement of police education in the world, and developing selection criteria for officer candidates for police education programs by adding measures to assess personal traits, abilities, and intelligence levels. The qualitative data provided a deeper explanation and understanding of the quantitative research results. Based on these results, several recommendations emerged, including the importance of having clear and specific standards in recruiting faculty members at the Police College and providing them with appropriate training, which reflects on the quality of teaching. Aligning the academic programs of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Police College in terms of their duration, curricula, teaching methods, and evaluation with quality standards, and with the requirements of achieving Oman Vision 2040. A comprehensive review of the selection criteria for officer candidates for police education programs in terms of initial conditions, age, physical fitness, qualifications, and years of experience.

Keywords: Quality of police education, Oman Vision 2040, Police collage.

مقدمة

تضطلع شرطة عمان السلطانية بدور بالغ الأهمية في تحقيق الأهداف الأمنية لرؤية عمان ٢٠٤٠، لكونها الجهاز الحكومي المختص قانونيا بكفالة المحافظة على الأمن والعدل والنظام والاستقرار في المجتمع في كافة مجالات الحياة (الشعيبي، ٢٠٢٢). ولقد حققت شرطة عمان السلطانية خلال مسيرة النهضة المباركة منجزات عديدة كماً وكيفاً، ويأتي في مقدمتها ما يتعلق بتطوير الكوادر البشرية، وتعد أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة أحد أهم هذه الإنجازات؛ كونها المؤسسة التي تعنى بتطبيق سياسات التدريب والتأهيل لمنتسبي جهاز الشرطة.

إلا أن نجاح مؤسسات التعليم الشرطي مرتبط بقدرتها على الاختيار السليم لنوعية وطبيعة برامجها التدريبية، وطريقتها في تنفيذها وفقا لأحدث الأنظمة التعليمية والتكنولوجية. بالإضافة إلى، توافقها مع حقائق وبيانات واحتياجات الميدان العملي. وحيث إن التميز المؤسسي هو غاية لجميع المؤسسات في مختلف القطاعات المدنية والأمنية، لذا فإنها تسعى لتطبيق معايير الجودة. إلا أن المنظور الأمني للجودة وللتميز في مؤسسات التعليم الشرطي له طبيعة خاصة؛ إذ يتطلب مواكبة كافة المستجدات خاصة في ظل ما يشهده العالم اليوم من تقدم تقني وتكنولوجي ومعرفي (أبو شامة، ٢٠١٦). الأمر الذي يحتم على مؤسسات التعليم الشرطي أن ترفع معايير ومستويات جودة برامجها وفقا لأفضل المعايير المحلية والعالمية (إبراهيم، ٢٠٢٠).

ولقد أكد الملجاوي (٢٠٢٢) أن الشرطة قد تحولت من حرفة إلى مهنة وهذه المهنة تتطلب تعليما ومؤهلات أكاديمية، لذا فإن العديد من الدول تُقصر هذه المهنة على حاملي المؤهل الجامعي؛ حيث أن الحاصلين على الشهادات الجامعية أكثر نضجاً وأكبر سناً ولديهم القدرة والمؤهل للتعامل والتفاعل مع الآخرين. لذا تولي سلطنة عمان اهتماما واضحا بتطوير التعليم بمختلف مجالاته ومنها التعليم الشرطي، فقد جاء التعليم كأحد أولويات رؤية عمان ٢٠٤٠ لإعطاء التركيز الكاف لتطوير التعليم، ووضع أهدافه وقياسه بالمؤشرات العالمية ومنها مؤشر الابتكار ومؤشر تنمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم للجميع، ومؤشر التنافسية العالمية المرتكز على المهارات (عمان، ٢٠٢٢). ولقد أشار الشعيبي (٢٠٢٢) إلى أن تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ يتطلب من جهاز الشرطة ترجمة توجهات الرؤية ذات الصبغة الأمنية إلى خطط عمل تنفيذية، يأتي في مقدمتها الارتقاء بالتعليم الشرطي وفــقا لمعايير ومؤشرات الجودة المحلية والدولية، وهذا يتطلب مراجعة وتعديل سياسات التعليم وخطط التدريب الشرطي السابقة لتتوافق مع متطلبات تحقيق الرؤية. بالإضافة إلى، التركيز على تطوير البحث العلمي ودعم الابتكار الشرطي.

إلا أن الفترة الأخيرة شهد التعليم الشرطي فيها تحديات كبيرة على المستوى العالمي، وهي تحديات تزامنت مع المتغيرات المجتمعية المتعددة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والأمنية (حديدان، ٢٠١٩)؛ فالمؤسسات التعليمية الأمنية جزء لا يتجزأ من البيئة العالمية تتأثر وتؤثر فيها مختلف التحديات والتغيرات السريعة المتلاحقة في مختلف المجالات (عادل، ٢٠١٧؛ الكبيسي، ٢٠١١).

وترى أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة أن أهم متطلبات وتحديات العمل الشرطي، تتمثل في: التأكيد على جودة اختيار العناصر الراغبة والقادرة والمحفزة على العمل الشرطي، والارتقاء بالمناهج والمقررات التعليمية الشرطية النظرية والميدانية. كذلك، إكساب الكوادر الشرطية من الضباط وغيرها من الرتب المعارف والمهارات اللازمة في مختلف الأنشطة الشرطية الحديثة. بالإضافة إلى، دعم البحث العلمي والدراسات الشرطية المتخصصة (شرطة عمان السلطانية، ٢٠٢٢). إلا أن تطوير برامج التعليم الشرطي ليس بالأمر السهل وتواجهه العديد من التحديات؛ فقد أشار عبد المطلب (٢٠١٦) إلى أن العلوم الشرطية تتميز بالتداخل مع العلوم الاخرى فهي تتماس مع العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية مما يقتضي التطوير المستمر للتعليم الشرطي ليكون قائما على تقنيات علمية وآليات مستمدة من المستجدات العلمية. كذلك، من المهم اتباع مناهج البحث العلمي في تطوير التعليم الشرطي وتحديث مناهجها لتوكب المستجدات العلمية والمعرفية والتقنية.

لذا يحاول البحث الحالي التعرف إلى واقع التعليم الشرطي، واستكشاف أهم متطلبات وتحديات رفع جودته في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة.

مشكلة البحث

يشهد العالم اليوم تطوراً سريعاً ومتلاحقاً في شتى مجالات الحياة؛ وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية، الأمر الذي يدعو إلى عملية تطوير جميع عناصر منظومة التعليم الشرطي وتحديثها وتجويدها حتى تستجيب لمقتضى تلك التغيرات. ورغم ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لا تزال معظم كليات الشرطة الخليجية تتسم بالتقليدية في برامجها وأساليبها رغم التحديات الحديثة المعاصرة التي تواجه هذا القطاع الحيوي، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي فرضت نفسها على جميع القطاعات (الشعيبي، ٢٠٢٢). وتمثل رفع جودة التعليم الشرطي أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم الشرطي في جميع دول العالم، لاسيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل لتحقق جودة مخرجات التعليم (زرقان، ٢٠١٤).

ولقد ركزت الدراسات الحديثة في مجال التعليم الشرطي على أن رفع جودة التعليم الشرطي تقتضي ضرورة الابتعاد عن برامج التعليم التقليدية، والاتجاه نحو تطوير الاحترافية في برامج التعليم الشرطي (Paterson, 2011)، خاصة في ضوء التطورات المستمرة في مجال الشرطة؛ إذ أصبح التحديث هو الشغل الشاغل لتطوير القوى العاملة تلبية لمتطلبات القرن الحادي والعشرين. كما أن الطبيعة المتغيرة لعمل الشرطة تزيد من تعقيد متطلبات تطوير برامج التعليم الشرطي (Ramshaw & Soppitt, 2018). فلم تعد الجرائم ترتكـــب في صورها التقليدية كما كانت، بل ظهرت صورا إجرامية أخرى أشد خطورةً وتعقيداً، كالإجرام المنظم العابر للحدود، والإجرام الإلكتروني، والإجرام الإشعاعي والبيولوجي والكيميائي، والإجرام البيئي، والإجرام الاقتصادي والمعلوماتي، وجرائم الإرهاب الدولي (الشعيبي، ٢٠٢٢). لذلك، وضعت العديد من الكليات الشرطية برامجها الأكاديمية بالشراكة مع العديد من الجامعات. هذه البرامج، في الواقع، غيرت طبيعة التعليم الشرطي نظرا للتركيز بشكل خاص على المعرفة النظرية المرتبطة بالممارسة المهنية لعمل الشرطة مع تركيز أقل أو منعدم على التربية البدنية. تتمثل المهمة الأساسية للتغيير الجذري في التعليم الشرطي في جعل العمل الشرطي مهنة على مستوى الدراسات العليا (Strong, 2019). ولا يقتصر الأمر على استبدال برنامج التعلم والتطوير الأولي للشرطة أو منح جميع الضباط درجة جامعية، ولكن أيضًا جعل الضباط مهيئين أكاديميًا ومهنيًا لمواجهة التحديات المعقدة في العمل الشرطي المعاصر. ويعد دمج الممارسة في التعلم المهني أمرًا ضروريًا لإيجاد توازن بين النظرية والخبرة ضمن خطة الاحتراف في التعليم الشرطي، والتي تضمن حدوث التعلم مدى الحياة (Holmgren & Sjöberg, 2022).

وفي هذا الصدد تحتاج أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة إلى مراجعة برامج ومناهج كلية الشرطة، وإيجاد مناهج متطورة بالاستفادة من أفضل الطرق والتجارب والممارسات العالمية لإعداد وتأهيل ضباط الشرطة لمواجه متطلبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستقبل. كذلك تطوير شراكات فعالة لتطوير البرامج ومؤشرات جودتها ومؤامتها مع أهداف رؤية عمان ٢٠٤٠. كذلك الحال بالنسبة للمناهج وأساليب تدريسها؛ يؤكد الشعيبي (٢٠٢٢) أن الأساليب والطرائق التدريسية في العلوم الأمنية في عصر التقنية الرقمية والانفجار المعلوماتي يجب أن تتسم بالتنوع والتطور بحيث تركز على التعلم المستمر، وتنمية المهارة الذاتية، وغرس الدافعية للتعلم وتنمية التفكري النقدي والابتكاري، وأن المناهج الدراسية التي تقدمها كليات الشرطة كانت كافية سابقا، حيث كانت معدلات الجريمة منخفضة وفي حدود شكلها التقليدي، أما الآن فإن الثورة الرقمية تستدعي إعادة النظر في مناهج وأساليب التعليم الأمني، ومحاولة تطويرها لتلبي وتتماشى مع التحديات الأمنية الراهنة والمستقبلية.

ولقد أشار الملجاوي (٢٠٢٢) إلى أن العديد من أجهزة الشرطة في أوروبا وأمريكا وبريطانيا وأستراليا تقوم وبصفة دورية بمراجعة شاملة لبرامجها التعليمية بهدف موائمتها مع متطلبات المستقبل ومراحل التغيير التي تمر بها المجتمعات ومؤسساتها وتشتمل هذه المراجعة على برامج التدريب والتأهيل والتعليم وأساليبها، إضافة لمعايير اختيار المرشحين للعمل الشرطي. كما أكد المؤتمر الأوروبي لعلوم الشرطة لعام ٢٠٢١ بضرورة العناية بالتعليم الشرطي والاتجاه به نحو التخصصية والاحتراف (CEPOL, 2022). وأوصت دراسة الشعيبي (٢٠٢٢) بضرورة قيام جهاز شرطة عمان السلطانية بمراجعة لمنظومة التعليم والتدريب الشرطي، بدءاً من وضع المعايير لاختيار المرشحين للعمل الشرطي، ثم الاحترافية في تصميم الأنظمة والسياسات والمناهج التدريبية والتعليمية وفق مؤشرات الجودة العالمية من خلال الوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي لتواكب الاحتياجات الأمنية المستحدثة.

ومن هذا المنطلق تتمحور مشكلة البحث الحالي حول ضرورة تحليل واقع جودة التعليم الشرطي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، والتعرف على أهم متطلبات وتحديات رفع جودته في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، واستكشاف التحسينات الممكنة في المناهج ومعايير اختيار الضباط المرشحين وفقا لآراء الأكاديميين في مجال التعليم الشرطي.

أسئلة البحث

١- إلى أي حد يختلف كل من: واقع جودة التعليم الشرطي، ومتطلبات برامج التعليم الشرطي، وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة من حيث الأهمية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- ما واقع جودة التعليم الشرطي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

٣- ما أهم متطلبات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

٤- ما أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي تعزى للمتغيرات الديموغرافية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الفئة العمرية، وسنوات الخبرة؟

٦- ما التحسينات التي يمكن ادخالها في مناهج التعليم الشرطي لتتلاءم مع متطلبات رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

٧- كيف يمكن تطوير معايير اختيار الضباط المرشحين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

أهداف البحث

١- تقييم واقع جودة التعليم الشرطي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة.

٢- تحديد أهم متطلبات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة.

٣- استكشاف أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة.

٤- تميز الفروق الدالة إحصائيا بين أراء الطلبة في كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي للمتغيرات الديموغرافية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الفئة العمرية، وسنوات الخبرة.

٥- توضيح التحسينات التي يمكن ادخالها في مناهج التعليم الشرطي لتتلاءم مع متطلبات رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة.

٦- تطوير معايير اختيار الضباط المرشحين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية البحث

أولا-الأهمية النظرية:

تأتي أهمية البحث الحالي في ضوء:

١- أهمية موضوع البحث الحالي؛ إذ أن التعرف إلى أهم متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي أصبح ضرورة ملحة في ظل التطور المستمر للتعليم الشرطي عالميا، ومن أجل مواكبة احتياجات المستقبل ومؤامة التعليم الشرطي مع أهداف رؤية عمان ٢٠٤٠.

٢- أهمية الفئات التي يستهدفها البحث الحالي؛ وهم فئة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة فالمجتمع لا ينهض إلا من خلال الاهتمام بالعلم والعلماء وطلبة العلم.

٣- أهمية البحث كونه الأول –على حد علم الباحث- التي سلط الضوء على جودة التعليم الشرطي في سلطنة عمان باستخدام منهجية تجمع بين الأساليب الكمية والنوعية بهدف تصميم برنامج مقترح للتعليم الشرطي تتلاءم معايير جودته مع متطلبات تحقيق اهداف رؤية عمان ٢٠٤٠.

٤- أهمية دور البحث الحالي في إثراء المكتبة الأمنية العمانية بدراسة متعمقة حول موضوع متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، مما يفتح الباب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات مستقبلا عن هذا الموضوع المهم.

ثانيا- الأهمية التطبيقية:

١- يتوقع أن تسهم نتائج البحث في تطوير برامج التعليم الشرطي وترفع جودتها، الأمر الذي سيحسن من كفاءة مخرجات التعليم الشرطي ويسهم في بناء قدرات وطنية منافسة، وتوطين الصناعات الشرطية، وصولا لبناء اقتصاد معرفي أمني وشرطي من شأنه تعزيز مكانة جهاز شرطة عمان السلطانية إقليمياً وعملياً.

٢- يتوقع أن يؤدي رفع جودة التعليم الشرطي إلى تحقيق أقصى درجات الأمن كتوجه استراتيجي تهدف إليه رؤية عمان ٢٠٤٠، وخفض معدلات الجريمة وتنمية المجتمع؛ إذ أن الجريمة هي من أبرز معوقات التنمية. وذلك من خلال الارتقاء بقدرات منتسبي جهاز الشرطة لإنفاذ القانون ومكافحة الجريمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- يتوقع أن يستفيد من نتائج البحث صناع القرار والمسؤولين في جهاز شرطة عمان السلطانية وتطوير برامج ومناهج العلوم الشرطية بكلية الشرطة، من خلال رصد التطورات الحاصلة في ميدان التعليم الشرطي واتجاهاته الحديثة.

مصطلحات البحث

- **الجودة**: عرف البكري (٢٠٠٢) الجودة بأنها: "قدرة المنتج والخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك أو حتى تزيد توقعات المستهلك". وهذا يعني أن الجودة هي مدى مطابقة أو استباق الخدمة لتوقعات العميل.
- **التعليم الشرطي:** تعرف أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة (٢٠٢٢) التعليم الشرطي بأنه إعداد وتدريب وتأهيل منتسبي الشرطة، وتوفير البيئة العلمية والبحثية والتدريبية ووسائل الدعم اللازمة، وتعزيز العلاقة مع المؤسسات المهنية والمجتمعية ذات الصلة بما يحقق أهداف شرطة عمان السلطانية. وتعد كلية الشرطة والتي أنشئت في عام ١٩٨٠ الجهة الموكلة بإعداد وتأهيل ضباط شرطة عمان السلطانية، وضباط الأجهزة الأمنية الأخرى من داخل السلطنة وخارجها، وارتقت الكلية بصدور المرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٣/٧٢ بتعديل بعض أحكام نظام كلية الشرطة.
- **رؤية عمان ٢٠٤٠:** رؤية عُمان 2040 هي المرجع الوطني للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي لسلطنة عُمان خلال الفترة 2040-2021، ومنها تنبثق الاستراتيجيات الوطنية القطاعية والخطط الخمسية للتنمية. وقد أعدت الرؤية بمشاركة مجتمعية واسعة، وقد تم اعتماد وثيقة الرؤية من لدن المقام السامي لحضرة صاحب الجلالة السلطان هيثم بن طارق – حفظه الله ورعاه – في نهاية عام 2020، ليتم العمل عليها منذ بداية عام 2021، ولغاية 2040 (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).
- **الضابط المرشح:** "كل من يتم قبوله للدراسة المنتظمة في كلية الشرطة" (أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، ٢٠٢٢).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا- واقع التعليم الشرطي وتطور مفهومه

يرى الملجاوي (٢٠٢٢) أن أغلب دول العالم قد اتجهت إلى التعليم الشرطي كأداة لتحديث منظومة الشرطة، إلا أن التعليم الشرطي ذاته كمفهوم مازال محل جدل ونقاش في محتواه ومستوياته، نظرا للاختلاف في الرؤى والتوجهات لدى القائمين عليه. ولقد انعكس هذا التباين والاختلاف في طبيعة مفهوم التعليم الشرطي ومحتواه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولقد أشار الشعيبي (٢٠٢٢) إلى مفهوم التعليم الشرطي، فهو يرى بأنه أكثر من مجرد جلوس الطلبة في الفصل الدراسي بهدف التخرج برتبه ضابط، بل إنه يستهدف تكوين وبناء عقيدة شرطية راسخة، وإعداد ضباط ملتزمين وقادرين على أداء الواجب الوطني، وتطبيق القانون ومحاربة الجريمة بكفاءة وفعالية، من خلال تطبيق ما تعلموه من معارف وخبرات شرطية.

ولقد ظل التعليم الشرطي موضوع نقاش ساخن طوال الأربعين عامًا الماضية. وخلال هذا الوقت، كانت الأدبيات الأكاديمية مليئة بالجدل والتساؤلات النقدية من قبل علماء وباحثين بارزين حول الاتجاهات التي يجب أن يتخذها تعليم الشرطة، والغرض الذي يجب أن يخدمه تعليم الشرطة. ومنذ ذلك الحين، لا تزال القضايا المتعلقة بالتعليم الشرطي مثل: ما يجب تدريسه للشرطة؟ وكيف؟ وبواسطة من؟ وفي أي إطار مفاهيمي أو تأديبي؟ تثار وتطرح من وقت لآخر (Kratcoski, 2004; Haberfeld, 2002). ولقد فسر جرين وتونج (Green & Tong, 2020) هذا الجدل؛ بأن تعليم وتدريب الشرطة قد تلقى القليل من الاهتمام البحثي؛ إذ ركزت أبحاث الشرطة في الغالب على فحص ممارسات الشرطة، بينما ركز القليل منها على محتوى أو نتائج تعليم وتدريب الشرطة. وعلى الرغم من وجود دراسات مبكرة في الولايات المتحدة حاولت تقييم مستوى التعليم الجامعي لضباط الشرطة إلا أنها لم تحقق نجاحا كبيرا في تحسين جودته (Vollmer, 1936; Wilson, 1968)؛ نظرا لعدم وجود قاعدة أدلة شاملة لتوجيه واضعي السياسات نحو تطوير مناهج تعلم الشرطة، وبرامج الإعداد والتأهيل الشرطي.

ومؤخرا، أصبح موضوع تعليم الشرطة مرة أخرى عند مفترق طرق، وعاد إلى الظهور كنقطة ساخنة للنقاش في أبحاث الشرطة المعاصرة. ويرجع ذلك جزئيًا إلى تقارب العديد من حركات الإصلاح التربوي الهادفة إلى تطوير معايير جودة التعليم الشرطي، وتمهين العمل الشرطي، والاتجاه به نحو الاحتراف (Bartkowiak-Théron, 2019). وفي ظِل ذلك، أُدخلت العديدة من التطورات في مجال تعليم الشرطة في كل من أستراليا وأوروبا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. ففي أستراليا، تقدم تعليم الشرطة بخطى ثابتة، لا سيما في ولايات نيو ساوث، وويلز، وتسمانيا، وفيكتوريا؛ إذ عقدت العديد من الشراكات التنظيمية بين الشرطة والجامعات في إطار تقديم خدمات التعليم الشرطي في مستويي البكالوريوس والدراسات العليا وفقا لاستراتيجيات حديثية ومعايير جودة شاملة تضمن احتراف الشرطة في جميع الولايات والأقاليم الأسترالية (Australia New Zealand Policing Advisory Agency, 2012).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا- معايير جودة برامج التعليم الشرطي ومتطلباتها

الجودة في المجال التربوي هي مجموعة من المعايير الهادفة إلى التحسين المستمر في المخرجات التعليمية. كذلك، تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة من المخرجات، والعمليات، والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية. ولقد ظهر مفهوم الجودة Quality في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينات القرن الماضي على أثر التنافس الاقتصادي العالمي. إلا أن معايير الجودة تختلف باختلاف المجالات التي تطبقها وتبعا لأنظمة التقييم التي تراقبها، ولكنها تتفق في كثير من المواصفات والمقاييس التي تستند إلى مبادئ ومرتكزات أساسية تركز على جودة المنتج النهائي مرورا بمختلف مراحل الإنتاج. أما الجودة في التعليم فأنها لا تخرج عن هذا الإطار إذ تهتم بمواصفات الخريجين ونتائج أدائهم الأكاديمي، مع القدرة على تجاوز المشاكل والتحديات التي قد تعترض مسارهم الأكاديمي (سليم، ٢٠١٥، ناس، ٢٠١٠). ومن معايير الجودة في التعليم الفنلندي: جودة المناهج، وجودة البنية التحتية، وجودة الإطار التربوي والإداري، وجودة التكوين الأساسي والمستمر، وحسن إدارة الموارد البشرية والمالية، والرضا عن الخدمات التعليمية، وتحسن مستوى الأداء الأكاديمي (Juusola, 2020).

وأما في المؤسسات التعليمية الأمنية، فقد أشار إبراهيم (٢٠٢٠) إلى أن ضمان التطبيق الفعال لنظام الجودة في المؤسسات التعليمية الأمنية يتطلب الاهتمام بجودة مدخلات النظام، والتي تشمل: الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والمناهج. كذلك جودة عمليات التعليم والتعلم، والتدريب، والتقييم لضمان جودة المخرجات، وأن تعمل المناهج التعليمية الأمنية في مرحلة الدراسات العليا على دعم وترسيخ القيم والاجتماعية السائدة في المجتمع. فضلا عن التعرف إلى المهارات الحديثة لحماية الشعوب من التيارات السلبية الهادمة.

وفي هذا الصدد، ناقشت بعض الدراسات السابقة متطلبات الجودة في التعليم الشرطي ومنها دراسة تيربسترا وشاب (Terpstra & Schaap, 2021) والتي نادت بضرورة إلزامية التعليم العالي لضباط الشرطة. كما حللت سياسات التعليم العالي للشرطة في كل من النرويج وفنلندا شمال الراين وستفاليا. كما ناقشت الظروف ووجهات نظر الجهات الفاعلة في إدخال وتطوير أنظمة التعليم العالي للشرطة، وتوقعاتها وحججها المتضمنة، وكيفية فهم أوجه التشابه والاختلاف بين البلدان الثلاثة في سياسات التعليم الشرطي. وقد بينت النتائج أن التعليم الشرطي العالي يسهم في مساعدة الشرطة على التكيف مع احتياجات المجتمع المتغير، وجعل مهنة الشرطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكثر جاذبية، ومنع تعليم الشرطة من التراجع مقارنة بالمهن المماثلة، وتحسين العلاقات بين الشرطة والمواطنين. وبالمثل، ووضحت دراسة هوف وفاليس Hove (& Vallès, 2020) أن العمل الشرطي يعد من أكثر الوظائف تعقيدًا وتحديًا في أي مجتمع. وبناء على ذلك، فأنه بالنظر إلى التغيرات الجيوسياسية التي واجهتها العالم وأوروبا بشكل خاص، فليس من المستغرب أن تتنوع أدوار الشرطة ويعدل تبعا لذلك النظام الأوروبي المتعلق بالتعليم والتدريب الشرطة. ففي بريطانيا، أعيد تنظيم الشرطة الإسكوتلندية في عام ٢٠١٣ بدمج ثماني قوات شرطة إقليمية، بالإضافة إلى، إعادة تنظيم الخدمات المتخصصة التابعة لهيئة خدمة الشرطة الإسكوتلندية، بما في ذلك وكالة مكافحة الجريمة والمخدرات. ولقد تم ربط التعليم الشرطي بإطار التأهيل التربوي مع التركيز على إثراء الجانب النظري أثناء التدريب العملي.

بينما ناقشت دراسة مكماهون (McMahon, 2021) متطلبات جودة التعليم الشرطي في ظل تزايد معدلات استخدام القوة كمقياس للعدالة الإجرائية من خلال التحقيق فيما إذا كانت زيادة المتطلبات التعليمية لإدارات الشرطة مرتبطة بمزيد من العدالة الإجرائية. وقد وجدت الدراسة أن تدريب الشرطة المجتمعية لمجندي الشرطة يزيد من معدلات العدالة، ولكنه يزيد أيضًا من استخدام القوة. ومع ذلك، يمكن تحسين هذا الوضع عن طريق تحويل أسلوب العمل من النظام القانوني إلى نظام الخدمة الشرطية. لذا، أوصت الدراسة بأنه يجب على إدارات الشرطة أن تعدل متطلبات التعليم العالي للشرطة مع مراعاة تغيير الأهداف التنظيمية لتكون موجهة نحو الخدمة الشرطية، وهذا يتطلب التدريب على الشرطة المجتمعية لجميع المجندين في الشرطة.

ولخصت دراسة شوهيل (Shohel et al., 2020) التطور التاريخي لتعليم الشرطة في المملكة المتحدة، وبشكل أكثر دقة في إنجلترا وويلز، وسلطت الضوء على الاستراتيجيات الجديدة والتخطيط للتطوير المهني للشرطة. وقامت بمراجعة عدد كبير من الأبحاث التي أجريت حول الاحتراف في العمل الشرطي لتلبية احتياجات وتحديات القرن الحادي والعشرين، مع النظر في التطورات الأخيرة في تعليم وتدريب الشرطة. ولقد بينت النتائج أن هناك ثلاثة طرق تم تقديمها لتوظيف وتعليم ضباط الشرطة في إطار مؤهلات تعليم الشرطة (PEQF)، وهي: التلمذة المهنية لدرجة ضباط الشرطة (PCDA)، وبرنامج دخول حاملي الشهادات (DHEP)، ودرجة ما قبل الالتحاق(PJD). وتقدم مؤسسات التعليم الشرطي العالي، عب برامجها مؤهلات مهنية للعمل الشرطي كمهنة على مستوى الدراسات العليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن مؤسسات التعليم الشرطي قد تقدمت تقدمًا ملحوظًا في تطوير برامجها، إلا أنها تعاني تحديات متعددة في إطار تنفيذ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التأهيل. أيضًا، هناك تحديات في الجوانب التربوية لتعليم الشرطة بما في ذلك الفعالية والتباين بين الأشكال المختلفة للتعليم والتعلم. كما طرحت الدراسة تحديات وآفاق جديد في برامج تعليم الشرطة. أيضًا، قدمت مقترحات مختلفة للشراكة في تقديم برامج التأهيل المهني للضباط.

وتطرقت دراسة وليامز (Williams et al., 2019) إلى للتعقيد المتزايد في العمل الشرطي البريطاني، حيث تقوم كلية الشرطة بتنفيذ إطار تأهيل الشرطة من خلال أجندة الاحتراف. هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية توحيد معايير الدخول إلى الشرطة، والسماح للضباط العاملين بالحصول على اعتماد تدريبهم وفقا لخبراتهم السابقة. كذلك، تطوير منهج الشرطة في مؤسسات التعليم العالي للضباط الجدد. وتناولت الدراسة آراء الضباط حول مفهوم الاحتراف في التعليم الشرطي، ومشاركتهم في الإصلاحات المقترحة. قامت الدراسة بإجراء مقابلات نوعية متعمقة مع الضباط ذو الخبرة والحاصلين على مؤهل أكاديمي في العمل الشرطي. وتوصلت النتائج إلى أن العلاقة بين تعليم الشرطة وتطوير الاحتراف معقدة، وتحتاج إلى عدة متطلبات منها: الوثوق بالضباط وتشجيعهم على استخدام تعلمهم بطريقة تنمي إحساسهم الشخصي بالمهنية، تطوير منهج موحد، وتقييم سلوك الضباط.

وتناولت دراسة السكارنة (٢٠١٣) متطلبات الجودة الشاملة في الأداء الشرطي من خلال تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة. إضافة إلى، إمكانية الاستفادة من منهج إدارة الجودة الشاملة في تقليل كلفة الخدمات الأمنية، ومعرفة فائدة تطبيق الجودة في المؤسسات الشرطية ودورها في الارتقاء بمستوى الخدمات الأمنية. توصلت الدراسة الى أن الجودة أصبحت من العناصر الضرورية لنجاح المؤسسات الشرطية وتحسين مستوى تقديمها للخدمات الامنية. واستشهدت الدراسة بالتجارب والممارسات الناجحة في تطبيق الجودة في دول العالم كالتجربة الامريكية والسنغافورية ودبي وأبو ظبي. أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير معايير الجودة لدى العاملين بالأجهزة الشرطية، واقناع القيادات الإدارية باتخاذ قرارات تطبيقها. كذلك، ضرورة نشر ثقافة الجودة على جميع قطاعات الاجهزة الشرطية حتى يتوافر المناخ التنظيمي للتطبيق. كذلك وضع برامج متطورة وفعالة للتعليم الشرطي، وتشجيع الابداع والابتكار الشرطي، والعمل على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.

ووضحت دراسة الزيات (٢٠٠٠) أن متطلبات إعداد رجل الشرطة يجب أن تتجاوز مرحلة التدريب البدني والتكوين القانوني إلى إعداد نفسي متوازن، يضمن الحد الأدنى من الثبات النفسي في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها ضباط الشرطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولا يكفي إعداد ضباط الشرطة لمواجهة هذه الضغوط والتعامل معها، بل يجب مسبقا القيام باختيار دقيق للضباط المرشحين الذين يمتلكون الثبات النفسي. ولقد ركزت الدراسة على دور البرامج النفسية في اختبارات القبول للطلبة بالمعاهد الشرطية، وكذلك دور البرامج النفسية في إعداد طلبة المعاهد الشرطية.

ثالثا- تحديات تحسين جودة التعليم الشرطي

هناك الكثير من التحديات تواجه تحسين جودة النظام التعليمي ومنها: نقص الكوادر المتخصصة، وعدم توفر الدعم الفني اللازم، وضعف البنية التحتية لخدمة تقنية المعلومات والاتصالات، والكلفة المادية لتوفير الأجهزة والبرمجيات عالية الجودة، وعدم توفر البيانات الضخمة وخوارزميات التعلم والتشغيل الآلي، وقلة الوعي بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم (الشمري، ٢٠٢٢).

ولقد تناولت قله من الدراسات السابقة تحديات التعليم والعمل الشرطي ومنها دراسة فوتشس (Fuchs, 2021)، والتي تطرقت إلى تحديات العمل الشرطي في ألمانيا خلال جائحة كوفيد-١٩، وتأثيراتها على ضباط الشرطة ومستويات الإجهاد لديهم، وصحتهم النفسية، ومطالبهم، وموارد هم لمواجهة أزمة كوفيد-١٩، فضلاً عن تأثيرها على تدريب الشرطة وعواقبه الناتجة من الافتقار إلى الإعداد الرقمي والمعدات والبنية التحتية الرقمية، والعديد من التحديات الأخرى المتعلقة بالجيل الجديد من مجندي الشرطة (الجيل Z) الذي يتطلب أسلوب جديد للقيادة، والضرر المحتمل لسمعة الشرطة بسبب القضايا المتعلقة بالتطرف والعنصرية. علاوة على التحديات الجديدة في عمل الشرطة اليومي مثل الجرائم الإلكترونية وتعقيد العمليات، مما يطرح تساؤلات عديدة حول مدى استعداد الشرطة لمواجهة هذه التحديات وإدارتها والتغلب عليها بعد الجائحة استعدادا للمستقبل.

وهدفت دراسة هاركين وويلان(Harkin & Whelan, 2021) إلى تسليط الضوء على الاحتياجات التدريبية لدى ضباط الشرطة في وحدات الجريمة السيبرانية في استراليا، وتكون مجتمع الدراسة من ضباط الشرطة والعاملين غير المحلفين بالقسم في وحدات الجريمة السيبرانية في المؤسسات الشرطية في استراليا، واشتملت عينة الدراسة على (٦٦ ضابط شرطة وعامل غير محلف للقسم شاركوا في الاستبانة المسحية الالكترونية، ٤٣ ضابط وعامل غير محلف شاركوا في المقابلات الشخصية) من ثلاث وحدات للجريمة السيبرانية في المؤسسات الشرطية في استراليا، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة الاستكشافي، كما استعانت الدراسة بالاستبانة المسحية الالكترونية والمقابلات الشخصية المباشرة كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أولاً: وجود تصورات لدى ضباط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشرطة والعاملين غير المحلفين في وحدات الجريمة السيبرانية حول القصور في التدريب على الجرائم السيبرانية والبحث والتحري الرقمي مما يمثل تحدياً كبيراً في وحدات الجريمة السيبرانية في المؤسسات الشرطية. ثانياً: وجود قصور لدى ضباط الشرطة في الخطوط الأمامية حول الاستجابة لطلبات المواطنين حول الجريمة السيبرانية بسبب عدم القدرة على الفهم والإجابة، وتواجه إدارة المؤسسات الشرطية مشكلات في عدم التقييم والتعقيد في الأنشطة المطلوبة في الوحدات المتخصصة في الجريمة السيبرانية. ثالثاً: وجود قصور لدى ضباط المباحث والتحريات بسبب المشكلات التقنية وعدم اكتساب المهارات المطلوبة للتعامل مع الجرائم السيبرانية. رابعاً: تتضمن الاحتياجات التدريبية في وحدات الجريمة السيبرانية المناهج الدراسية المتقدمة حول أنواع الجرائم السيبرانية وكيفية البحث والتحري فيها وأساليب التعامل مع الشبكات الافتراضية الخاصة وأساسيات التعامل مع الجرائم التقنية من خلال الهجمات السيبرانية المختلفة. كما أوصت الدراسة بضرورة توفير البرامج التدريبية في المؤسسات الشرطية حول التعامل مع الجرائم السيبرانية، إضافة لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول المهارات والقدرات لدى ضباط الشرطة للتعامل مع الجريمة السيبرانية.

وحددت دراسة لوفس ووسيم (Laufs & Waseem, 2020) التحديات غير المتوقعة التي سببتها جائحة كوفيد-١٩ على عمل ضباط الشرطة. قامت الدراسة بمراجعة ٧٢ دراسة منشورة حول عمل الشرطة أثناء وبعد الكوارث الطبيعية وحالات الطوارئ الصحية العامة كجائحة كوفيد-١٩، وحللت أكثر القضايا شيوعًا وأفضل الممارسات تطبيقا في سياق التعامل مع الحالات الطارئة. كشفت نتائج تحليل الأدبيات السابقة عن أربع فئات من القضايا التي أثيرت في هذا السياق، وهي: العلاقات بين الشرطة والمجتمع، والصحة العقلية والنفسية لضباط الشرطة، والتحديات داخل جهاز الشرطة، والتعاون والتنسيق بين وحدات الشرطة.

رابعاً- معايير اختيار الضباط المرشحين

نظراً لتعدد مسؤوليات وواجبات أجهزة الشرطة وتشعب مهامها، كونها المسؤولة عن الحفاظ على الامن والآداب العامة وحماية الأرواح والاعراض والممتلكات وكفالة الطمأنينة والسكينة في كل المجتمعات؛ كان لزاماً أن يتم اختيار ضباط الشرطة بعناية فائقة، وضرورة أن يكون لديهم كفايات وقدرات شخصية تؤهلهم من أداء مهامهم المتعددة بكفاءة، وعلى جهات الموارد البشرية وكليات ومعاهد الشرطة وضع معايير موضوعية وشاملة لاستقطاب أفضل الكفاءات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولقد تناولت بعض الدراسات السابقة الصفات الشخصية والاختبارات النفسية للضباط المرشحين ومعايير اختيارهم منها، دراسة تاليريكو وآخرون (Talerico et al,. 2024) هدفت لعمل مقارنة لدرجات الاختبار النفسي للضباط المرشحين Minnesota Multiphasic Personality Inventory-3 (MMPI-3) الذي يستخدم لتقييم الصحة النفسية والشخصية للأفراد في مجموعة متنوعة من السياقات، ويهدف هذا لتقديم صورة شاملة للميول والسلوكيات والأفكار التي قد تكون موجودة لدى الفرد، بما في ذلك الأمراض النفسية المحتملة، وتقييم الشخصية لأغراض التوظيف، والتقييم الطبي. ويُعتبر MMPI-3 نسخة محدثة من الإصدارات السابقة من اختبار MMPI وقد تم تطويره لتحسين دقته واستجابته للتغيرات في المجتمع والثقافة. طبقت الدراسة على عينة من (٥٢٧) مرشحًا للشرطة، (٤٥٥) منهم ذكور و(٧٢) إناث، وشمل القياس حساب الارتباطات بين درجات MMPI-3 والمتغيرات التاريخية ذات الصلة بالوظيفة. وقياس تحليل الانحدار المتعدد لمقارنة العلاقات بين درجات MMPI-3 والمتغيرات التاريخية الذي أظهر فروق تبعاً لمتغير الجنس. وتم عمل دليل إحصائي للمفاضلة بين صحة الرجال والنساء في فحص ضباط الشرطة.

كما بحثت دراسة أونو وآخرون (Ono et al,. 2011) مدى ارتباط القدرة المعرفية وأبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء العاطفي، بالتدريب والأداء الوظيفي للمحققين الجنائيين الفيدراليين في الولايات المتحدة. تم جمع مقاييس أداء التدريب خلال برنامج تدريبي مدته (١٧) أسبوعًا. ثم جمع مقاييس الأداء الوظيفي بعد عام واحد من إكمال المحققين لبرنامج التدريب. كانت سمة يقظة الضمير مرتبطة بدرجة ضعيفة بأداء التدريب، بينما ارتبطت القدرة الإدراكية والذكاء العاطفي بشكل إيجابي مع الأداء الوظيفي. وارتبطت سمة العصابية سلبا بالأداء الوظيفي. وناقشت الدراسة الفوائد النسبية لاستخدام مقاييس الذكاء العاطفي ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لاختيار وكلاء إنفاذ القانون.

وتناولت دراسة ساندرز (Sanders, 2008) فائدة استخدام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية للتنبؤ بأداء ضباط الشرطة، وامكانية استخدامها كوسيلة لاختيار ضباط الشرطة المجيدين، تكونت عينة الدراسة من (٩٦) ضابط شرطة من ثمانية أقسام مختلفة للشرطة، وتوصلت النتائج بأن مقياس العمر والسلوك يتنبأن بشكل أفضل بالأداء الوظيفي مقارنة بالسمات الشخصية. وأن عمر الضابط يرتبط بشكل كبير بأدائه الوظيفي لاحقاً، واوصت الدراسة بضرورة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تطوير معايير اختيار الضباط وإدخال اختبارات السمات والصفات الشخصية لانتقاء أفضل المترشحين؛ وبالتالي جودة الأداء الوظيفي لضباط الشرطة.

خامساً- خلاصة ما توصلت إليه الدراسات السابقة

إن مفهوم التعليم الشرطي مازال محل جدل ونقاش في محتواه ومستوياته، نظرا للاختلاف في الرؤى والتوجهات في القائمين عليه (الملجاوي، ٢٠٢٢)، ولقد أظهرت العديد من حركات الإصلاح أهمية تطوير معايير تعليم الشرطة، ومهنية الشرطة، والاتجاه به نحو الاحتراف، وأدى ذلك إلى تطورات كبيرة في مجال تعليم الشرطة في أستراليا وأوروبا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة (Bartkowiak-Théron, 2019). يتطلب ضمان التطبيق الفعال لنظام الجودة في المؤسسات التعليمية الأمنية ضرورة الاهتمام بجودة مدخلات النظام التعليمي، وتشمل: الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، والمناهج (إبراهيم، ٢٠٢٢).

عرضت العديد من الدراسات متطلبات جودة التعليم العالي لضباط الشرطة؛ إذ تتطلب زيادة الاهتمام بدراسة اتجاهات وديناميكيات نظام الشرطة، وإيجاد مناهج جديدة ومرنة لضمان إدخال تغييرات وابتكارات فعالة Okhrimenko et al., (2020). ونظرا لأن العلاقة بين تعليم الشرطة وتطوير الاحتراف معقدة، فهي تحتاج إلى عدة متطلبات منها: الوثوق بالضباط وتشجيعهم على استخدام تعلمهم بطريقة تنمي إحساسهم الشخصي بالمهنية، تطوير منهج موحد، وتقييم سلوك الضباط (Williams et al., 2019). كما يحتاج تعليم الشرطة إلى التركيز على كيفية ربط "التعلم بالممارسة"، والحاجة إلى بناء قاعدة معرفية قوية تقوم على تطوير العلاقة بين العلم (المفاهيم، والنظريات) والممارسة (الخبرة العملية) في التعليم الشرطي (Huisjes et al., 2018). ويرى السكارنة (٢٠١٣) أن الجودة الشاملة في الأداء الشرطي تتطلب تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة. وهناك متطلبات تكنولوجية تسهم في تحسين جودة التعليم الشرطي تتمثل في تحديد معايير جودة المعلومات الأمنية، والاستعانة بنظم وتكنولوجيا المعلومات في عملية صنع القرار الشرطي، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في العمل الأمني (محمد، ٢٠١٢). ومن متطلبات إعداد رجل الشرطة، الإعداد النفسي المتوازن، والحرص على توفر الحد الأدنى من الثبات النفسي في شخصية ضباط الشرطة المرشحين نظرا للضغوط التي يتعرضون لها أثناء عملهم (الزيات، ٢٠٠٠).

وبالمقابل هناك تحديات تعيق تحسين جودة التعليم الشرطي؛ فمن التحديات غير المتوقعة التي سببتها جائحة كوفيد-١٩ في عمل ضباط الشرطة: تعقيد العلاقات بين الشرطة والمجتمع، وقضايا الصحة العقلية والنفسية لضباط، والتحديات داخل جهاز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشرطة، وتحديات التعاون والتنسيق بين وحدات الشرطة (Laufs & Waseem, 2020). أيضا، هناك بعض جوانب القصور في برنامج الإعداد والتأهيل الشرطي تتمثل في: الاقتصار على جوانب الإعداد الأكاديمي بشقيه القانوني والشرطي، وكذلك التدريبات البدنية والعملية تجعل من رجل الشرطة إنساناً آلياً ينفذ التعليمات، ويطبق القانون (عباس، ٢٠١٧). ومن التحديات التي يواجهها الضباط المتدربون: عدم ملائمة موقع التدريب، وأساليب التدريب، وموضوعات التدريب (محاربة، ١٩٩٧).

وتناولت قلة من الدراسات معايير اختيار الضباط المرشحين في منظمات الشرطة الحديثة، ومن اهم المعايير التي ينبغي توافرها في ضباط الشرطة ان يكون لديهم ثبات انفعالي عالي، ودرجة مرتفعة من الثقة والاستقلالية والقيادة، والتحلي بضبط النفس وتحمل المسؤولية (Okhrimenko, et al., 2022). بالمثل، فان من خصائص الشخصية المثالية لضباط الشرطة، قدرتهم عل تكوين علاقات جيدة مع المواطنين ومستوى عالي من المعرفة ومهارات القيادة (Inzunza & Wikstrom, 2020). كما ترتبط القدرة المعرفية وسمات الشخصية والذكاء العاطفي بالأداء الوظيفي الفعال للضباط خلال أدائهم لمختلف المهام الموكلة لهم في ميادين العمل المتعددة (Ono et al,. 2011)، إضافة، أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعمر الضابط يتنبأن بجودة الأداء الوظيفي (Sanders, 2008).

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

تم استخدام المدخل المزجي (المختلط) التقاربي المتوازي، المتمثل في الدمج بين المنهج الكمي والمنهج النوعي في بحث واحد.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من طلبة كلية الشرطة في اكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة، ويبلغ عددهم (٧٢١) ضابط مرشح، وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بالكلية وعددهم (٢٥)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٢٣)، حيث بلغت عينة البحث الوصفية (٤٠٢) ضابطاً مرشحاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين فتم إشراكهم جميعاً في عينة الدراسة وطبق عليهم مقياس واقع متطلبات وتحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. أما عينة الدراسة النوعية (مجموعات النقاش البؤرية) فضمت (١٩) من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في الكلية، وتم مناقشتهم في مجموعتين تكونت المجموعة الأولى من (١٠) أعضاء والمجموعة الثانية من (٩) أعضاء. وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، وفي ضوء هذه المتغيرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يمكن تحديد خصائص أفراد عينة البحث على النحو التالي:

١) النوع الاجتماعي

تم تقسيم النوع الاجتماعي إلى مجموعتين وهما: الذكور والإناث، كما هو موضح بجدول (١).

جدول ١: توزيع عينة البحث حسب متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة
ذكر	٤١٣	%٩٦.٧
انثى	١٤	%٣.٣
المجموع	٤٢٧	%١٠٠

يتضح من جدول (١) أن الذكور يمثلوا (٤١٣) فردًا بنسبة بلغت (٩٦.٧%)، والاناث وبلغ عددهن (١٤) بنسبة (٣.٣%) فقط، وشكل (١) يوضح توزيع النوع الاجتماعي بالنسبة للذكور والإناث.

٢) المسمى الوظيفي

تم تقسيم المسمى الوظيفي إلى مجموعتين أيضًا وهما: ضابط مرشح (وهم فئة الطلبة)، وأكاديميين (وهم فئة المحاضرين)، كما هو موضح بجدول (٢).

جدول ٢: توزيع عينة البحث حسب متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة
ضابط مرشح	٤٠٢	%٩٤.١٥
أكاديمي	٢٥	%٥.٨٥
المجموع	٤٢٧	%١٠٠

من جدول (٢) يتضح أن متغير المسمى الوظيفي قسم إلى ضباط مرشحين ويمثلون (٤١٣) فردا بنسبة بلغت (٩٤.١٥ %)، وأكاديميين وبلغ عدده (٢٥) أكاديمي بنسبة (٥.٨٥ %) فقط، وشكل (٢) يوضح توزيع متغير المسمى الوظيفي (ضابط مرشح، أكاديمي).

٣) المؤهل العلمي

تم تقسيم المؤهل العلمي إلى أربع مجموعات وهي: مؤهل الدبلوم العام، ودرجة الدبلوم، ودرجة البكالوريوس، وأخيرا حملة الماجستير والدكتوراه، كما هو موضح بجدول (٣).

جدول ٣: توزيع عينة البحث حسب متغير المسمى الوظيفي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
الدبلوم العام	٥٥	%١٢.٨٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدبلوم	٥٤	%١٢.٦٥
البكالوريوس	٢٨٦	%٦٦.٩٨
الماجستير+ الدكتوراه	٣٢	%٧.٤٩
المجموع	٤٢٧	%١٠٠

من جدول (٣) يتضح أن متغير المؤهل العلمي قد قسم إلى أربع مجموعات وهي: حملة الدبلوم العام وبلغ عددهم (٥٥) ضابطا مرشحا وبنسبة بلغت (١٢.٨٨ %)، وحملة مؤهل الدبلوم وبلغ عددهم (٥٤) ضابطا مرشحا بنسبة بلغت (١٢.٦٥ %)، والمجموعة الثالثة حملة مؤهل البكالوريوس وبلغ عددهم (٢٨٦) ضابطا مرشحا، وبنسبة بلغت (٦٦.٩٨ %)، أما المجموعة الأخيرة فكانت من حملة مؤهل الماجستير والدكتوراه وقد بلغ عددهم (٣٢) ضابطا وبنسبة بلغت (٧.٤٩ %) وشكل (٣) يوضح توزيع متغير المؤهل العلمي.

٣) الفئة العمرية

تم تقسيم الفئة العمرية إلى ثلاثة مجموعات وهي: الفئة الأولي (٢٥- أقل من ٣٥ سنة)، والمجموعة الثانية (٣٥-أقل من ٤٥ سنة)، والمجموعة الثالثة (٤٥ سنة أو أكثر)، كما هو موضح بجدول (٤).

جدول ٤: توزيع عينة البحث حسب متغير الفئة العمرية

الفئة العمرية	**العدد**	**النسبة**
٢٥-أقل من ٣٥ سنة	٢٢١	%٥١.٧٦
٣٥-أقل من ٤٥ سنة	١٥٨	%٣٧.٠٠
٤٥ سنة أو أكثر	٤٨	%١١.٢٤
المجموع	٤٢٧	%١٠٠

يتضح من جدول (٤) أن متغير الفئة العمرية قد تركز بشكل كبير في الفئة العمرية الأولى بعدد (٢٢١) فردًا وبنسبة مئوية بلغت (٥١.٧٦%) من العينة الكلية، في حين بلغ عدد من تتراوح أعمارهم من (٣٥) سنة إلى أقل من (٤٥) سنة (١٥٨) فرد وبنسبة مئوية بلغت (٣٧%)، أما الفئة الأكبر سنًا وهم أكبر من (٤٥ سنة) فقد بلغ عددهم (٤٨) فردًا وبنسبة مئوية بلغت (١١.٢٤%)، وشكل (٤) يوضح توزيع عينة البحث وفق متغير الفئة العمرية

٤) سنوات الخبرة

تم تقسيم متغير سنوات الخبرة في مجال العمل الشرطي إلى ثلاث مجموعات وهي: الخبرة أقل من ١٠ سنوات، والمجموعة الثانية لديهم سنوات خبرة من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة، أما المجموعة الثالثة والأخيرة فكانت لديهم سنوات خبرة أكثر من ٢٠ سنة، وجدول (٥) يوضح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توزيع عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة.

جدول ٥: توزيع عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة

تصنيف المتغيرات	العدد	النسبة
١-أقل من ١٠ سنوات	١٤٩	%٣٤.٨٩
١٠- أقل من ٢٠ سنة	٢٠٠	%٤٦.٨٤
٢٠ سنة أو أكثر	٧٨	%١٨.٢٧
المجموع	٤٢٧	%١٠٠

من جدول (٥) يتضح أن من كان لديهم سنوات خبرة أقل من ١٠ سنوات وقد بلغ عدد الأفراد في هذه المجموعة (١٤٩) ضابطا مرشحا، وبنسبة بلغت (٣٤.٨٩ %)، كما كان عدد من لديهم سنوات خبرة من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة (٢٠٠) فرد وبنسبة مئوية بلغت (٤٦.٨٤ %)، أما الفئة الثالثة والأخيرة فبلغ عدد من لديهم سنوات خبرة أكثر من ٢٠ سنة (٧٨) فرد وبنسبة مئوية بلغت (١٨.٢٧ %)، وشكل (٥) يوضح توزيع عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

أدوات البحث

أولاً: **مقياس واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠**

تم بناء مقياس لمعرفة واقع ومتطلبات وتحديات التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، وتم توزيعه على عينة البحث من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية شرطة بهدف التعرف على نقاط الضعف في برامج التعليم الشرطي من أجل تسليط الضوء عليها عند تحديث البرامج الأكاديمية. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في الاستجابة لعبارات المقياس المكون من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، وهي:

- **واقع برامج التعليم الشرطي**: ويشتمل على (١٠) عبارات.
- **متطلبات برامج التعليم الشرطي**: ويشتمل على (١٠) عبارات.
- **تحديات برامج التعليم الشرطي**: ويشتمل على (١٠) عبارات.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولا: الصدق

١- الصدق الظاهري

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية، والمكون من ٣٠ فقرة على ١٠ محكمين من ذوي الاختصاص في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم الشرطي، وتم التحكيم وفق معايير محددة مثل دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، ووضوح الفقرة ومدى مناسبتها للهدف النهائي من المقياس، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (٨٠%) من المحكمين.

٢- صدق الارتباط الداخلي

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضمَ ٤٠ ضابطاً مرشحاً و١٠ من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشرطة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كلَ فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول (٦) قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وهذا ما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول ٦: قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه الفقرة

الفقرة	معامل الارتباط مع المحور		الفقرة	معامل الارتباط مع المحور		الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	
	واقع التعليم الشرطي			متطلبات برامج التعليم الشرطي			تحديات برامج التعليم الشرطي	
١	.810**	٦	١	.956**	٦	١	.862**	٦	.579**
٢	.803**	٧	٢	.963**	٧	٢	.866**	٧	.822**
٣	.774**	٨	٣	.850**	٨	٣	.899**	٨	.893**
٤	.578**	٩	٤	.837**	٩	٤	.674**	٩	.887**
٥	.577**	١٠			١٠	٥	.711**	١٠	.521**

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور الذي تنتمي اليه دالة إحصائيا، ما عدا الفقرة ٥ من محور متطلبات برامج التعليم الشرطي حيث تم حذفها من المقياس، وبذلك يعتبر المقياس صادقاً لما وضع لقياسه. وبناء على ما تم فقد تم حذف فقرة واحدة، وبهذا أصبح المقياس مكوناً في صورته النهائية من ٢٩ فقرة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور من المحاور والدرجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكلية للمقياس، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (٧):

جدول ٧: معامل الارتباط بين محاور واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي والدرجة الكلية للمقياس

المحاور	معامل الارتباط
واقع التعليم الشرطي	٠.932**
متطلبات برامج التعليم الشرطي	٠.973**
تحديات برامج التعليم الشرطي	0.931**

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.931-0.973) وهي قيم دالة إحصائيا، وتعتبر مؤشر جيد للحكم على صدق الأداة.

ثانياً: الثبات

١- الثبات باستخدام معامل ألفا

تم التحقق من ثبات مقياس واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، على مستوى المحاور والدرجة الكلية باستخدام معامل الفا كرونباخ، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول ٨: قيم معاملات ألفا لثبات محاور مقياس واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي

م	المحاور	معامل ألفا
١	واقع التعليم الشرطي	0.870
٢	متطلبات برامج التعليم الشرطي	0.943
٣	تحديات برامج التعليم الشرطي	0.928
الثبات الكلي للمقياس		0.968

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات ثبات مقياس مقياس واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ باستخدام معامل ألفا تتراوح بين (٠.٨٧٠- 0.943)، كما بلغت قيمة الثبات الكلية للمقياس (٠.٩٦)، وهي قيم مناسبة تدل على تمتع فقرات المقياس بثبات جيد.

٢- الثبات عن طريق التجزئة النصفية

كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل الارتباط بين الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) للتحقق من ثبات المقياس،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبلغت قيمة الثبات (0.984)، وهي قيمة تؤكد على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه.

ثانياً: استمارة مناقشة المجموعات البؤرية (خاصة للبيانات النوعية): تم إعداد استمارة مناقشة المجموعات البؤرية تتضمن مجموعة من الأسئلة توجه لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة. وتهدف الأسئلة إلى مناقشة التحسينات التي يمكن ادخالها في مناهج التعليم الشرطي، ومعايير اختيار الضباط المرشحين للالتحاق بكلية الشرطة. بحيث تم خلال مجموعات النقاش البؤرية (المناقشة المنظمة) سؤال المشاركين بسلسلة من الأسئلة المعدة سلفاً، والتي من خلالها يتلقى المشاركين الأسئلة في نفس الوقت وبنفس الترتيب ويكون دور الباحث محايداً وميسراً (العبد الكريم، ٢٠١٩)، حيث قام الباحث بتحكيم الأسئلة المعدة في استمارة المناقشة البؤرية مع عدد من الخبراء وذوي الاختصاص .

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: إلى أي حد يختلف كل من: واقع جودة التعليم الشرطي، ومتطلبات برامج التعليم الشرطي، وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة من حيث الأهمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى واقع التعليم الشرطي، ومتطلبات برامج التعليم الشرطي وتحدياتها في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ لدى الضباط المرشحين وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة، وجدول (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأهمية كل مجال من المجالات الثلاثة.

جدول ٩: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور والدرجة الكلية للمقياس مرتبة تنازليًا

تسلسل	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢	متطلبات برامج التعليم الشرطي	٣.١٥٤	١.٢٤٤	١	متوسط
١	واقع جودة التعليم الشرطي	٣.٠٥٨	٠.٨٨٩	٢	متوسط
٣	تحديات برامج التعليم الشرطي	٣.٠٥٨	١.١٠٠	٣	متوسط
	الكلي	٣.٠٩٠	١.٠٢٢		متوسط

يتضح من جدول (٩) أن مستوى واقع ومتطلبات وتحديات برامج التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ لدى الضباط المرشحين وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة جاء بشكل عام متوسط، إذ بلغ المتوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحسابي الكلي (٣.٠٩٠) بانحراف معياري (١.٠٢٢)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور الثلاثة بين (٣.٠٥٨ إلى ٣.١٥٤)، وقد جاءت هذه المتوسطات معبرة عن مستوى متوسط أيضًا.

أما بالنسبة للمحاور المختلفة، فقد جاء المحور الثاني **"متطلبات برامج التعليم الشرطي"** في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١٥٤) بانحراف معياري (١.٢٤٤) وبمستوى تقدير متوسط، وفي المرتبة الثانية ظهر المحور الأول **" واقع التعليم الشرطي"** وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٥٨) بانحراف معياري (٠.٨٨٩) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاء المحور الثالث **"تحديات برامج التعليم الشرطي"** بالمرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٥٨) أيضًا وانحراف معياري (١.١٠٠) وبمستوى تقدير متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول (**واقع جودة التعليم الشرطي**)، والترتيب فيما بينها وفق المتوسطات الحسابية، والحكم عليها وفق المعيار الوارد بجدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية لمستوى محور (واقع التعليم الشرطي) لدى الضباط المرشحين وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة.

جدول ١٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٣	الأساليب التعليمية المعتمدة حاليا في التعليم الشرطي أساليب تقليدية وتحتاج للتطوير بما يتناسب مع التقدم التكنولوجي لهذا العصر	٣.١٧	١.٤٨٢	١	متوسط
٩	تعكس مخرجات برامج التعليم الشرطي جودة برامج التأهيل والتدريب الشرطي الحالية	٣.١١	١.١٢٤	٢	متوسط
٨	تتوافق برامج التعليم الشرطي الحالية مع أهداف رؤية عُمان ٢٠٤٠	٣.٠٨	١.١٣٨	٣	متوسط
٢	تعتبر المعايير الحالية لاختيار المرشحين لبرامج التعليم الشرطي ملاءمة	٣.٠٨	١.٢٨٦	٤	متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	هناك نقص في المقررات المهارية (العملية) لبرنامج التعليم الشرطي الحالية	٣.٠٦	١.٣٤٩	٥	متوسط
٧	اختيار الأكاديميين في كلية الشرطة يتم بعناية فائقة مما ساهم في رفع مستوى التعليم الشرطي	٣.٠٥٣	١.٢١٠	٦	متوسط
١	مدة الدراسة بكلية الشرطة كافية لتزويد الضابط المرشح بالمهارات الضرورية للقيام بمهام عمله مستقبلا	٣.٠٥	١.٤٧٥	٧	متوسط
١٠	تحتاج برامج التعليم الشرطي الحالية للتطوير الشامل	٣.٠٥	١.٥٠٨	٨	متوسط
٤	المقررات الدراسية النظرية لبرنامج التعليم الشرطي كافية وشاملة	٣.٠٠	١.١٩١	٩	متوسط
٥	هناك ضعف في توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم الشرطي	٢.٩٥	١.٢٨٠	١٠	متوسط
	إجمال المحور الأول	٣.٠٥٨	٠.٨٨٩		متوسط

من جدول (١٠) يتضح أنَّ مستوى محور **"واقع جودة التعليم الشرطي"** جاء متوسطًا – كما سبقت الإشارة إلى ذلك-، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣.٠٥٨) بانحراف معياري (٠.٨٨٩)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢.٩٥ إلى ٣.١٧)، وجاءت في المستوى المتوسط أيضًا، وفيما يلي توضيح لترتيب هذه الفقرات وفق أهميتها حيث جاءت الفقرة الثالثة ونصها: **"الأساليب التعليمية المعتمدة حاليا في التعليم الشرطي أساليب تقليدية وتحتاج للتطوير بما يتناسب مع التقدم التكنولوجي لهذا العصر"** بالمرتبة الأولى بأعلى متوسطا حسابيا بلغ (٣.١٧) وبانحراف معياري (١.٤٨٢) وبمستوى تقدير متوسط، وفي المرتبة الثانية وبمستوى تقدير متوسط أيضا جاءت الفقرة الدالة على أن مخرجات برامج التعليم الشرطي **"تعكس جودة برامج التأهيل والتدريب الشرطي "** متوسط حسابي بلغ (٣.١١) وبانحراف معياري (١.١٢٤). وفي الإطار نفسه جاءت العبارة المعبرة على أن برامج التعليم الشرطي الحالية **"تتوافق مع أهداف رؤية عمان ٢٠٤٠"** محتلة المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨) وبانحراف معياري (١.١٣٨)، وبمستوى تقدير متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما أهم متطلبات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني، والترتيب فيما بينها وفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتوسطات الحسابية، والحكم عليها وفق المعيار الوارد بجدول بجدول (١١) يوضح هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية لمحور **متطلبات برامج التعليم الشرطي** لدى الضباط المرشحين وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة.

جدول ١١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية لمستوى محور متطلبات برامج التعليم الشرطي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٧	الإعداد النفسي المتوازن لضباط الشرطة، مهم لتطوير التعليم الشرطي.	٣.٢٣٤	١.٧٥٥	١	متوسط
١٣	تتطلب رفع جودة التعليم الشرطي رفع معايير اختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي	٣.٢١٥	١.٣٥٨	٢	متوسط
١٥	أساليب التدريس يجب أن تتطور لتتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠.	٣.٢٠٤	١.٥٦٨	٣	متوسط
١١	أرى ضرورة تدريب الضباط على استخدام أحدث تقنيات المعلومات والذكاء الاصطناعي في العمل الشرطي	٣.١٩٠	١.٧٧١	٤	متوسط
١٢	من المهم استحداث مقررات معرفية متقدمة تواكب تقدم التعليم الشرطي في العالم.	٣.١٨٧	١.٧٣٣	٥	متوسط
١٩	تحتاج مناهج التعليم الشرطي للتحديث لتتواكب مع المتغيرات الأمنية الحديثة.	٣.١٤٣	١.٦١٦	٦	متوسط
١٦	تتطلب رفع جودة التعليم الشرطي، تطوير أساليب تقييم أداء المتدربين.	٣.١٣٣	١.٣٨٣	٧	متوسط
١٨	الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة في التدريس حديثة ومناسبة لتحقيق أهداف برامج التعليم الشرطي.	٣.١٢٤	١.٢٦٢	٨	متوسط
١٤	تكفي مدة الدراسة والمؤهل الذي يحصل عليه الضابط المرشح للتأهيل في المجال الشرطي.	٣.١١٠	١.٥٣٠	٩	متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجمال المحور الثاني	٣.١٥٤	١.٢٤٤	متوسط

يبين جدول (١١) أنّ مستوى محور **متطلبات برامج التعليم الشرطي** جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.١٥٤) بانحراف معياري (١.٢٤٤)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣.١١٠، ٣.٢٣٤)، وجاءت جميعها في المستوى المتوسط.

ومن خلال نتائج جدول (١١) جاءت الفقرة السابعة عشرة ونصها " **الإعداد النفسي المتوازن لضباط الشرطة، مهم لتطوير التعليم الشرطي**" بالمرتبة الأولى بأعلى متوسطًا حسابيًا بلغ (٣.٢٣٤) وبانحراف معياري (١.٧٥٥) وبمستوى تقدير متوسط، وبالمرتبة الثانية جاءت العبارة المعبرة عن **جودة التعليم الشرطي فأنها " تتطلب رفع معايير اختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي**" بمتوسط حسابي (٣.٢١٥) وبانحراف معياري (١.٣٥٨).

وبناء على هذه النتائج يتضح أن مستوى جودة التعليم في كلية الشرطة بأكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة جاء متوسطاً، ولرفع جودة التعليم الشرطي جاءت العبارات الخمس الأولى كأعلى متوسط حسابي وهي: أولاً: "الإعداد النفسي المتوازن لضباط الشرطة، مهم لتطوير التعليم الشرطي". ثانياً: "تتطلب رفع جودة التعليم الشرطي رفع معايير اختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي". ثالثاً: "أساليب التدريس يجب أن تتطور لتتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠". رابعاً: "أرى ضرورة تدريب الضباط على استخدام أحدث تقنيات المعلومات والذكاء الاصطناعي في العمل الشرطي". خامساً: "من المهم استحداث مقررات معرفية متقدمة تواكب تقدم التعليم الشرطي في العالم". وبالتالي ربما التركيز على هذه النقاط سيساهم في رفع جودة التعليم الشرطية.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بجودة التعليم الشرطي، وجد الباحث أن نتائج البحث الحالي اتفقت نسبياً مع بعض الدراسات مثل: دراسة (الزيات، ٢٠٠٠)، ودراسة (Laufs & Waseem, 2020)، التي بينت أن متطلبات إعداد ضباط الشرطة يتجاوز مرحلة التدريب البدني والتكوين القانوني إلى إعداد نفسي متوازن يضمن الحد الأدنى من الثبات الانفعالي في مختلف سياقات العمل، وأن الصحة النفسية والعقلية للضباط أولوية. ودراسة (Okhrimenko et al., 2020) و (الشمري، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن رفع جودة التعليم الشرطي يتطلب تحسين البيئة التعليمية لتكوين شخصية مثالية لضباط الشرطة وإدخال المحتويات الالكترونية في برامجها لرفع كفاءتهم المهنية، وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

كما اتفقت الدراسات السابقة مع نتائج هذا البحث بأن من متطلبات جودة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم الشرطي وجود معايير عالية لاختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي، حيث توصلت نتائج دراسة (Talerico et al,. 2024)، ودراسة (Okhrimenko et al., 2022) ، ودراسة (Ono et al,. 2011)، ودراسة (Sanders, 2008) لضرورة تحسين آلية الاختيار للموظفين في منظمات الشرطة الحديثة، وتطوير معايير اختيار الضباط وإدخال اختبارات السمات والصفات الشخصية لانتقاء أفضل المترشحين؛ وبالتالي جودة الأداء الوظيفي لضباط الشرطة، واستخدام مقاييس لتقييم الصحة النفسية والشخصية للأفراد، وتقديم صورة شاملة للميول والسلوكيات والأفكار التي قد تكون موجودة لدى الفرد، وناقشت الفوائد النسبية لاستخدام مقاييس الذكاء العاطفي ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لاختيار وكلاء إنفاذ القانون.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث، والترتيب فيما بينها وفق المتوسطات الحسابية، والحكم عليها وفق المعيار الوارد بجدول (١٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية لمستوى محور **تحديات برامج التعليم الشرطي** لدى الضباط المرشحين وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة.

جدول ١٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية لمستوى محور تحديات برامج التعليم الشرطي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٧	نقص التأهيل النفسي للضباط أثناء الدراسة يحد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي	٣.١٣١	١.٦١٣	١	متوسط
٢١	يعد نقص الكوادر التدريسية المتخصصة أحد أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي	٣.١٢٩	١.٤٣٧	٢	متوسط
٢٢	نقص الدعم الفني اللازم للتدريب العملي يقلل من كفاءة مخرجات التعليم الشرطي	٣.١١٥	١.٤٧٢	٣	متوسط
٢٨	تركيز برامج التعليم الشرطي على الإعداد العسكري والبدني يعيق تزويد الضباط بالمهارات المعرفية الضرورية	٣.٠٨٤	١.٦٦٨	٤	متوسط
٢٣	ضعف البنية التحتية لخدمات تقنية المعلومات والاتصالات تحُد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي	٣.٠٥٦	١.٣٩١	٥	متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٤	نقص الأجهزة والبرمجيات المساندة تحد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي	٣.٠٢٥	١.٣٣٦	٦	متوسط
٢٦	عدم تركيز برامج التعليم الشرطي الحالية على المهارات والسمات الشخصية	٣.٠٤٩	١.٣٨٤	٧	متوسط
٢٠	ضعف الإعداد الرقمي والمهارات السيبرانية هو أحد التحديات التي تواجه التعليم الشرطي	٣.٠٤٩	١.٣٣٤	٨	متوسط
٢٥	طرق التدريس المتبعة في كلية الشرطة تقليدية ولا تساعد على بناء القدرات	٢.٩٨٤	١.٢١٣	٩	متوسط
٢٩	تركيز المناهج التعليمية ومحتواها على العلوم الشرطية والقانونية يحد من جودة التعليم الشرطي	٢.٩٣٧	١.٢١٥	١٠	متوسط
	الكلي	٣.٠٥٨	١.٠٩٩		متوسط

يبين جدول (١٢) أنَّ مستوى محور تحديات برامج التعليم الشرطي جاء متوسطًا بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثالث (**تحديات برامج التعليم الشرطي**) (٣.٠٥٨) بانحراف معياري (١.٠٩٩)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بهذا المحور ما بين (٢.٩٣٧) إلى (٣.١٣١)، وجاءت جميعها في المستوى المتوسط.

ومن نتائج جدول (١٢) جاءت الفقرة ٢٧ والمتعلقة بالتأهيل النفسي للضباط ونصها: (نقص التأهيل النفسي للضباط أثناء الدراسة يحد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي) بالمرتبة الأولى بأعلى متوسطًا حسابيًا والذي بلغ (٣.١٣١) وبانحراف معياري (١.٦١٣) وبمستوى تقدير متوسط، والمرتبة الثانية جاءت الفقرة المتعلقة الكوادر التدريسية المتخصصة متمثلة بالعبارة ٢١ ونصها: (يعد نقص الكوادر التدريسية المتخصصة أحد أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي) بمتوسط حسابي (٣.١٢٩) وانحراف معياري (١.٤٣٧).

وبناء على هذه النتائج يتضح أن أبرز تحديات برامج التعليم الشرطي هي: أولاً: "نقص التأهيل النفسي للضباط أثناء الدراسة يحد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي". ثانياً: "نقص الكوادر التدريسية المتخصصة أحد أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي". ثالثاً: "نقص الدعم الفني اللازم للتدريب العملي يقلل من كفاءة مخرجات التعليم الشرطي". رابعاً: "تركيز برامج التعليم الشرطي على الإعداد العسكري والبدني يعيق تزويد الضباط بالمهارات المعرفية الضرورية". على اعتبار أن هذه العبارات حصلت على أعلى مستوى حسابي في هذا المحور؛ وبالتالي تعتبر من أبرز التحديات من وجهة نظر المبحوثين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بتحديات برامج التعليم الشرطي، وجد الباحث أن نتائج البحث الحالي اتفقت نسبياً مع بعض الدراسات مثل: دراسة (الشمري، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن نقص الكوادر المتخصصة، ونقص الدعم الفني من أبرز تحديات جودة النظام التعليمي. ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن ضعف مدخلات النظام في المؤسسات التعليمية العسكرية كأعضاء هيئة التدريس المتخصصين؛ يحد من الجودة. ودراسة (الزيات، ٢٠٠٠) التي توصلت إلى أن التأهيل الصحيح لرجل الشرطة يتطلب إعداد نفسي متوازن.

واختلفت مع نتائج دراسة (محاربة، ١٩٩٧) التي أشارت يان أبرز تحديات تدريب الشرطة عدم ملائمة مكان التدريب وأساليبه.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي تعزى للمتغيرات الديموغرافية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الفئة العمرية، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات غير المرتبطة واختبار تحليل التباين الأحادي، وفي حال وجود فروق دالة إحصائيا سيتم استخدام اختبار (LSD) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، وسيتم إجراء المعالجات وفق المتغيرات الديموغرافية كما يلي:

أ- النوع الاجتماعي

بالرجوع إلى توزيع أفراد العينة من طلبة كلية الشرطة وفق النوع الاجتماعي فكان توزيعهم (٣٨٨) طالبا، (١٤) طالبة، ولكي يمكن دراسة الفروق بين آراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي، وفق متغير النوع الاجتماعي لزم الأمر سحب عينة من الطلبة الذكور تكافئ (٣) أمثال عينة الإناث، وفيما يلي جدول (١٣) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة آراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي في سلطنة عُمان.

جدول ١٣: نتائج اختبار (ت) بين المتوسطات لأراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي بكلية الشرطة وفق متغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الأول: واقع التعليم الشرطي	ذكور	٤٢	٣.١٢١	٠.٨٢٧	١.٤٧٦	٠.١٤٦	غير دالة
	إناث	١٤	٢.٧٥٠	٠.٧٧٧			
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	ذكور	٤٢	٣.٠٧١	١.٣٨٧	١.٤٧٩	٠.١٤٥	غير دالة
	إناث	١٤	٢.٤٦٨	١.٠٨٧			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	ذكور	٤٢	٢.٩٥٠	١.١١٥	١.١٣٣	٠.٢٦٢	غير دالة
	إناث	١٤	٢.٥٦٤	١.٠٦٧			
الاستبانة ككل	ذكور	٤٢	٣.٠٤٧	١.٠٤٣	١.٤٢٤	٠.١٦٠	غير دالة
	إناث	١٤	٢.٥٩٩	٠.٩٤٤			

من جدول (١٣) قد تراوحت قيم (ت) من (١.١٣٣ إلى ١.٤٧٩) وكانت جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي يمكن القول بقبول الفرض الصفري الذي ينص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي بسلطنة عمان وفق متغير النوع الاجتماعي".

ب- المؤهل العلمي

بالرجوع إلى توزيع أفراد العينة من طلبة كلية الشرطة وفق المؤهل العلمي فكان توزيعهم كما يلي: (٥٥) طالبًا من حملة الدبلوم العام، (٥٣) طالبًا من حملة الدبلوم، (٢٩٤) من حملة البكالوريوس، ولكي يمكن دراسة الفروق بين آراء طلبة كلية الشرطة حول واقع جودة التعليم الشرطي، وفق متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجدول (١٤) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي وفق كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول ١٤: تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات لأراء الطلبة في شرطة عُمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
الأول: واقع التعليم الشرطي	بين المجموعات	٨٠.٨٥٢	٢	٤٠.٤٢٦	٦٤.٦١٩	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٩.٦١٧	٣٩٩	٠.٦٢٦		
	الكلي	٣٣٠.٤٦٩	٤٠١			
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	بين المجموعات	٢٤٤.٥٢٦	٢	١٢٢.٢٦٣	٨٨.٢٢٣	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٥٢.٩٤٩	٣٩٩	١.٣٨٦		
	الكلي	٧٩٧.٤٧٥	٤٠١			
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	بين المجموعات	١١٠.٥٣٠	٢	٥٥.٢٦٥	٥٦.٦٠٦	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٩.٥٤٥	٣٩٩	٠.٩٧٦		
	الكلي	٥٠٠.٠٧٥	٤٠١			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٣٣.٩٤٠	٢	٦٦.٩٧٠	٨٠.٢٦٣	٠.٠٠٠
	داخل	٣٣٢.٩١٩	٣٩٩	٠.٨٣٤		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المجموعات		
الكلي	٤٦٦.٨٦٠	٤٠١	

من نتائج تحليل التباين الأحادي الموضحة بجدول (١٤) والخاصة بدلالة الفروق بين آراء الطلبة في شرطة عمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي وفق متغير المؤهل العلمي، يلاحظ أن قيم (ف) قد تراوحت من (٥٦.٦٠٦) إلى (٨٨.٢٢٣) وكانت جميعها قيم دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٠١) بالسبة لكل المحاور والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات المختلفة وفق متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية، وجدول (١٥) يوضح هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم العينات لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل.

جدول ١٥: المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم العينات لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: واقع التعليم الشرطي	الدبلوم العام	٥٥	٣.٨٣٦٤	٠.٤٠٦١٤
	الدبلوم	٥٣	٣.٧١٣٢	٠.٤٥٨٢٧
	البكالوريوس أو أعلى	٢٩٤	٢.٧٦٦٧	٠.٨٨٥٥٩
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٣٧٩	٠.٩٠٧٨١
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	الدبلوم العام	٥٥	٤.٤٠٠٠	٠.٣٤٥١٩
	الدبلوم	٥٣	٤.٣٨٧٨	٠.٤٠٦٨٦
	البكالوريوس أو أعلى	٢٩٤	٢.٦٣٤٥	١.٣٥٤٩٤
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.١٠٧٢	١.٤١٠٢٢
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	الدبلوم العام	٥٥	٣.٩٥٦٤	٠.٤٥١٢٤
	الدبلوم	٥٣	٣.٨١٣٢	٠.٥٥٠٥٤
	البكالوريوس أو أعلى	٢٩٤	٢.٧٠٦١	١.١١٢٧٤
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٢٣١	١.١١٦٧٢
الاستبانة ككل	الدبلوم العام	٥٥	٤.٠٥٢٧	٠.٢٨٦١٢
	الدبلوم	٥٣	٣.٩٥٧١	٠.٣١٢٤٧
	البكالوريوس أو أعلى	٢٩٤	٢.٧٠٤٧	١.٠٥٠٦٣
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٥٤٣	١.٠٧٩٠٠

وجدول (١٦) يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية بين المجموعات المختلفة لكل محور والاستبانة ككل وفق متغير المؤهل العلمي، ومن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدير بالذكر أنه سيتم عرض النتائج التي يوجد بينها فروق بين المجموعات.

جدول ١٦: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية للمجموعات المختلفة لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المقارنة بين المؤهلات العلمية		الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية
	المؤهل الأول	الموهل الثاني		
الأول: واقع التعليم الشرطي	الدبلوم العام	البكالوريوس	١.٠٦٩٦٢*	٠.٠٠٠
	الدبلوم	البكالوريوس	٠.٩٤٦٤٧*	٠.٠٠٠
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	الدبلوم العام	البكالوريوس	١.٧٦٥٤٥*	٠.٠٠٠
	الدبلوم	البكالوريوس	١.٧٥٣٣٠*	٠.٠٠٠
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	الدبلوم العام	البكالوريوس	١.٢٥٠٢٤*	٠.٠٠٠
	الدبلوم	البكالوريوس	١.١٠٧٠٩*	٠.٠٠٠
الاستبانة ككل	الدبلوم العام	البكالوريوس	١.٣٤٧٩٣*	٠.٠٠٠
	الدبلوم	البكالوريوس	١.٢٥٢٣٣*	٠.٠٠٠

من جدول (١٦) يمكن ملاحظة أن الفروق في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة كانت في صالح مجموعتي مؤهل الدبلوم العام ومؤهل الدبلوم في مقابل مؤهل البكالوريوس.

ج- الفئة العمرية

تم تقسيم الفئة العمرية إلى ثلاث مجموعات وهي: الفئة الأولى (٢٥- أقل من ٣٥ سنة)، والمجموعة الثانية (٣٥- وأقل من ٤٥ سنة)، والمجموعة الثالثة (٤٥ سنة أو أكثر)، ولمعرفة دلالة الفروق بين آراء الطلبة في شرطة عُمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجدول (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي وفق كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفق متغير الفئة العمرية.

جدول ١٧ : تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات لأراء الطلبة في شرطة عُمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي وفق متغير الفئة العمرية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
الأول: واقع التعليم الشرطي	بين المجموعات	٤٦.٥١٢	٢	٢٣.٢٥٦	٣٢.٦٧٨	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٣.٩٥٦	٣٩٩	٠.٧١٢		
	الكلي	٣٣٠.٤٦٩	٤٠١			
الثاني: متطلبات	بين المجموعات	١٠٥.٣٦٤	٢	٥٢.٦٨٢	٣٠.٣٧١	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

برامج التعليم الشرطي	داخل المجموعات	٦٩٢.١١٢	٣٩٩	١.٧٣٥		
	الكلي	٧٩٧.٤٧٥	٤٠١			
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	بين المجموعات	٤٥.٧٦٨	٢	٢٢.٨٨٤	٢٠.٠٩٨	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٥٤.٣٠٧	٣٩٩	١.١٣٩		
	الكلي	٥٠٠.٠٧٥	٤٠١			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٦١.٨٥٠	٢	٣٠.٩٢٥	٣٠.٤٦٦	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٠٥.٠١٠	٣٩٩	١.٠١٥		
	الكلي	٤٦٦.٨٦٠	٤٠١			

من نتائج تحليل التباين الأحادي الموضحة بجدول (١٩) والخاصة بدلالة الفروق بين آراء الطلبة في شرطة عُمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي وفق متغير الفئة العمرية، يلاحظ أن قيم (ف) قد تراوحت من (٢٠.٠٩٨) إلى (٣٢.٦٧٨) وكانت جميعها قيم دالة مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٠١) بالسبة لكل المحاور والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات المختلفة وفق متغير الفئة العمرية تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية، وجدول (١٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم العينات لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل.

جدول ١٨ : المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم العينات لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل وفق متغير الفئة العمرية

المحور	المجموعة أو الفئة العمرية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: واقع التعليم الشرطي	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٢١٩	٣.١٩٥٥	٠.٨٧١٠٧
	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١٤٩	٢.٦٤١٦	٠.٨٥٦٠٧
	أكثر من ٤٥ سنة	٣٤	٣.٧٥٨٨	٠.٥٥٢٧٤
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٣٧٩	٠.٩٠٧٨١
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٢١٩	٣.٣١٣٠	١.٣٥٨٨٨
	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١٤٩	٢.٥٣٥٤	١.٣٧١٨٨
	أكثر من ٤٥ سنة	٣٤	٤.٢٨٧٦	٠.٥٧٧٧٥
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.١٠٧٢	٠.١٤١٠٢٢
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٢١٩	٣.١٥٧١	١.٠٧٨٣٩
	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١٤٩	٢.٦٤٧٧	١.١٢٥٩٦
	أكثر من ٤٥ سنة	٣٤	٣.٨٠٥٩	٠.٦٣١٤٧
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٢٣١	١.١١٦٧٢
الاستبانة ككل	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٢١٩	٣.٢١٨٦	١.٠٣٤٥٦
	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١٤٩	٢.٦١٠٧	١.٠٥٢٥٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكثر من ٤٥ سنة	٣٤	٣.٩٣٩١	٠.٤٨٣٨٨
العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٥٤٣	١.٠٧٩٠٠

وجدول (١٩) يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية بين المجموعات المختلفة لكل محور والاستبانة ككل وفق متغير الفئة العمرية، ومن الجدير بالذكر أنه سيتم عرض النتائج التي يوجد بينها فروق في المجموعات.

جدول ١٩: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية للمجموعات المختلفة لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل وفق متغير الفئة العمرية

المحور	المقارنة بين الفئات العمرية		الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية
	الفئة الأولي	الفئة الثانية		
الأول: واقع التعليم الشرطي	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	٠.٥٥٣٩٢*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٤٥ سنة	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٠.٥٦٣٢٩*	٠.٠٠٠
		من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١.١١٧٢١*	٠.٠٠٠
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	٠.٧٧٧٦٢*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٤٥ سنة	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٠.٩٧٤٥٤*	٠.٠٠٠
		من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١.٧٥٢١٦*	٠.٠٠٠
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	٠.٥٠٩٤٣*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٤٥ سنة	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٠.٦٤٨٨٠*	٠.٠٠١
		من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١.١٥٨٢٣*	٠.٠٠٠
الاستبانة ككل	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	٠.٦٠٧٨٩*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٤٥ سنة	من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة	٠.٧٢٠٥٢*	٠.٠٠٠
		من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة	١.٣٢٨٤١*	٠.٠٠٠

من جدول (١٩) يمكن ملاحظة أن الفروق في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة كانت في صالح المجموعة الأصغر سنًا (من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة) في مقابل المجموعة الثانية (من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة)، كما كانت هناك فروق كانت لصالح المجموعة الأكبر عمرًا وهم (الأكبر من ٤٥ سنة) في مقابل المجموعتين الأقل عمرًا (من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٥ سنة، ومن ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

د- سنوات الخبرة

تم تقسيم متغير سنوات الخبرة في مجال العمل الشرطي إلى ثلاث مجموعات وهي: الخبرة أقل من ١٠ سنوات، والمجموعة الثانية لديهم سنوات خبرة من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة، أما المجموعة الثالثة والأخيرة فكانت لديهم سنوات خبرة أكثر من ٢٠ سنة، ولمعرفة دلالة الفروق بين آراء الطلبة في شرطة عُمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول (٢٠) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي وفق كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وفق سنوات الخبرة.

جدول ٢٠: تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المتوسطات لأراء الطلبة في شرطة عُمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي وفق متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
الأول: واقع التعليم الشرطي	بين المجموعات	٩١.٢٣٣	٢	٤٥.٦١٦	٧٦.٠٧٩	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٣٩.٢٣٦	٣٩٩	٠.٦٠٠		
	الكلي	٣٣٠.٤٦٩	٤٠١			
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	بين المجموعات	٢٣٩.٧٦٥	٢	١١٩.٨٨٢	٨٥.٧٦٧	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٥٧.٧١١	٣٩٩	١.٣٩٨		
	الكلي	٧٩٧.٤٧٥	٤٠١			
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	بين المجموعات	١٣٠.٥٣٥	٢	٦٥.٢٥٦	٧٠.٤٧٠	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٦٩.٥٤٠	٣٩٩	٠.٩٢٦		
	الكلي	٥٠٠.٠٧٥	٤٠١			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٤٤.٧٩٩	٢	٧٢.٤٠٠	٨٩.٦٩٦	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٢٢.٠٦٠	٣٩٩	٠.٨٠٧		
	الكلي	٤٦٦.٨٦٠	٤٠١			

من نتائج تحليل التباين الأحادي الموضحة بجدول (٢٠) والخاصة بدلالة الفروق بين آراء الطلبة في شرطة عمان السلطانية حول واقع جودة التعليم الشرطي وفق متغير سنوات الخبرة، يلاحظ أن قيم (ف) قد تراوحت من (٧٠.٤٧٠) إلى (٨٩.٦٩٦) وكانت جميعها قيم دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٠١) بالنسبة لكل المحاور والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات المختلفة وفق متغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية، وجدول (٢١) يوضح هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم العينات لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ككل وفق سنوات الخبرة.

جدول ٢١: المتوسطات وال انحرافات المعيارية وحجم العينات لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل وفق متغير سنوات الخبرة

المحور	المجموعة أو الفئة العمرية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: واقع التعليم الشرطي	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٣.٤٧١٩	٠.٧٢٩٥٥
	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة	١٩٢	٢.٥٤٠٢	٠.٨٢٥٨٥
	من ٢٠ سنة أو أكثر	٦٤	٣.٥٤٠٦	٠.٧١٠٤٠
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٣٧٩	٠.٩٠٧٨١
الثاني: متطلبات برامج التعليم الشرطي	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٣.٧٤٩٦	١.١٠٥٣٣
	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة	١٩٢	٢.٣٠٦١	١.٢٩٦٧٠
	من ٢٠ سنة أو أكثر	٦٤	٤.٠٤٥١	٠.٩٧١٠١
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.١٠٧٢	١.٤١٠٢٢
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٣.٥٠٣٤	٠.٨٩٧٨٥
	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة	١٩٢	٢.٤٣١٢	١.٠٤٠٨٧
	من ٢٠ سنة أو أكثر	٦٤	٣.٧٠٣١	٠.٨٥١٨٨
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٢٣١	١.١١٦٧٢
الاستبانة ككل	أقل من ١٠ سنوات	١٤٦	٣.٥٦٩٠	٠.٨٢٦٣٩
	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠ سنة	١٩٢	٢.٤٢٩٩	٠.٩٨٨٥١
	من ٢٠ سنة أو أكثر	٦٤	٣.٧٥٣٢	٠.٧٦٠١٢
	العينة الكلية	٤٠٢	٣.٠٥٤٣	١.٠٧٩٠٠

جدول (٢٢) يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية بين المجموعات المختلفة لكل محور والاستبانة ككل وفق متغير سنوات الخبرة، ومن الجدير بالذكر أنه سيتم عرض النتائج التي يوجد بينها فروق في المجموعات.

جدول ٢٢: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية للمجموعات المختلفة لكل محور من المحاور الثلاثة والاستبانة ككل وفق متغير سنوات الخبرة

المحور	المقارنة بين سنوات الخبرة		الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية
	الحالة الأولي	الحالة الثانية		
الأول: واقع التعليم الشرطي	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	٠.٩٣١٧*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٢٠ سنة	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.٠٠٠٤*	٠.٠٠٠
الثاني: متطلبات برامج التعليم	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.٤٤٣٥*	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشرطي	أكثر من ٢٠ سنة	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.٧٣٩٠*	٠.٠٠٠
الثالث: تحديات برامج التعليم الشرطي	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.٠٧٢٢*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٢٠ سنة	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.٢٧١٩*	٠.٠٠٠
الاستبانة ككل	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.١٣٩١*	٠.٠٠٠
	أكثر من ٢٠ سنة	من ١٠ سنوات وأقل من ٢٠	١.٣٢٣٤*	٠.٠٠٠

من جدول (٢٢) يمكن ملاحظة أن الفروق في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة كانت في صالح المجموعة الأقل خبرة والتي كانت خبراتها (أقل من ١٠ سنوات) في مقابل المجموعة الثانية والتي كانت خبراتها (من ١٠سنوات وأقل من ٢٠سنة)، كما كانت هناك فروق دالة لصالح المجموعة الأكثر خبرة لجميع المحاور وهم من لديهم خبرة (أكثر من ٢٠ سنة) في مقابل المجموعة الثانية والتي كانت خبراتها (من ١٠سنوات وأقل من ٢٠سنة)، كما كانت هناك فروق للمجموعة ذاتها للمحور الثاني فقط مع المجموعة الأقل خبرة (م أقل من ١٠ سنوات).

سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: ما التحسينات التي يمكن إدخالها في برامج التعليم الشرطي لتتلاءم مع متطلبات رؤية عمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء مقابلات مع مجموعة من الضباط وأعضاء الهيئة الأكاديمية، (عينة البحث النوعية أو مجموعات النقاش البؤرية)، متضمنة (١٩) من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة. وقد أبدى المشاركون الرأي حول بعض النقاط المتصلة بالتحسينات في برامج التعليم الشرطي، والتي تكون ركيزة لمقومات النجاح فيما بعد، وأظهرت عملية تحليل البيانات وترميزها مجموعة من نقاط الضعف في واقع التعليم الشرطي وإنه من خلال تشخيصها والوقوف عليها يمكن إجراء التحسينات المرتبطة بتطوير التعليم الشرطي، وقد أمكن تقسيم هذه النقاط وتجميعها في مجموعة من المحاور وهي: أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، البرامج، طرق التدريس، التدريب الميداني، ويمكن تلخيص هذه النقاط فيما يلي:

جدول ٢٣: نتائج تحليل آراء المشاركين في مجموعات النقاش البؤرية حول المحور الأول: أعضاء هيئة التدريس

المحور الأول	نقاط الضعف	التحسينات
	بعض المحاضرين من ذوي الخبرات الفنية والذين قد لا يملكون الخبرة الكافية والمهارة المطلوبة في مجال التدريس.	ضرورة الاستعانة بمحاضرين متخصصين من ذوي المؤهلات العلمية المناسبة ويملكون الخبرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أعضاء هيئة التدريس		الكافية في مجال التدريس، ولا يكتفى بالخبرة الفنية وحسب.
	نقص الكادر التدريسي أو أعضاء هيئة التدريس المتخصصين يتسبب في تكدس أعداد الطلبة بالقاعات الدراسية، وبالتالي يلقي بظلاله على جودة التدريس(نسبة الأساتذة مع عدد الطلاب).	توفير عدد كافي من الكادر التدريسي أو أعضاء هيئة التدريس المتخصصين يتناسب مع عدد الضباط المرشحين.
	احتياج التطوير الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، لاسيما فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي واستراتيجيات التدريس الحديثة.	توفير التأهيل والتطوير الوظيفي المناسب لأعضاء هيئة التدريس وتحديد معايير تقييم موضوعية يجب اجتيازها قبل التدريس في كلية الشرطة.

يبين الجدول (٢٣) آراء المشاركين حول محور أعضاء هيئة التدريس ونقاط الضعف والتحسينات الممكن إجرائها في هذا المحور، وقد اتفقت هذه النتائج التي أوضحتها مجموعات النقاش البؤرية مع ما توصلت إليه الأسئلة الكمية ونتائج الاستبانة، حيث ظهرت عبارة " اختيار الأكاديميين في كلية الشرطة يتم بعناية فائقة مما ساهم في رفع مستوى التعليم الشرطي" محتلة المرتبة السادسة، وهذه المرتبة تُعد مرتبة متأخرة إلى حدٍ ما، كما أظهرت نتائج البحث الكمية أيضًا فيما يخص تحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ أهم من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة أن " نقص الكوادر التدريسية المتخصصة أحد أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي" وقد ظهر هذا التحدي بالرتبة الثانية، مما يشير إلى أهمية هذا الأمر.

وتتفق هذه النقاط مع دراسة عواشرية (٢٠١٩) والتي أشارت أن من أهم الاحتياجات التدريبية الأمنية تحديات عديدة منها على سبيل المثال نقص المتخصصين في العلوم الشرطية (عواشرية، ٢٠١٩، ص. ٣٩١). وهذا ما أشارت إليه وأكدت عليه دراسة السلمي والمطرفي (٢٠٢٣) على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري وسط طلبة الجامعة، وبالتالي يتضح دور أعضاء الهيئة الأكاديمية في إعداد ضباط أمن عصريين متميزين.

جدول ٢٤: نتائج تحليل آراء المشاركين في مجموعات النقاش البؤرية حول المحور الثاني: المقررات الدراسية

المحور الثاني	نقاط الضعف	التحسينات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقررات الدراسية	التركيز على الجانب النظري أكثر من المهارات والقدرات والجانب العملي.	ضرورة التركيز على المهارات والقدرات والجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.
	تركيز المناهج على العلوم الشرطية والقانونية، حبذا لو تم إضافة مواد أخرى تتعلق ببناء القيم ومهارات التقديم والثقة.	إضافة مقررات دراسية أخرى تتعلق ببناء القيم ومهارات التقديم والعمل الجماعي واتخاذ القرار، جنباً إلى جنب مع مقررات العلوم الشرطية والقانونية.
	عدم مواكبة التطورات في مجال العمل الشرطي.	مواكبة التطورات العلمية الحديثة في مجال العمل والتعليم الشرطي.
	عدم وضوح حساب الساعات المعتمدة لكل مقرر وكيفية حساب المعدل التراكمي للضباط المرشحين.	إلزام أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بتسليم الضباط المرشحين الخطة الدراسية للممقر منذ الأسبوع الأول.
	عدم وضوح المخرجات التعليمية وموائمة طرق قياسها.	تطوير المقررات وتحديثها باستمرار بما يتواكب مع التحديات الأمنية المعاصرة.

يبين الجدول (٢٣) آراء المشاركين حول محور المقررات الدراسية ونقاط الضعف والتحسينات الممكن إدخالها على المقررات، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل لها البحث حول واقع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، فقد تم التأكيد على أن "الأساليب التعليمية المعتمدة حاليا في التعليم الشرطي أساليب تقليدية وتحتاج للتطوير بما يتناسب مع التقدم التكنولوجي لهذا العصر" وقد احتلت هذه العبارة المرتبة الأولى، مما يشير إلى أهمية تعديل المقررات الدراسية، كما أكدت النتائج أيضًا أن " المقررات الدراسية النظرية لبرنامج التعليم الشرطي كافية وشاملة" وهذا يشير ضمنًا إلى نقص الجوانب العملية بشكل أكثر، كما أوضحت النتائج الكمية أن " هناك ضعف في توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم الشرطي" ، وهذا الأمر يُعد من الأمور المهمة، فتطوير المقررات الدراسية لا بد من أن يواكب التقدم العلمي العالمي والمحلي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة الشعيبي (٢٠٢٢) إن التعقيدات وتشعب العمل الأمني في عصر الثورة التكنولوجية يفرض على الأكاديميات والكليات الشرطية اتباع نهج غير تقليدي في التعليم والمقررات الدراسية، والتي أكدت أيضا على أن المناهج والمقررات الدراسية الحالية؛ وإن كانت مرضية لحد ما لأداء الوظيفة الأمنية التقليدية بحسب ظروف كل دولة، إلا أنها ليست ملاءمة تمامًا للاحتياجات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأمنية الفعلية والمستقبلية (الشعيبي، ٢٠٢٢، ص ١٦٢).

ومن ضمن الأشياء المهمة والتي أشارت لها مجموعة النقاش البؤرية من نقاط الضعف المتعلقة بالمقررات الدراسية وكيفية تطويرها "ضعف البنية التحتية لخدمات تقنية المعلومات والاتصالات تحُد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي" و "ضعف الإعداد الرقمي والمهارات السيبرانية هو أحد التحديات التي تواجه التعليم الشرطي" وهذا ما أشارت له دراسة الشعيبي (٢٠٢٢) على أهمية توظيف التقنيات الرقمية الحديثة في تطوير وتعزيز مناهج وآليات التعليم الأمني.

جدول ٢٤: نتائج تحليل آراء المشاركين في مجموعات النقاش البؤرية حول المحور الثالث: البرامج الدراسية

المحور الثالث	نقاط الضعف	التحسينات
البرامج الدراسية	توفر برنامجي دبلوم فقط، ويحتاج إضافة برامج البكالوريوس، إضافة إلى الدراسات العليا فيما بعد لإكساب الضباط المرشحين المهارات اللازمة في الحياة العملية.	إمكانية إضافة برنامج البكالوريوس، إضافة إلى الدراسات العليا فيما بعد لإكساب الضباط المرشحين المهارات اللازمة في الحياة العملية.
	عدم الالتزام بالجدول السنوي والتغيير الدائم.	ضرورة الالتزام بالبرنامج والجدول السنوي وعدم التغيير فيه.
	تغليب الجانب العسكري والبدني على حساب الجانب المعرفي في الممارسات.	تغليب الجانب المعرفي العلمي في الممارسات اثناء الفصول الدراسية، على الجانب العسكري والبدني.
	عدم الالتزام بمنهجية وبرنامج التدريب حرفيًا.	يجب أن يكون البرنامج أسبوعي وفصلي واضح للضباط المرشحين وعدم المساس به.

يبين الجدول (٢٤) آراء المشاركين حول محور البرامج الدراسية ونقاط الضعف والتحسينات الممكن إجرائها في هذا المحور، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت لها الاسئلة الكمية حول واقع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، على أن برامج التعليم الشرطي الحالية تتوافق مع أهداف رؤية عُمان ٢٠٤٠ وقد جاءت هذه النقطة في المرتبة الثالثة مما يشير إلى أهميتها، وأن برامج التعليم الشرطي تعكس مخرجات جودة برامج التأهيل والتدريب الشرطي، كما أقر المستجيبين على أن مدة الدراسة بكلية الشرطة كافية لتزويد الضابط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرشح بالمهارات الضرورية للقيام بمهام عمله مستقبلا.

كما أن نتائج البحث الكمية أشارت إلى أن برامج التعليم الشرطي الحالية تحتاج للتطوير الشامل، فعلى الرغم من النتائج قد أشارت إلى برامج التعليم الشرطي تعكس مخرجات جودة برامج التأهيل والتدريب الشرطي، إلا أن هذه البرامج ذاتها لا تواكب المستحدثات العالمية، وهذا ما أشار إليه دراسة الشعيبي (٢٠٢٢) في "أن المجتمعات الخليجية لم تعد هي ذاتها التي كانت تعيش زمن التكنولوجيا التناظرية في العقود الأولى من القرن العشرين، وإنما تغيرت وباتت تعيش اليوم عصر التكنولوجيا الرقمية، مما وسع من مهام أجهزة الشرطة، وألقى أعباء إضافية على أكاديميات وكليات الشرطة الخليجية في إعداد ضباط أمن عصريين متميزين في أدائهم وتأهيلهم لمواكبة المتغيرات الأمنية المعاصرة" (الشعيبي، ٢٠٢٢، ص ١٦١).

وتتفق هذا الجوانب مع دراسة الشعيبي (٢٠٢٢) والتي خلصت إلى أن من أهم مواطن القصور التي تواجه مؤسسات التعليم الأمني الخليجية تركيزها على دور الشرطة التقليدي في إنفاذ القانون وبسط سلطة الدولة، مع غياب أو ضعف التركيز على بناء القدرات والمهارات الاجتماعية والأمنية الحديثة التي يتطلبها العمل الشرطي المعاصر.

جدول ٢٥: نتائج تحليل آراء المشاركين في مجموعات النقاش البؤرية حول المحور الرابع: طرق التدريس

المحور الرابع	نقاط الضعف	التحسينات
طرق التدريس	استخدام الجانب النظري كثيرا حيث يركز المحاضر على القراءة وعدم استخدام التكنولوجيا في التعليم.	ضرورة تركيز المحاضرين على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتقليل من الطرق التقليدية في التدريس، (كالواقع المعزز والافتراضي)
	التواصل الأحادي دون الثنائي أي أن الضابط المرشح متلقي فقط (أسلوب المحاضرة).	ضرورة تمركز العملية التعليمية حول الضابط المرشح بدلاً من التواصل الأحادي التي يكون فيها الضابط المرشح متلقي فقط (أسلوب المحاضرة)، فلسفة جون ديوي في التربية.
	يغلب التركيز على مهارة التذكر فقط في الاختبارات.	التركيز على هرم بلوم للأهداف التعليمية في التدريس والاختبارات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، التركيب) وليس على مهارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		التذكر فقط.
	التقييد وعدم التركيز على بناء القدرات واكتساب المهارات.	التركيز على بناء القدرات واكتساب المهارات.
	الالتزام بالضوابط والتعليمات العسكرية بمقر الكلية يؤدي إلى خلق أجواء مشحونة وضغط على الطالب (الصبغة العسكرية في قاعات الدراسة).	خلق جو تعليمي مرن في مقر الكلية تطغى عليه الصبغة الاكاديمية التعليمية.
	ضعف الربط بين الواقع العملي بالواقع النظري.	ضرورة الربط بين الواقع العملي التطبيقي بالواقع النظري أثناء التدريس.
	استخدام الكتاب التدريسي فقط	استخدام المنصات التعليمية التي تسهل عملية التواصل بين المعلم والمتعلم، والمراجع الحديثة في التخصص.
		عمل شروحات لجميع المقررات الدراسية ورفعها في المنصة التعليمية لسهولة الرجوع اليها من قبل الضباط المرشحين حتى بعد التخرج.

يبين الجدول (٢٥) آراء المشاركين حول محور طرق التدريس ونقاط الضعف والتحسينات الممكن إجرائها على هذا المحور، وتتفق هذه الآراء والنتائج مع أهم متطلبات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، في أنه يجب أن تتطور أساليب التدريس لتتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠، وكذلك تطور الوسائل والتقنيات التعليمية المستخدمة في التدريس، على أن يتم تحديها، ومناسبتها لتحقيق أهداف برامج التعليم الشرطي.

كما أن أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، تتمثل في: نقص الأجهزة والبرمجيات المساندة تحد من إمكانية تطوير التعليم الشرطي، وطرق التدريس المتبعة في كلية الشرطة تقليدية ولا تساعد على بناء القدرات.

وتتفق هذه النتائج مع ما جاء بدراسة عبد المطلب (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن التطور والتحديث الذي شمل نظم الالتحاق والتعليم والتدريب الشرطي في معظم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدول بصفة أساسية اعتمد على الإطار الشكلي دون الإطار الموضـوعي للعلوم الشرطية، فقد تم استحداث العديد من المواد والمناهج الشرطية للتـدريب والتعليم والتدريس في كثير من الأجهـزة الشرطيـة المختصة بهذا الموضوع دون اهتمام موضوعي يشمل تطوير محتويات المناهج الشرطية القائمة فعلاً (عبد المطلب، ٢٠٠٤، ص ٢٧)

وأشارت الورقة البحثية التي قدمت لمؤتمر وكالة الاتحاد الأوربي للتدريب على إنفاذ القانون CEPOL للبحوث والعلوم في بودابست (٥ أكتوبر ٢٠١٦) إلى إدخال بعض العلوم التربوية في عملية التعليم والتدريب، واستعارة الإجراءات المتبعة في الجامعات والتخفيف من الصبغة الضوابط العسكرية الصارمة.

جدول ٢٦: نتائج تحليل آراء المشاركين في مجموعات النقاش البؤرية حول المحور الخامس: التدريب الميداني

المحور الخامس	نقاط الضعف	التحسينات
التدريب الميداني	عدم وجود وقت كافٍ لمتابعة المواد ودراستها من قبل المتدربين بسبب المزج بين التدريب العسكري والرياضي والأكاديمي.	التوازن بين جوانب التدريب العسكري والرياضي والأكاديمي وتغليب الجانب الأكاديمي المعرفي على الجانب البدني.
	عدم الاهتمام بالتدريب الافتراضي قبل الواقعي.	الاهتمام بالتدريب الافتراضي والتطبيقات العملية جنبا إلى جنب مع الجوانب النظرية.
	عدم الاهتمام بالحوافز المعنوية بالتدريب.	الاهتمام بالحوافز المعنوية والتعزيز اثناء التدريب.
		تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع العمل الميداني وإعادة النظر حول موضوع التطبيق العملي بحيث ترصد له درجات موضوعية يطبق بشكل فعال.

يبين الجدول (٢٦) آراء المشاركين حول محور التدريب الميداني ونقاط الضعف والتحسينات الممكن إجرائها على هذا المحور، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء بالنتائج الكمية عن واقع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك نقصًا في المقررات المهارية (العملية)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لبرنامج التعليم الشرطي الحالية وقد جاء هذا الأمر بالمرتبة الخامسة، كما أن متطلبات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة قد أشاروا إلى أنه من الضرورة تدريب الضباط على استخدام أحدث تقنيات المعلومات والذكاء الاصطناعي في العمل الشرطي، وتطوير أساليب تقييم أداء المتدربين.

كما أكدت النتائج الكمية إلى نقص الدعم الفني اللازم للتدريب العملي يقلل من كفاءة مخرجات التعليم الشرطي يُعد من أهم تحديات رفع جودة التعليم الشرطي في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠ من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين في كلية الشرطة. وهذا ما توصلت له دراسة عواشرية (٢٠١٩) والتي أكدت على أنه من الأهمية بمكان ربط المناهج التدريبية الأمنية بواقع العمل في المنظمات الأمنية، وكذلك وصف لمختلف الوظائف الأمنية من حيث مهامها وأنشطتها وواجباتها وخطواتها بالتفصيل مما يساعد على بناء برامج تدريبية جيدة.

كما أن تدريب رجال الأمن يستقي أهميته من اختلاف اختصاصاتهم ورتبهم من دور وطبيعة المهام والمسؤوليات الأمنية المنوطة بهم؛ تتطلب تدريبا يرقى إلى مستوى تلبية متطلبات طبيعة وظيفتهم.

وللإجابة على السؤال السادس وبعد تشخيص نقاط الضعف في التعليم الشرطي والتي أشار إليها المشاركون في يمكننا إدخال بعض التحسينات على برامج التعليم الشرطي لتتلاءم مع متطلبات رؤية عمان ٢٠٤٠، وذلك من خلال أولاً: التركيز على ذات المحاور التي أشار إليها المشاركون وهي: أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، البرامج، طرائق التدريس، ثانياً: تحسينات إضافية أشار إليها المشاركون.

كما أشار المشاركون إلى بعض المقترحات العامة ولم تذكر في المحاور السابقة، والتي يمكن ان تساهم في تحسينات التعليم الشرطي بكلية الشرطة كالاتي:

- إيجاد حوافز للمتفوقين دراسيا، مثل استحداث وسام للأوائل إضافة لسيف الشرف.
- ابتعاث عدد من ٢ إلى ٤ سنويا من المتفوقين دراسياً وتعينهم كمحاضرين في الكلية بعد تأهيليهم أكاديميا في التخصصات المطلوبة.
- تطبيق الحوكمة (الاعتماد المؤسسي، الاعتماد البرامجي) إضافة لإمكانية إجراء تدقيق جودة من مؤسسة عالمية متخصصة في التعليم الشرطي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إمكانية إجراء امتحان شامل في نهاية المدة الدراسية حيث يلزم الطالب على الدراسة والفهم.
- تشكيل فريق عمل مشترك يعمل بشكل مستمر لتطوير جودة برامج التعليم الشرطي وتفادي البرامج الغير مستفاد منها او ان فائدتها قليلة.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع: كيف يمكن تطوير معايير اختيار الضباط المرشحين من وجهة نظر الأكاديميين والخبراء في شرطة عمان السلطانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء مقابلات مع مجموعة من الضباط وأعضاء الهيئة الأكاديمية، - عينة البحث النوعية أو مجموعات النقاش البؤرية- متضمنة (١٩) من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية الشرطة. وأظهرت عملية تحليل البيانات وترميزها حول كيفية تطوير معايير اختيار الضباط المرشحين إلى أربعة محاور وهي: معايير أولية، الاختبارات، الهيئة الجسمانية واللياقة البدنية، العمر وسنوات الخدمة كالاتي:

١) معايير أولية:

أشار المشاركون إلى ضرورة وجود مرحلة أولى لمن انطبقت عليهم معايير القبول تتضمن السيرة الذاتية للمترشح كمعيار مهم يسبق دخول المنافسة والاختبارات بحيث يتم التأكد من المسار الوظيفي والملف الصحي والتقارير التي تؤيد خبرته السابقة والتزامه في العمل وانجازاته الشرطية ومشاركاته وفق نموذج يعد من الإدارة العامة للموارد البشرية، مبني على معايير موضوعية موثقة بأدلة لضمان عدم التحيز وذلك لانتقاء الأفضل. بحيث تخصص خانة في استمارات الترشيح تعبأ من خلال نظام الموارد البشرية "مسار" تتضمن (تقارير الكفاية، الدورات، المشاركات والإنجازات، الإجازات المرضية، المخالفات الانضباطية والسلوكيات التي لا تستقيم مع طبيعة وواجبات ضابط الشرطة) تُعتمد من قبل قائد التشكيل المعني وبتوقيع من ضابطه المباشر، وللجنة الترشيح الاسترشاد بهذا الملف وتلك الملاحظات اثناء المقابلات. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Hoggett et al., 2019) التي أشارت إلى انه من طرق تحسين كفاءة عمل ضباط الشرطة وبالتالي استتباب الأمن في المجتمع، هو اختيار مرشحين لديهم مستويات عالية من الاستعداد لأداء متطلبات الوظيفة، وفطرة سليمه وسيرة ذاتيه تدعم ذلك.

٢) الاختبارات:

أشار المشاركون في مجموعات النقاش البؤرية بأن غالبية أسئلة الاختبارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحريرية التي يخضع لها الضباط المرشحين تتركز حول موسوعة القوانين العمانية، واجمع غالبيتهم على ضرورة تضمين أسئلة لقياس السمات والصفات الشخصية، والمهارات والقدرات ومستوى الذكاء، وحل المعضلات، أو إجراء اختبار آخر مخصص لقياس السمات الشخصية والنفسية للمترشحين. إضافة إلى أن وجود ١٠٠ درجة للمقابلات الشخصية غير كافية لقياس مهارات الشخص، واقترحوا بأن تقسم هذه الدرجات بحيث تكون ٥٠ درجة للمقابلة، و٥٠ درجة إما للملف الذي به السيرة الذاتية الذي تم الاشارة إليه في المعايير الأولية أو لاختبار مخصص لقياس السمات الشخصية والنفسية.

الهيئة الجسمانية واللياقة:

أشار المشاركون إلى ضرورة إيجاد معايير واضحة بالنسبة للهيئة الجسمانية (الكتلة-الوزن والطول-)؛ لضمان وجود مستوى عالي من اللياقة البدنية والصحية للملتحقين إلى كلية الشرطة، لما تطلبه وظيفة ضابط الشرطة من مهام ومسؤوليات وجهد اثناء فترة التدريب والعمل. إضافة لإجراء فحوصات طبية أكثر شمولية للترشح، وإمكانية إجراء اختبارات اللياقة البدنية بمستويات مختلفة طبقاً لأعمار المتقدمين.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة النهدي (٢٠٢٠) إلى أن انتشار السمنة في المجتمعات الخليجية لاسيما لدى فئة الشباب، قد يؤثر على الأداء البدني لدى الملتحقين بالشرطة حيث أن اللياقة البدنية هي جزء لا يتجزأ وعنصر اساسي في التدريب والعمل الشرطي وبطريقة أو بأخرى قد ينعكس ذلك على اللياقة الذهنية والتحصيل العلمي. واتفقت مع نتائج دراسة (Inzunza & Wikström, 2020) التي توصلت إلى أنه بسبب التغيرات الاجتماعية لطبيعة عمل رجال الشرطة أصبح التركيز على الأداء البدني أقل من السابق؛ إلا أن ضرورة توفر اللياقة البدنية لديهم معيار مهم اثناء فترة التدريب والعمل.

٣) العمر او سنوات الخدمة:

أشار المشاركون في مجموعات النقاش البؤرية إلى ضرورة أن يكون العمر مناسباً للدراسة الأكاديمية واللياقة البدنية العسكرية وأقترح المشاركون تعديل شرط سنوات الخبرة للقبول في المنافسة بحيث تخفض من ثمانية سنوات الى أربع أو خمس سنوات بالنسبة للضباط المرشحين من حملة الدبلوم العام مراعاة لسن الإحالة الى التقاعد، بينما يكُتفى بأن يكون قد أمضى على الأقل سنتين في رتبة وكيل أول، شريطة الا تزيد مدة خدمته على ٢٥ سنة للاستفادة من خدماته بعد الترقية وقبل التقاعد بالنسبة للضباط المرشحين بنظام الخدمة المحدودة؛ نظراً لما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتمتعون به من خبرة تراكمية. بينما يكتفى بأن يكون المترشح قد أمضى ٧ سنوات في الخدمة لفئة الجامعيين من منتسبي الجهاز.

كما أشاروا لإمكانية إجراء دراسة حول تطبيق اختيار المتميزين من حملة الدبلوم مباشرة والحاصلين على نسب مرتفعة في الصف الثاني عشر كما هو الحال في بعض الأجهزة العسكرية الأخرى ويحدد المعدل التراكمي للبرنامج المعد لهم في السنة التأسيسية إمكانية إلحاقهم ببرنامج الدبلوم أو البكالوريوس في علوم الشرطة، بحيث من يجتاز معدل معين يلحق مباشرة ببرنامج البكالوريوس ويمنح رتبة ملازم بعد اجتياز البرنامج، ومن يلتحق بنظام الدبلوم ويجتازه يمنح رتبة رقيب؛ لضمان وجود قيادات مؤهلة في المستقبل لمختلف الرتب القيادية في سن يسمح لهم بالعطاء قبل التقاعد.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Sanders, 2008) التي توصلت إلى ان عمر وسلوك الضباط المرشحين يتنبأ بشكل كبير بجودة الاداء الوظيفي للضباط في قطاعات العمل المختلفة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بالآتي:

- أهمية وجود معايير واضحة ومحددة في استقطاب واختيار أعضاء هيئة التدريس في كلية الشرطة وتأهيليهم التأهيل المناسب، مما ينعكس على جودة التدريس بها.
- ضرورة موائمة البرامج الأكاديمية لكلية الشرطة من حيث مدتها ومناهجها وأساليب التعليم والتقييم مع معايير الجودة، ومع متطلبات تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠.
- تطوير المقررات الدراسية وأساليب التدريس التي تعزز اكساب الطلبة مهارات المستقبل، وتتوافق مع متطلبات تحقيق رؤية عُمان ٢٠٤٠.
- مراجعة شاملة لمعايير اختيار الضباط المرشحين لبرامج التعليم الشرطي من حيث الشروط الأولية والعمر واللياقة البدنية والمؤهل وسنوات الخبرة.
- الحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم.
- التوازن في التأهيل والتدريب لضباط الشرطة بين الإعداد الأكاديمي والعسكري والنفسي.

المقترحات

وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته، يمكن تقديم مقترحات لدراسات مستقبلية كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إجراء دراسة حول إعداد إطار متكامل لتعليم الشرطة في أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة (منذ الدخول كمستجد إلى الالتحاق بكلية الشرطة) من خلال إدارة ضمان الجودة والتقويم بالأكاديمية ممثلة في قسم البرامج.
- إجراء دراسة حول معايير القبول في كلية الشرطة كمدخل لتعزيز جودة التعليم الشرطي والأمني.
- إجراء دراسة واقع جودة التدريس في كلية الشرطة من حيث: المقررات الدراسية، أعضاء هيئة التدريس، طرق القياس والتقويم، سمات الخريجين.
- إجراء دراسة حول تقييم أداء الضباط ودورهم في تطوير منظومة العمل الشرطي في سلطنة عمان (خريجي كلية الشرطة ونأخذ متغير البرنامج، وخريجي كليات الشرطة الخليجية العمانيين).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولا- المراجع العربية

إبراهيم، محمد فوزي (أكتوبر، ٢٠٢٠). *التكامل بين متطلبات الجودة والبرامج التعليمية* [ورقة مؤتمر]. المؤتمر الدولي الثالث عشر: دراسات في التعليم الجامعي، ١٠-١١ أكتوبر، مصر-جامعة عين شمس.

العبد الكريم، راشد حسين (٢٠١٩). البحث النوعي في التربية. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.

أبو شامة، عباس. (٢٠١٦). *مردودات الأمن*، الرياض، جامعة نايف.

أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة. (٢٠٢٢). *الأكاديمية*. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤ نوفمبر، ٢٠٢٢، من:
https://sqaps.edu.om/?page_id=2066#1537301519776-56f8ba2e-234f

البكري، سونيا محمد. (٢٠٠٢). *إدارة الجودة الكلية*، الدار الجامعية، الإسكندرية.

حديدان، صبرينة. (٢٠١٩). نحو تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في العمل الألامني: التجربة الأمريكية وتجربة سنغافورة نموذجا، *مجلة قضايا معرفية*، *١* (٣)، 87-100.

درة، عبدالباري ابراهيم (١٩٩٥). تحديد الاحتياجات التدريبية في المؤسسات الشرطية العربية: المفاهيم والمداخل. *القيادة العامة لشرطة الشارقة - مركز بحوث الشرطة*، *٤* (٣)، ١٣١ – ١.

زرقان، ليلى. (٢٠١٤). الجودة الشاملة في التعليم العالي: معاييرها ومتطلبات تطبيقها، *عالم التربية*، *١٥* (٤٨)، ١٣٣ – ١٧٥.

الزيات، طارق حسنين. (٢٠٠٠). توظيف برامج الإعداد النفسي في تأهيل طلاب المعاهد الشرطية، *الفكر الشرطي- القيادة العامة لشرطة الشارقة - مركز بحوث الشرطة*، *٩* (١)، ١٤٨ – ١٦٦.

سليم، نجيب (٢٠١٥). *الجودة في التعليم، مفهومها، معاييرها، وآلياتها*. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤ نوفمبر، ٢٠٢٢، من:https://2u.pw/cSn6WW

شرطة عمان السلطانية. (٢٠٢٢). *أكاديمية السلطان قابوس لعلوم الشرطة*. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤ نوفمبر، ٢٠٢٢، من:
https://www.rop.gov.om/arabic/sqa.html

الشعيبي، خالد بن أحمد (٢٠٢٢). تطوير التعليم الشرطي وألأمني: التحديات المعاصرة والآفاق المستقبلية، *مجلة البحوث الأمنية*، ٨٢، ١٢٩-١٦٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشعيبي، خالد بن أحمد بن حافظ. (٢٠٢٢). رؤية استشرافية للمتطلبات الشرطية والأمنية لتحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠، الأمانة، ٣٩، ٢٨٩-٣٠٨.
الشمري، نجوى. (٢٠٢٢). *أتمتة التعليم والتحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي*. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤ نوفمبر، ٢٠٢٢، من:https://2u.pw/s6sPf
عادل، أحمد. (٢٠١٧). *التدريب الأمني في مواجهة التحديات الأمنية*، القاهرة، دار الفكر.
عباس، إيمان السيد. (2017) تقييم برنامج إعداد رجل الشرطة بمصر. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، ٦٧* (٣)،495 – 479 .
عبد المطلب، ممدوح عبد الحميد (٢٠٠٤). مستقبل التعليم الشرطي العربي كليات الشرطة المتخصصة - كمنظور مستقبلي للتعليم الشرطي، *الفكر الشرطي- القيادة العامة لشرطة الشارقة - مركز بحوث الشرطة، ١٣* (١)، ١٢ – ٤٨.
عبد المطلب، ممدوح عبد الحميد. (٢٠١٦). نحو نموذج جديد للعلوم الشرطية. *الفكر الشرطي- القيادة العامة لشرطة الشارقة - مركز بحوث الشرطة، ٢٥* (٤)، ٢١-٥٨.
عمان (١٣ إبريل، ٢٠٢٢). *"رؤية عمان ٢٠٤٠" تعزز حضور التعليم والابتكار بمشاريع البحوث الاستراتيجية*. تم الاسترجاع بتاريخ ١٤ نوفمبر ٢٠٢٢، من: https://www.omandaily.om/الاقتصادية//naرؤية-عمان-٢٠٤٠-تعزز-حضور-التعليم-والابتكار-بمشاريع-البحوث-الاستراتيجية
قدور، عمر أحمد (١٩٩٦). التدريب التخصصي في الشرطة (المفهوم - الاعداد والتأهيل). *الفكر الشرطي، القيادة العامة لشرطة الشارقة - مركز بحوث الشرطة، ٤* (٤)، ٤٨ – ٦١.
الكبيسي، عامر خضير (٢٠١١). *التدريب الأمني العربي، الرياض*، جامعة نايف الأمنية.
المجلس الأعلى للتخطيط (٢٠١٩). رؤية عمان٢٠٤٠ - وثيقة الرؤية الأولية. مكتب الرؤية.
محارمة، ثامر محمد. (١٩٩٧). تصورات تلاميذ كلية العلوم الشرطية في جامعة مؤتة لمعوقات عملية التدريب الشرطي: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية، ١٢* (٢٤)، ٢٦١ – ٢٩٣.
ناس، السيد محمد محمد أحمد. (٢٠١٠). ثقافة الجودة والاعتماد في الفكر التربوي المعاصر وإمكانية الاستفادة منها في تطوير نظام الاعتماد التربوي في مصر. *دراسات تربوية ونفسية- مجلة كلية التربية بالزقازيق*, ٢٥ (٦٩)، ٨٣-١٥٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا- المراجع الأجنبية

Australia New Zealand Policing Advisory Agency. (2012). Australia New Zealand police professionalisation strategy. Retrieved from http://www.anzpaa.org.au/about/general-publications/australia-new-zealand-police-professionalisation-strategy

Bartkowiak-Théron, I. (2019). Research in police education: current trends. Police Practice and Research, 20(3), 220-224.

Braun, V., and Clarke, V. (2012). Thematic analysis. American Psychological Association.

CEPOL. (2016). Global Trends in Law Enforcement Training and Education. European Police Research and Science Conference. Budapest, Hungary 5-7 October

Cockcroft, T., Shan-A-Khuda, M., Schreuders, Z. C., & Trevorrow, P. (2021). Police cybercrime training: perceptions, pedagogy, and policy. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, *15*(1), 15-33.

College of Policing. (2015). An education qualification framework for policing. Retrieved from http://www.college.police.uk/What-we-do/Learning/Policing-Education-Qualifications-Framework/Pages/Policing-Education-Qualifications-Framework.aspx

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

European Union Agency for Law Enforcement Training (CEPOL). 2022. Pandemic Effects on Law Enforcement Training & Practice: Taking early stock from a research perspective, Special Conference Edition Nr. 5.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Fuchs, M. (2021). Challenges for police training after COVID-19. *European Law Enforcement Research Bulletin*, (SCE 5), 205-220.

Gray, D.E.(2014). Doing Research in the Real World. London, UK:SAGE.

Green, T., & Tong, S. (2020). Police learning in the context of change and diversity. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, *14*(2), 295-299.

Haberfeld, M. R. (2002). Critical issues in police training. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hammarberg, K., Kirkman, M., & De Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. Human reproduction, 31(3), 498-501.

Harkin, D., & Whelan, C. (2022). Perceptions of police training needs in cyber-crime. International Journal of Police Science & Management, 24(1), 66-76.

Holmgren, R., & Sjöberg, D. (2022). The value of informal workplace learning for police education teachers' professional development. *Journal of Workplace Learning*, (ahead-of-print).

Hove, K., & Vallès, L. (2020). Police education in seven European countries in the framework of their police systems. In *The Making of a Police Officer* (pp. 18-54). Routledge.

Huisjes, H., Engbers, F., & Meurs, T. (2018). Higher education for police professionals. The Dutch case. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, *14*(2), 362-373.

Inzunza, M., & Wikström, C. (2020). European police recruits' views on ideal personal characteristics of a police officer. Policing and Society, 30(10), 1243-1262.

Juusola, H. (2020). Perspectives on Quality of Higher Education in the Context of Finnish Education Export.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Kratcoski, P. C., (Ed.). (2004). Police education and training in a global society [Special issue]. Police Practice and Research, 5(2), 103–105.

Laufs, J., & Waseem, Z. (2020). Policing in pandemics: A systematic review and best practices for police response to COVID-19. *International journal of disaster risk reduction*, *51*, 101812.

McMahon, K. P. (2021). *Professionalism in Policing: Do Increased Education Requirements Improve Police Performance and Procedural Justice?* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Okhrimenko, I., Yevdokimova, O., Shvets, D., Pakhomova, N., & Fediy, O. (2020). Police training or police education: View on the matter. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, *9*(12), 129-136.

Okhrimenko, I., Ostapovich, V., Barko, V. V., Barko, V. I., Smirnova, O., Hruzynska, I., & Marchenko, O. (2022). Individual and psychological characteristics of law enforcement officers as a basis for effective psychological selection of personnel for modern police organizations. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(4), 141-162.

Ono, M., Sachau, D. A., Deal, W. P., Englert, D. R., & Taylor, M. D. (2011). Cognitive ability, emotional intelligence, and the big five personality dimensions as predictors of criminal investigator performance. Criminal Justice and Behavior, 38(5), 471-491.

Paterson, C. (2011). Adding value? A review of the international literature on the role of higher education in police training and education. *Police practice and research*, *12*(4), 286-297.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

President's Task Force on 21st Century Policing. (2015). Final report of the President's Task Force on 21st Century Policing. Washington, DC: Office of Community Oriented Policing Services.

Ramshaw, P., & Soppitt, S. (2018). Educating the recruited and recruiting the educated: Can the new police education qualifications framework in England and Wales succeed where others have faltered. *International journal of police science & management*, *20*(4), 243-250.

Sanders, B. A. (2008). Using personality traits to predict police officer performance. Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 31(1), 129-147.

Shohel, M. M. C., Uddin, G., Parker-McLeod, J., & Silverstone, D. (2020). Police Education in the United Kingdom: Challenges and Future Directions. *Education, Human Rights and Peace in Sustainable Development*, 3.

Strong, J. (2019). Policing education qualifications framework (PEQF) implementation: Frequently asked questions. *Research and Policy Support Briefing Paper. Bedford, UK: Police Federation*.

Talerico, G. M., McCallum, J. J., Whitman, M. R., Tarescavage, A. M., Corey, D. M., & Ben-Porath, Y. S. (2024). Comparing the validity of MMPI-3 scores in prehire psychological screenings of male and female police officer candidates. Journal of Personality Assessment, 106(1), 27-36.

Terpstra, J., & Schaap, D. (2021). The Politics of Higher Police Education: An International Comparative Perspective. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, *15*(4), 2407-2418.

Vollmer, A., & Wilson, J. Q. (1936). *The police and modern society* (pp. 3-4). Berkeley: University of California press.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Williams, E., Norman, J., & Rowe, M. (2019). The police education qualification framework: a professional agenda or building professionals? *Police Practice and Research*, *20*(3), 259-272.

Wilson, J. Q. (1968). Varieties of police behavior. New York: Atheneum.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة

Counseling Services for students of the preparatory year at King Abdulaziz University in Jeddah

إعداد

سمر احمد الزهراني

Samar Ahmed Alzahrani

ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي - كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبدالعزيز

د. نوال غرم الله الغامدي

Dr. Nawal Gharam Allah AlGhamdi

أستاذ التوجيه والارشاد التربوي والنفسي المشارك - كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasep.2024.362476

استلام البحث: ٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٨ / ٥ / ٢٠٢٤

الزهراني، سمر احمد و الغامدي، نوال غرم الله (٢٠٢٤). الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٣٥٥ _ ٤٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز وعلاقته ببعض المتغيرات ذات التأثير (العمر – الحالة الاجتماعية – التخصص) ، تكونت العينة من مجتمع الدراسة وبلغ عددهن ٣٤٦ طالبة ، استخدمت الباحثة مقياس قامت بتطويره ، تكون من احدى وثلاثون فقرة ، مجزأة على أربعة أبعاد وهي : البعد الاجتماعي ، والمهني ، والأكاديمي ، والنفسي . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها : أن درجة الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حققت درجة (متوسطة) ، ونسبة مئوية وقدرها ٦١.٢% ، وبالنسبة للأبعاد فقد جاء ترتيبها على النحو التالي : حقق البعد الاجتماعي المرتبة الأولى ، ويليه المهني ، ومن ثم الأكاديمي ، وأخيراً البعد النفسي . كما أنه لا توجد دلالة فروق بين المجموعات في الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية تبعاً لاختلاف أعمارهن ، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للطالبات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير نوع التخصص للطالبات، فيما عدا بعد (الخدمات النفسية) فقد وجدت دلالة فروق بين المجموعتين لصالح طالبات التخصصات النظرية.

الكلمات المفتاحية : الخدمات الارشادية ، السنة التحضيرية

Abstract:

The study aimed at identifying the counseling services for students of the preparatory year at King Abdulaziz University and its relation to some influential variables (age - social status - specialization), The sample consisted of the study population of 346 female students, the researcher used a scale that she developed, consisting of thirty-one paragraphs, divided into four dimensions: the social, the professional, the academic and the psychological dimension. The study reached several results, the most important of which are: the counseling services for students of the preparatory year achieved an a medium degree, and a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

percentage of 61.2%. As to the dimensions, their order is as follows: Social dimension ranked first, followed by professional dimension, and then academic dimension, and finally the psychological dimension. Besides, there is no significant difference between the groups in the counseling services for students of the preparatory year due to the variable of their age, there are also no statistically significant differences between the average of the scores of the dimensions of the counseling services due to the variable of the social status of female students, in addition, there were no statistically significant differences between the averages of the scores of the dimensions of the counseling services due to the variable of the specialization of female students, except the dimension of (psychological services) it was found that there were significant differences between the two groups in favor of students of theoretical departments.

مقدمة:

الارشاد النفسي بدأ كحاجة ملحة نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجيا المتطورة وتزايد تعقيد المجتمعات وظهور الكثير من التحديات والمشاكل التي تقف في مواجهة الشباب وتؤثر في تطورهم (بني يونس،٢٠٠١) ، ولقد تطور الارشاد النفسي كمهنة جديدة تهدف الى مساعدة الفرد على التكيف والتعامل مع مشكلاته من اجل تحقيق التوافق النفسي ، الامر الذي تطلب توفر عنصرين في برامج اعداد المرشدين: أولهما الاعداد النظري وذلك بتعريف المرشد على الأطر النظرية الموجودة في مجال الارشاد كونها القاعدة المتينة التي تقوم عليها عملية الارشاد ، وثانيهما التطبيق العملي حيث يتم تطبيق الاطر النظرية الموجودة في الواقع، ويتم تحقيق التوازن بين المعرفة النظرية والتدريب العملي (Drapela,1990).

ويعتبر القاضي ، فطيم ، حسين (١٩٨١) أن الارشاد مهنة استمدت جذورها من تلاقي معارف كثيرة اشتملت على علم النفس والاجتماع والانثروبولوجيا والتربية والاقتصاد والفلسفة، ولقد عرف الارشاد تعريفات عديدة حيث قال دوليب (١٩٨٣) أن الارشاد عملية تربوية أساسها العلاقة الحرة بين المرشد والمسترشد وتتحكم بتلك العلاقة محددات منها الثقة والاطمئنان والسرية والخصوصية. كما يعبر الارشاد عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجموعة من الخدمات المنظمة التي اسست لتتابع تطور الطلاب وتكيفهم مع المواقف التي تواجههم .

وتقدم الخدمات الارشادية للطلبة في كافة المستويات التعليمية إذ اصبح الارشاد في المدارس والجامعات يقترن بأي نظام تربوي متطور ، كونه عملية تربوية اجتماعية إنسانية تسعى لتطوير العملية التربوية ورفع كفاءتها وتحسين مردودها ومعالجة المشكلات والعقبات التي تواجهها وفق اساليب علمية تربوية نفسية تعتمد التقويم والقياس اساسا لها (المعروف، ١٩٨٦) .

ولقد أصبحت برامج التوجيه والارشاد من الخدمات الاساسية في البيئة الجامعية (Bishop,2006) ، كذلك يندر أن تجد طالبا لا يبدي حاجة لخدمات الارشاد الاجتماعي أو المهني أو الاكاديمي والنفسي أو جميعها خلال مراحل دراسته الجامعية (Mitchell,2007) .

في حين أن المومني (٢٠١٧) يرى أن الطلبة بشكل عام ، وطلبة الجامعة بشكل خاص يواجهون العديد من المشكلات بحكم مرحلة المراهقة والوضع الاجتماعي لكل منهم ، وهذا يتطلب من الانظمة التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز الاهتمام بهذه المشكلات ودراستها ومعرفة أسبابها ووضع البرامج المختلفة لمعالجتها، ومن هنا ظهرت البرامج الارشادية في المؤسسات التعليمية المختلفة .

ومن جهة أخرى تشير بني يونس (٢٠٠١) بأن الجامعات تقدم الخدمات الارشادية ضمن مركز ارشادي يتكون من مبنى يشغله مرشدون ومستشارون ، أما الكليات الصغيرة فمركز الارشاد فيها عبارة عن غرفة يشغلها مرشد ، وتم اعداد المرشدين للإرشاد الجامعي بشكل خاص وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية ،إذ أن جميع هؤلاء المرشدين يكونون في درجة الماجستير أو ما يعادلها ، بل إن عددا كبيرا منهم يكونون حاصلين على درجة الدكتوراه .

ويشير Ness (1990) أن الخدمات الارشادية الجامعية تشمل انواع متعددة منها الخدمات الاجتماعية وتتمثل في التعامل مع مشكلات اجتماعية كضعف القدرة على بناء علاقات مع الطلبة والشعور بالغربة ، ومنها ايضا الخدمات المهنية والتي تتمثل في تقديم معلومات مهنية عن سوق العمل واحتياجاته ومشكلاته وتوجيه الطلبة الى اسلوب افضل لمهنة المستقبل .

ففي السنة التحضيرية يتم تقديم البرامج الارشادية لتوضيح الخطة المناسبة للطالبة لتتخذ القرار المناسب لدراسة تخصص مناسب لميولها واتجاهاتها ، فلابد للطالبة من معرفة الخدمات المقدمة لها من مركز الارشاد الجامعي وفي هذه الدراسة ستتحدث الباحثة عن الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية من مركز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الارشاد الجامعي بجامعة الملك عبدالعزيز بتوسع واسهاب اكثر وتوضيح اهم الخدمات التي تحتاجها الطالبة في هذه المرحلة .

ثانيا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تعتبر السنة التحضيرية مرحلة انتقالية بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، فهناك اختلافات جوهرية كبيرة بينهما معرفيا ومسلكيا، ، ناهيك عن قدوم الطلبة من مناطق جغرافية متعددة، وذلك من شأنه خلق جو مناسب لشعور الطلبة ووقوعهم في العديد من المشكلات، سواء كانت مشكلات اجتماعية مهنية أكاديمية أو نفسية (المومني ، ٢٠١٧) .

ولقد اكدت العديد من الدراسات على وجود العديد من المشكلات لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية ومن هذه الدراسات دراسة العياصرة (٢٠١٢) والتي أكدت على وجود العديد من المشكلات التي يعاني منها طلاب السنة التحضيرية في الجامعات السعودية، وتنوعت هذه المشكلات باختلاف مسمياتها وتأثيراتها ، وأكدت الدراسة على أهمية البرامج الارشادية في الحد من تلك المشكلات.

ومن هنا حرصت عمادة السنة التحضيرية على بناء وحدة متخصصة في ارشاد الطلبة ومساعدتهم على التكيف ومواجهة المشكلات المتنوعة التي قد يتعرضون لها. ومما لا شك فيه أن معرفة الطلبة بالبرامج الارشادية المقدمة لهم تلعب دورا كبيرا وخطيرا في انجاح هذه البرامج وإفشالها (المومني ، ٢٠١٧) .

لقد شعرت الباحثة من خلال خبرتها وتجربتها العلمية في دراسة السنة التحضيرية ، بأهمية معرفة الطالبات للخدمات الارشادية المقدمة . فحرصت على إعداد هذه الدراسة للكشف عن هذه الخدمات ومن ثم تكون مقدمة ودافعا للمختصين لإعداد دراسات تتعلق بوضع برامج ارشادية لتعريف الطالبات بالخدمات التي يحتاجونها وذلك لمساعدتهن على إكمال هذه المرحلة بكل يسر وسهولة.

وقد عملت الباحثة على تحديد مشكلة الدراسة الحالية من خلال طرح السؤال العام الآتي: ما الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز؟

ويتفرع عن السؤال السابق الاسئلة الفرعية الآتية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب العمر ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب الوضع الاجتماعي ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب نوع التخصص (علمي - نظري) ؟

ثالثا : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على :

١-الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز.

٢-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب العمر.

٣-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب الوضع الاجتماعي .

٤-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب نوع التخصص (علمي - نظري) .

رابعا : أهمية الدراسة :

تتطلب رسالة الجامعة من الجانب التربوي مساعدة الطلبة على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية، والمهنية، والاكاديمية، والنفسية، والتعرف على خصائصهم ومساعدتهم في تنمية مواهبهم، وقدراتهم ؛ لذا ومن ذلك المنطلق تهدف هذه الدراسة للتعرف على الخدمات الارشادية في المجالات الاجتماعية ، والمهنية ، والاكاديمية ، والنفسية لطالبات السنة التحضيرية ؛ وذلك للتوصل الى ثغرة تساعد القائمين على تقديمها كالمرشدون والمسؤولون في الجامعات على الاستفادة من هذه الدراسة ؛ وذلك بالتعرف على ادراك الطالبات ومعرفتهن للخدمات الارشادية التي يقدمها مركز الارشاد ، وفيما إذا كان هناك قصور في هذه العملية الارشادية ام لا ، الامر الذي يساعد الجامعات فيما بعد في تحصيل رؤية واقعية لوضع الطالبات بالنسبة للسنة التحضيرية ، وذلك يمكنهم من التخطيط الافضل لجهودهم المستقبلية في ارشاد الطالبات.

ويمكننا صياغة أهمية الدراسة في محورين :

١- الأهمية النظرية :

أ- مساهمة الدراسة الحالية في تقديم المعلومات وإثراء الجانب النظري فيما يتعلق بالخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية .

ب- تسليط الضوء على رفع مستوى الخدمات الارشادية المقدمة خاصة للسنة التحضيرية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ت- المساهمة في استمرار التأكيد على أهمية الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية من خلال مرشدات متخصصات على قدر عالي من الخبرة.
ث- المساهمة في تحفيز طالبات السنة التحضيرية للاطلاع على آخر التطورات والمستجدات فيما يتعلق بالإرشاد الجامعي ومجالاته وتوضيح أهميته .
٢- الأهمية التطبيقية :
أ- استمرار التأكيد على أهمية اجراء الدراسات الميدانية فيما يتعلق بالخدمات الارشادية في الجامعات في محاولة لتوضيح دور الارشاد للسنة التحضيرية.
ب- إمكانية مساهمة نتائج الدراسة الحالية في إعداد خطط مستقبلية تعتمد على أسس وضوابط لتطوير الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز وإمكانية تعميمها على الجامعات.
ت- مساهمة الدراسة الحالية في صياغة الحاجات الارشادية اللازمة لطالبات السنة التحضيرية وذلك لإعداد برامج لرفع كفايتهن وتطوير مهاراتهن في التعامل مع المرحلة الجامعية .
ث- مساهمة هذه الدراسة في استحداث خدمات ارشادية جديدة اكثر تطورا لطالبات السنة التحضيرية .

خامسا : مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة الحالية تعريف عدد من المصطلحات على النحو التالي:

١- الخدمات الارشادية (Counseling Services):

هي الاستشارات والانشطة والاسهامات التي يقوم بتقديمها متخصص في الارشاد ومساعدوه (فريق الارشاد) الى الطالب، وذلك ضمن برنامج ارشادي منظم يهدف الى مساعدة الطالب على اكتشاف حاجاته ومعاونته على إشباعها، والاسهام في حل مشكلاته الدراسية والنفسية والاجتماعية والمهنية ، وذلك لتيسير حياته (الزراد، ١٩٩٨).

وتعرف الباحثة الخدمات الارشادية إجرائيا بأنها : مجوعة الخدمات الارشادية الاجتماعية ، والمهنية ، والاكاديمية ، والنفسية ، التي تقدمها الجامعة للطالبات المستجدات والمتمثلة بأداة الدراسة التي قامت الباحثة ببنائها اعتمادا على الأدب النظري ، والدراسات السابقة.

٢- السنة التحضيرية (The Preparatory Year):

هي برنامج أكاديمي يهدف الى إعداد الطلبة المستجدين في التخصصات الدراسية العلمية والنظرية، وتهيئتهم لتسهيل التحاقهم بالتخصصات المناسبة لميولهم وقدراتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بهدف الوصول بهم الى المستوى الذي يمكنهم من متابعة الدراسة الجامعية بكل ثقة واقتدار (سالم، ٢٠١١) .

كما تعرف بأنها السنة الدراسية التي تفصل بين التعليم العام والتعليم الجامعي، وتهدف لتهيئة الطلبة نفسيا ، وأكاديميا للالتحاق بكليات الجامعية، حيث يعد اجتياز السنة التحضرية شرطا لمتابعة الطالب لدراسته الجامعية (الرحيمي، ٢٠١٦).

وتعرف اجرائيا بأنها برنامج تقدمه جامعة الملك عبدالعزيز ، للطالبات المستجدات يتم من خلاله توجيههن ، وتأهيلهن ؛ لبدء الدراسة الجامعية وفق ميولهن، واستعداداتهن التي ستتمثل بالدرجة الكلية لمقياس الخدمات الارشادية .

الإطار النظري

أولاً : الخدمات الارشادية :

١- مفهوم الخدمات الارشادية ونشأته :

تتجسد خدمات الارشاد في مساعدة الافراد على فهم أنفسهم ومساعدتهم على التكيف مع الحياة التي يعيشونها ، ولقد بدأت حركة التوجيه والإرشاد سنة (١٨٩٨) على يد جيسى ديفس (Jesse Davis) ، الذي عمل كمرشد يساعد الطلاب على حل مشاكلهم التعليمية والمهنية ، ثم جاءت الحربان العالميتان الأولى و الثانية ، وكان الهدف مساعدة الأفراد حيث تضرروا جسمياً ونفسياً من الحرب ، فهناك الكثير من الناس الذين لحقت بهم مشاكل جسمية أو نفسية أو اجتماعية ، وهم بحاجة الى ارشاد و إعادة تأهيل ؛ حتى يستطيعوا التكيف مع هذه الإعاقة ، فكان الهدف من الارشاد النفسي هو مساعدة الناس لفهم قدرتهم على التكيف مع صعوبات الحياة (صالح، ١٩٨٥).

ومن المعروف أن الإنسان كان منذ أقدم العصور بحاجة إلى المساعدة ، وسماع النصيحة والإرشاد من الآخرين ، وذلك من أجل تعديل سلوكه حتى يصبح أكثر قدرة على القيام بعمليات التوافق الحياتية ، فالإنسان كائن اجتماعي ، لا يستطيع أن يعيش إلا في إطار التفاعل الاجتماعي الذي يتيح له فرصة التأثير في الآخرين والتأثر بهم (الجمال، ٢٠٠٧).

هناك أسباب أدت إلى اهتمام المربين وعلماء النفس والتربية بالإرشاد النفسي وإدخاله بداية في المدارس ، وقد أشار إليها كل من مرسي (١٩٧٥) ، والأسدي ومروان (٢٠٠٣) ، (Stevens & Lsndberg ,1998) ، والبيلاوي وأشرف (٢٠٠٥) :

أ- **الأسر الممتدة وتقلص دورها التوجيهي :** لقد كانت معظم الاسر قديماً تتكون من الجدين ، والزوجين ، والابناء ، وزوجاتهم ، والاعمام ، والاصهار وجميع أفرادها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يقطنون في منزل واحد ويسمى هذا النوع من الاسر بالممتدة ، ويعتبر هذا النوع وحدة اجتماعية لا نهاية لها ؛ حيث تتكون من ثلاثة أجيال ، وعند حاجتهم للنصيحة يلجؤون الى أكبرهم سناً وخبرة ، بينما الآن في ظل التطور الحاصل وابتعاد الوالدين بسبب ظروف الحياة المتطورة فقد نتج عن ذلك افتقار الطلاب الى الرأي السديد والنصيحة .

ب- **الانفجار الهائل في عدد السكان :** إن الزيادة الهائلة في أعداد السكان أدى الى ظهور العديد من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية بين هؤلاء الطلاب ، وذلك بسبب اختلاف التنشئة فيما بينهم ، مما أدى إلى ضرورة توفر الخدمات الارشادية للتصدي لحل تلك المشكلات .

ت- **ارتفاع مستوى الطموح والآمال :** هناك بعض الطلاب يضع أهدافاً سامية معينة له ، ويريد أن يحققها كلها ، وعند حدوث العكس يشعر هذا الطالب بوجود مشكلة ، وبالتالي يعاني من ضغوطات نفسية داخلية وخارجية .

ث- **تعقد الحياة وتشابك العلاقات الاجتماعية :** إن الحياة التي نعيشها ليست بالحياة السهلة التي كانت في السابق ، فلقد أصبح الفرد يجد نفسه يسلك سلوكاً غير مرضي فقط من أجل رضا الجماعة التي ينتمي إليها ؛ وذلك يعود إلى كثرة القيود والضوابط على سلوك الفرد ، وتباين الأدوار ، وتنامى الضغوط الحياتية ، فجاء هنا دور الارشاد في إيجاد استراتيجيات لتنمية بعض المهارات التي تساعد الطلاب على الانخراط في المجتمع ، وعلى تكوين العلاقات الاجتماعية الايجابية في المجتمع الذي يعيشون فيه (الجمال، ٢٠٠٧) .

٢- نشأة وظهور خدمات الارشاد في المؤسسات التعليمية :

لقد حظيت عمليات إصلاح التربية والتعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وذلك للضرورة التي فرضتها أهمية التوجه نحو الجودة الشاملة ، والتقدم التقني والعلمي في شتى ميادين الحياة ؛ مما جعل الارشاد والتوجيه التربوي يندرج ضمن عمليات الإصلاح نظراً للدور الكبير الذي يلعبه المرشد التربوي في المدارس والجامعات في توجيه الطلبة وارشادهم والمساهمة في تطوير العملية التربوية ، لاسيما وأن الارشاد التربوي يعد من التخصصات المهمة في عصرنا الحالي ، وذلك بسبب حاجة الطلبة الدائمة الى العون والمساعدة في عصر تعددت فيه مصادر المعلومات وكثرة المهن والتخصصات وتراكمت العلوم ، ويعتبر إنشاء مراكز الارشاد الطلابي في المدارس والجامعات ضرورة لا غنى عنها ، لتوليها تقديم الخدمات الارشادية لجميع الطلبة وفي كل المراحل الدراسية ، ودراسة حالاتهم ومتابعتها ، ومتابعة مستوياتهم الدراسية وقدراتهم ومهاراتهم وهواياتهم وطموحاتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتلبية احتياجاتهم والوقوف على الصعوبات التي يواجهونها لمساعدتهم في تذليلها ، والبرامج الارشادية تلعب دوراً كبيراً في بناء شخصية الطالب وتوجيه مساره التوجيه الصحيح مما يبعث الثقة نفسه ويعزز لديه الدافعية وقوة الارادة والاعتماد على النفس، هذا يحتاج بالطبع الى التخطيط المحكم السليم والاعداد الجيد ووضوح الرؤية والاهداف للبرنامج الارشادي الذي يكفل توفير الاستقرار والتكيف السليم للطلبة ، ويضمن استمرارهم في دراستهم بعد التعرف على المشكلات والصعوبات التي تعرقل مسيرتهم الدراسية لتلافيها ووضع الخطط العلاجية لها ، والارشاد التربوي يقوم على أسس علمية ويحتاج الى مهارات وخبرات وتدريب مستمر وشخص متخصص يتمكن من محاولة الوصول الى إلى أقصى حد ممكن في استغلال مهاراته وقدراته لخدمة الطلبة وحل مشاكلهم وارشادهم الى الطريق الصحيح . (الحريري، ٢٠١١)

٣- أهمية الخدمات الارشادية في المؤسسات التعليمية :

لقد عرف التوجيه والارشاد منذ أن وجد الانسان ، وتمت ممارسته دون أن يأخذ الإطار العلمي الحالي ، ولكنه تطور وأضحى الآن له أسس ونظريات وطرق ومجالات وبرامج ، وأصبح يقوم به متخصصون علمياً وفنياً وأصبحت هناك حاجة كبيرة إلى وجود الخدمات الارشادية في مدارسنا وفي مؤسساتنا المنتجة وفي مجتمعنا بشكل عام (الراجحي، ٢٠١٧)

ويحتاج الفرد والجماعة إلى التوجيه ، وكل شخص في مراحل نموه المختلفة يمر بمشاكل متعددة يكون فيها بحاجة إلى إرشاد وتوجيه فتنبع أهمية التوجيه والإرشاد من أهدافه التي يسعى إلى غرسها وتطويرها في نفوس الطلاب ، حيث يعتبر الإرشاد أحد الأسباب الرئيسية التي تعمل على تطوير المسيرة التعليمية بشكل أفضل ، **ويرى البشري وآخرون (٢٠٠١) أن الخدمات الارشادية في المؤسسات التعليمية تعمل على :**

- إرشاد الطالب وتوجيهه في كل مجالات حياته من أجل أن يكون عضواً منتجاً فعالاً في مجتمعه ، ومن أجل جعل حياته أكثر استقراراً وأمناً .
- البحث عن المشكلات التي قد يواجها الطالب في مراحله التعليمية ، سواء كانت اجتماعية ، أو تربوية ، أو شخصية ، ومساعدته في الوصول إلى الحل المناسب لها ، بما يحقق التوافق الاجتماعي التربوي والنفسي ، من أجل الوصول إلى أعلى الدرجات من الصحة النفسية .
- توثيق الروابط بين المدرسة والبيت من أجل أن يصبح كلاهما مكملاً للأخر ، وذلك من أجل أن يصبح الجو مناسباً ومشجعاً للطالب ليواصل دراسته بطريقة سليمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- اكتشاف قدرات وميول ومواهب الطلاب ، وإيجاد الخدمات المناسبة لتنميتها واستثمارها بما يعود بالنفع على شخصية الطالب ومجتمعه .
- إيلاف الطلاب الجو العام للحياة التعليمية وتبصيرهم بالنظام الأكاديمي ، ومساعدتهم على الاستفادة من جميع البرامج التعليمية وتوجيههم إلى أفضل الطرق في الدراسة والاستذكار.
- تبصير الطلاب بالمجالات التعليمية ، والمهنية المتاحة ، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة في هذا المجال ومساعدتهم ؛ حتى يكونوا قادرين على اختيار التخصص الدراسي أو المهنة التي تتلاءم مع ميولهم ، واستعداداتهم ، وقدراتهم وتلبي احتياجات خطط التنمية في وطنهم بما يعينهم على تحقيق الاختيار السليم واتخاذ القرار المناسب في تحديد مستقبلهم .

وترى الباحثة أن التغيرات الأسرية تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي إضافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير وظهور المشكلات الناتجة عن الانفجار المعرفي والثورة التقنية ، ايضاً التطور في التعليم ومناهجه ، والزيادة في أعداد التلاميذ في المدارس والجامعات أدى الى ظهور مشكلات التوافق المدرسي والتأخر الدراسي والرسوب والتسرب والتغيرات في العمل والمهنة وتطور الصناعات وظهور التخصصات في العمل مما أدى الى ظهور بعض المشكلات جعلت من العمل الارشادي ضرورياً وخصوصاً المهني ، وتشير أيضاً الى المراحل الانتقالية في حياة الطلبة مثل الانتقال من الطفولة للمراهقة ، ومن المراهقة الى الرشد فيتعرض خلالها الى الخوف والقلق بالإضافة الى كثرة الصراعات النفسية التي يمر بها الفرد والاحباطات التي يتعرض لها الطلبة وهذا كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى تقديم الخدمات الارشادية .

٤- أهداف الخدمات الارشادية في الجامعات :

يرى الباحثون في مجال الإرشاد أن ثمة مجموعة من الأهداف تسعى البرامج الإرشادية والتدريبية إلى تحقيقها لدى الطلاب ، **ومن أهم أهداف الخدمات الارشادية في الجامعات ما يلي :**

أ- الوصول إلى السلام الذاتي لدى الطالب ؛ وذلك من خلال إرشاده في جميع النواحي الاجتماعية ، والتربوية ، والنفسية .

ب- توفير الصحة النفسية لدى الطالب من أجل إشباع الحاجات العقلية ، والمعرفية ، والانفعالية .

ت- ربط جسر متين من التوافق بين الطالب وأسرته ؛ حتى يتم توفير الجو المشجع للطالب لكي يواصل دراسته .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ث- البحث عن دوافع وإمكانات الطالب الكامنة فيه ؛ لمساعدته على اكتشاف شخصيته والسعي لتطويرها .

ج- الارتقاء بالمستوى الفكري لدى الطالب ، حتى يكون قادراً على اتخاذ القرارات المختلفة في حياته (البرديني، ٢٠٠٦، صفحة ٢١) .

وترى الباحثة أن جميع الأهداف الإرشادية التي ذكرت يمكن تقسيمها الى أهداف وقائية تحمي الطالب بإذن الله من التعثر وأهداف علاجية لتصحيح المسيرة الدراسية للطالب وأهداف تنموية تزيد من قدرات الطالب على تدبر أموره وحل مشكلاته من خلال اندماجه وتوافقه مع الحياة الجامعية والمشاركة الايجابية فيها .

٥- أساليب الخدمات الارشادية في الجامعات والأسس التي تقوم عليها :

تعددت أساليب تقديم الخدمات الارشادية للطلبة حيث ترتكز هذه الاساليب على منهج علمي واضح ، و تختلف هذه الطرق وفقاً للأفراد سواء كان ذلك في الشخصية ، أو ميول الاتجاهات ، أو الاستعدادات ، أو القدرات المختلفة ، **ومن هذه الطرق ما يلي :**

أ- **الأسلوب المباشر :** وهو الطريقة التي يكون فيها المرشد هو الموجه للمسترشد وهو الذي يقوم بتقديم أساليب العلاج له ، فهي تعتمد على تقديم التوجيهات والنصائح التي يحتاجها المسترشد .

ب-**الأسلوب غير المباشر :** هو الطريقة التي يمتلك فيها المسترشد القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه من أجل الوصول الى التكيف السليم والى حالة من الفهم والادراك والبصيرة لمشكلته وصراعاته مما يساعده للوصول الى حل مشكلته بنفسه تحت إشراف المرشد .

ت- **الأسلوب الفردي :** هو العملية التي يكون فيها مرشد واحد ومسترشد واحد فقط يتعاملون معاً في الجلسات الإرشادية .

ث- **الأسلوب الجمعي :** هي عملية تتم بين مرشد واحد وأكثر من مسترشد لديهم نفس المشكلة ، ويجتمعون مع المرشد في جلسات إرشادية جماعية ، في مكان واحد يعبر كل منهم عن مشكلته من منظوره الخاص .

ج- **أسلوب الإرشاد السلوكي :** والذي يكون بمثابة تطبيق عملي لمبادئ التعلم وله دور كبير في الوصول إلى حل المشكلات السلوكية وتعديل السلوكيات بشكل عام (التكروني، ٢٠١٢، صفحة ٤٩)

٦- النظريات المفسرة للخدمات الارشادية :

أ- نظرية التحليل النفسي :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعد نظرية التحليل النفسي من أقدم النظريات في مجال الارشاد والعلاج النفسي ، ولها الفضل في إفساح المجال للدراسات النظرية والتجريبية ، وفضلها يرجع الى واضعها سيجموند فرويد عام (١٨٨١) ، والذي رأى أن التحليل النفسي منهج أو عملية من خلالها يتم استكشاف الاحداث والذكريات المؤلمة القابعة في اللاشعور ، علاوة على الصراعات الشديدة التي تقود في النهاية الى العُصاب ، وأن التحليل النفسي هو تكنيك أو استراتيجية لاستدراج هذه الخيارات المؤلمة عن طريق : التداعي الحر ، والتفريغ الانفعالي من اللاشعور ، ومساعدة المسترشد في حل مشكلاته . ومن المفاهيم الرئيسية للنظرية كما أشار اليها زهران (٢٠٠٥) ما يلي :

- **نظرية الشخصية :**

تعد الشخصية ومكوناتها القاعدة الاساسية ، وجوهر التحليل النفسي ، ويفترض فرويد أن الانسان مخلوق موجه نحو اللذة ، تدفعه غرائز الحياة وأهمها ، غريزة الموت ، وأهمها غريزة العدوان . وأكد على أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد ، واعتبر أن الانسان مدفوع بالشر من داخله . وباختصار فإن نظرة فرويد للطبيعة الانسانية مصبوغة بالتشاؤم ، وأرجع انجازات الانسان الى خوفه من المجهول . **وبالرغم من أن الشخصية وحدة واحدة إلا أنها تتكون من أنظمة أطلق عليها :**

- **الهو :** الجزء الأساسي الذي ينشأ عنه فيما بعد الأنا والأنا الأعلى ، و يتضمن الهو جزئين : جزء فطري تمثلها الغرائز الموروثة التي تمد الشخصية بالطاقة بما فيها الأنا و الأنا الأعلى ، وجزء مكتسب وهي العمليات العقلية المكبوتة التي منعها الأنا (الشعور) من الظهور، ويعمل الهو وفق مبدأ اللذة وتجنب الألم ، ولا يراعي المنطق والأخلاق والواقع ، وهو لا شعوري كلية.
- **الأنا** : الأنا كما وصفها فرويد هي شخصية المرء في أكثر حالاتها اعتدالاً بين الهو و الأنا العليا، حيث تقبل بعض التصرفات من هذا وذاك، وتربطها بقيم المجتمع وقواعده، حيث من الممكن للأنا أن تقوم بإشباع بعض الغرائز التي تطلبها الهو ولكن في صورة متحضرة يتقبلها المجتمع ولا ترفضها الأنا العليا.
- **الأنا الأعلى :** كما وصفها فرويد هي شخصية المرء في صورتها الأكثر تحفظاً وعقلانية ، حيث لا تتحكم في أفعاله سوى القيم الأخلاقية والمجتمعية والمبادئ ، مع البعد الكامل عن جميع الأفعال الشهوانية أو الغرائزية ، و يمثل الأنا الأعلى الضمير و يتكون مما يتعلمه الطفل من والديه ومدرسته والمجتمع من معايير أخلاقية حيث يعتبر الأنا الأعلى مثالي وليس واقعي، ويتجه للكمال لا إلى اللذة – أي أنه يعارض الهو و الأنا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **ديناميات الشخصية :**

يواجه النمو صدمات مستمرة بين الرغبات الغرائزية التي تحاول الاشباع الفوري ، والمعايير والقوى المقيدة للمجتمع ، علاوة على مصادر التوتر من احباطا وصراعات قد تدفع الفرد لتعلم طرق جديدة ، وتهديدات لخفض التوتر ، ويستجيب بطرق وآليات بعضها عادي أو شعوري أو سوي ، وبعضها غير عادي أو غير شعوري وغير سوي . ومن هذه الآليات الميكانيزمات الدفاعية عن (الأنا) ، وتظهر المكانيزمات بسبب محاولات (الأنا) التوسط بين ما تتعرض له (الهو) ، **ومن هذه الآليات التي تحدث عنها ابو أسعد وعربيات (٢٠١٥) ما يلي :**

- **الإعلاء أو التسامي :** هو الارتقاء والإعلاء بالدوافع التي لا يقبلها المجتمع ، وتصعيدها الى مستوى أفضل ، والتعبير عنها بوسائل مقبولة اجتماعياً مثل : إعلاء دافع العدوان الى رياضة المصارعة .
- **التقمص :** تمثل ما يقوم به الفرد من امتصاص ، وادخال جميع صفات النموذج أو الشخص الذي يحبه –دون أن يعي بذلك- جزءاً مكملاً لشخصيته ، فيتوحد الطالب مع معلمه في طريقة حواره ، ومعاملته ، ولهجاته ، واتجاهاته ، وهي التي تزود (الأنا الأعلى) بالطاقة .
- **الإزاحة أو النقل :** تعنى إعادة توجيه الانفعالات المكبوتة نحو أشخاص أو موضوعات ، ونقل الطاقة النفسية من موضوع أصلي غير متاح لإشباع غريزة معينة ، إلى موضوع آخر شبيه به ، فقد ينقل الزوج عدوانه لزوجته وأولاده .
- **النكوص :** ويعني العودة الى الوراء ؛ كأن يمارس الراشد سلوكيات الطفولة ، وعودة الرجل المسن الى سلوكيات المراهق ، وخاصة عندما ينتابه موقف محبط ، والنكوص يختلف عن التثبيت الذي يعني : توقف نمو الشخصية عند مرحلة ما .
- **الإسقاط :** حيلة عقلية دفاعية لا شعورية ، فيه يسقط الانسان ما بداخله من رغبات ، وحاجات ، وخصائص غير مرغوبة عن العالم الخارجي ، ويعد الاسقاط اعترافاً لا شعورياً أكثر منه اتهاماً للغير .
- **التعويض :** ويعني محاولة الفرد النجاح في مجال ؛ لتعويض اخفاقه أو تقصيره في مجال آخر .
- **العدوان :** ونقصد به الجانب اللاشعوري ، وهو هجوم نحو شخص أو البيئة ؛ كالتشهير ، والاستخفاف ، والنكات الساخرة ، والهجاء .
- **التبرير :** فيه يسوق الفرد حجة منطقية ، وأعذار مقبولة ؛لتفسير السلوك الفاشل .

ب-**نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي :**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صاحب هذه النظرية ألبرت أليس ، وهو عالم نفس اكلينيكي بدأ عمله في الارشاد المدرسي ، وضع أليس المفاهيم الرئيسية لنظريته ، وألف ثلاثة كتب معتمداً على ما جاء في نظرية التحليل النفسي التقليدية ، ونظرية التعلم السلوكي ، وعلى خبرته وممارسته للعملية الارشادية . ويرى أليس الواقعيين وغير الواقعيين ، وأن معتقدات الناس تؤثر في سلوكهم ، وأن الناس عرضة للمشاعر السلبية مثل : القلق ، العدوان ، والشعور بالذنب ؛ بسبب تفكيرهم اللاواقعي ، وحالتهم الانفعالية التي يمكن التغلب عليها بتنمية قدرة الفرد العقلية ، وزيادة درجة ادراكه ، ويرجع أليس الحالة الانفعالية إلى إحساس الفرد المدرك ، وتميزها عن حالة المشاعر الناتجة عن الموقف . إن ترديد فكرة جيدة حدثت بحياتك تساعد على أن تصبح جزءاً من أفكارك ؛ لذا فهو يرجع السلوك الانفعالي الى حديث نفسي بهذه الأفكار ، فإذا حدث فرد نفسه عن موضوع معين أنه حسن أو سيء ، سيصبح جزءاً من تفكيره ، وبالتالي سيؤثر في انفعالاته بدرجة عالية جداً . ويرجع أليس استمرارية الحالة العصبية إلى تشويش تفكير صاحبها لسلسلة من الأفكار الخاطئة التي يحدث الفرد نفسه بها ؛ لأن الفرد يفكر بكلمات وجمل بصفة مستمرة . ولتغيير ما بداخل الفرد من مشاعر سلبية يحتاج الى البحث عن الجذور الأولى لهذه الأفكار ، ومحاولة تغييرها . (ابو عيطة، ٢٠٠٢)
وبعد اطلاع الباحثة على النظريات السابقة ، فقد تم تبني نظرية التحليل النفسي ؛ نظراً لكونها ناقشت مكونات الشخصية وأنظمتها ، مما يتيح لنا فهم سلوكيات الأفراد تجاه المثيرات الخارجية ، والاشباع أو عدم الإشباع ، بالإضافة إلى أنها تحدثت عن ميكانيزمات الدفاع ، وهو جانب مهم جداً لمعرفة سلوكيات الطالبات في هذه المرحلة والطرق التي يستخدمونها لحماية (الأنا) نتيجة الضغوط التي قد يتعرضن لها ، وبالتالي إمكانية التدخل بشكل يخدم مصالح طالبات السنة التحضيرية .

ثانياً : السنة التحضيرية :

لقد ادركت المجتمعات العالمية أن التعليم هو القدوة المحركة للمجتمع وهو أساس نهضة المجتمع وتقدمه اقتصادياً واجتماعياً ، الأمر الذي يتطلب وقفة لمراجعة الأنظمة التربوية القائمة ، وتقويم الأداء والمنجزات ، وتحليل نقاط القوة ، ومواطن الضعف، وتحديد فرص التطوير وخياراته ؛ للعمل على تعزيز الايجابيات وتلافي السلبيات (ابو المعاطي، ٢٠١٦)

ومن أجل ضبط الجودة في التعليم الجامعي ، وضمان استمرارية الطالب بالدراسة الجامعية كان لابد من إعادة النظر بنظام القبول وطريقة اختيار الطلاب وتسكينهم بالتخصصات الجامعية ، حيث كان بالسابق يعتمد على النظام المفتوح ، إلا أن هناك عوامل متعددة ساهمت في تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات السعودية ؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومنها تم إنشاء برامج السنة التحضيرية بالجامعات السعودية . (ابو المعاطي، ٢٠١٦)

١- مفهوم السنة التحضيرية في الجامعات :

يعتبر برنامج السنة التحضيرية نظام يعمل به في بعض مؤسسات التعليم العالي وقد برزت فكرته في بعض الجامعات العالمية كمرحلة انتقالية بين التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، وستستعرض الباحثة نماذج لتعاريف بعض الجامعات السعودية للسنة التحضيرية ؛ لتوضيح مفهوم السنة التحضيرية :

أ- **عرفت جامعة ام القرى السنة التحضيرية بأنها**: وسيلة مناسبة لتحسين مخرجات التعليم ، والتعرف على المستوى العلمي للطالب ، وقدراته ، ومدى إمكانية استمراره في الدراسة الجامعية التي تقدمها بعض كلياتها (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٦)

ب- **كما عرفتها جامعة الملك سعود بأنها** : برنامج تقدمه الجامعة الغرض منه تأهيل طالب محترف أخلاقياً ، وأكاديمياً ، ومهنياً ، و التركيز على الابداع وتطوير الذات (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٦)

ت- **عرفتها جامعة طيبة** : أنها برنامج مدته سنة مستقلة بذاتها كسنة إعداد وتهيئة لدراسة مرحلة البكالوريوس ، وهي سنة غير محسوبة من ضمن سنوات دراسة مرحلة البكالوريوس ، والمعدل الذي يحصل عليه الطالب في السنة التحضيرية يستفاد منه في المفاضلة بين الطلاب المتقدمين عند تسكينهم في الأقسام والكليات بعد نهاية العام الدراسي . (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٨)

ث- **كما عرفتها جامعة الباحة** : أنها سنة تهدف الى تعريف الطلاب والطالبات بالتخصصات المختلفة بالجامعة ، وطبيعة الدراسة ، واكسابهم المهارات والمعارف الضرورية في اللغة الإنجليزية ، واستخدامات الحاسب الآلي ، وتنمية مهارات التعلم ، والبحث ، والاتصالات . (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٨)

٢- السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز :

تستند فكرة السنة التحضيرية في جامعة الملك عبدالعزيز الى تلبية الاحتياج الحقيقي للطالب من خلال تقوية وتعزيز مهاراته في مقررات البرامج التي تم اختيارها ، وتصميمها بعناية وفقاً لمتطلبات التخصص في الكلية التي تقع ضمن المسار الذي هو بصدد دراسته في الجامعة ، وتقيده بمدة زمنية محددة .

ومن منطلق حرص الجامعة على تطوير مخرجات التعليم ، فقد وافقت على تطبيق برنامج السنة التحضيرية ، فقامت عمادة القبول والتسجيل بالتعاون مع الكليات في الجامعة بإعداد خطة دراسية متكاملة ، وشاملة ؛ وذلك لتأهيل الطلاب المستجدين على المستوى النفسي ، والاجتماعي ، والأكاديمي ؛ من أجل توفير سبل النجاح خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مسيرتهم التعليمية في برنامج السنة التحضيرية قبل أن يتم تسكينهم في الكليات المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم .

وقد أوصت اللجنة المكلفة بدراسة إمكانية تطبيق برنامج السنة التحضيرية في السنة الأولى في اجتماعها الخامس للعام الدراسي ١٤٢٨ / ١٤٢٩هـ ، وتمت الموافقة على مشروع البرنامج لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك عبدالعزيز وتم عرضه على مجلس الجامعة واعتماده (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٧)

٣- تعريف السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز :

السنة التحضيرية هي برنامج أكاديمي متكامل الأهداف ، يتم من خلاله تعزيز قدرات الطالب بهدف إعداد الطالب المستجد ليكون قادراً على الاندماج في بيئة التعليم الجامعي ، واكسابهم المهارات الأساسية اللازمة للدراسة الجامعية ، من خلال برنامج تحضيري مكثف لتحسين مخرجات الجامعة من الكوادر المؤهلة لسوق العمل، ويدرس الطالب فيها لمدة فصلين دراسيين متتاليين اللغة الانجليزية ، والمتطلبات الأخرى من المقررات العلمية والنظرية . (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٧)

وترى الباحثة أنه من خلال هذه التعريفات تركز الجامعات بالمملكة العربية السعودية على الجوانب التالية :

أ- بناء شخصية الطالب الأكاديمية عن طريق تطوير الذات وإكسابه المهارات الأكاديمية .

ب- سد الفجوة بين التعليم العام بجميع مراحله (الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية) ، وبين التعليم الجامعي ؛ وذلك بتأسيس المعرفة التخصصية .

ت- تهدف جميع برامج السنة التحضيرية تزويد الطالب بالعلوم الأساسية مثل اللغة الانجليزية والرياضيات والإحصاء ومهارات الاتصال .

٤- سياسة القبول :

تعود اجراءات أو سياسات القبول في التعليم الجامعي الى الآليات المستخدمة لالتقاء أكفأ المتقدمين لهذه المؤسسات من حيث المعدل ودرجة القدرات ، حيث يتم القبول في المرحلة الجامعية على مستوى العالم وفق ركيزتين أساسيتين هما : السعة المكانية ، وقدرة الطالب المقبول على الاستمرار في الدراسة بنجاح ، ونظراً للطلب الاجتماعي على التعليم العالي الذي حدى بكثير من الطلاب المتخرجين من الثانوية العامة للتقديم في الجامعة بغرض الحصول على شهادة البكالوريوس ، ويعود ذلك الى زيادة عدد السكان بشكل مفرط ، وارتفاع مستوى المعيشة ، ومستوى الوالدين التعليمي ، بالإضافة الى الانفتاح التقني وكثرة برامج التواصل فقد تعرضت هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجامعات الى ضغوط كبيرة بسبب الأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يسعون لإكمال دراستهم ، وقد أشار مرسي الى أن النظرة الاجتماعية من أسباب تدفق الطلاب سنوياً على الجامعات (عدس، ١٩٨٥) .

ونظراً لهذه الأعداد المتزايدة من خريجي الثانوية العامة المتقدمين للتعليم العالي ، وقلة الأماكن المتوفرة للدراسة بالجامعة ، وضرورة وجود معايير قبول تؤدي الى انتهاج عمليات تقوم باختيار أفضل المتقدمين ، والمتوقع نجاحهم في البرنامج الجامعي ، كان لابد من سياسة قبول ناجحة تتضمن انتقاء أفضل العناصر المؤهلة . (دليل السنة التحضيرية، ٢٠١٧)

يتم قبول جميع الطلاب والطالبات في كليات الجامعة وفقاً لنظام الترشيح للقبول الفوري حيث سيتم إعطاء الطلبة ترشيح القبول وفقاً لاختياراتهم وبناءً على النسبة المكافئة والطاقة الاستيعابية للجامعة ، وكما يلي :

٥- مدة الدراسة في برنامج السنة التحضيرية :

تدرس الطالبة في برنامج السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز : فصلين دراسيين متتاليين كاملين على أن يسمح للطالبة المتعثرة في دراسة مقرر أو أكثر دراسة فصل دراسي واحد ، وفي حال تعثرها أيضاً يسمح لها بفصل صيفي إن وجد ، لإتمام دراسة المقررات المتعثرة فيها والحصول على المعدل التراكمي ٢ من ٥ أو أكثر على الأقل (زمزمي، ٢٠١٤) .

٦- برامج السنة التحضيرية :

وتشمل البرامج المتاحة للدراسة بالجامعة اربعة انظمة ، وهي :

أ- السنة التحضيرية انتظام:

تدرس الطالبة فيها بنظام الدوام الكامل في الفترة الصباحية مع الالتزام بالحضور اليومي حسب الجدول الدراسي المقرر لها ، ومدتها سنة واحدة مقسمه على فصلين دراسيين . (دليل السنة التحضيرية ، ٢٠١٩)

ب- السنة التحضيرية انتظام (موازي) :

تدرس الطالبة فيها بنظام الدوام الكامل في الفترة المسائية مع الالتزام بالحضور اليومي حسب الجدول الدراسي المقرر لها (بدون مكافأة) ، ومدتها سنة دراسية واحدة مقسمه على فصلين دراسيين.

لا يوجد فرق بين السنة التحضيرية (انتظام) ، وبين السنة التحضيرية (موازي) الا في الجدول الدراسي فقط ، أما من حيث الدراسة والمعايير والتسكين فلا فرق بينها . (دليل السنة التحضيرية ، ٢٠١٩)

ت- السنة التحضيرية (انتساب) :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدرس الطالبة فيها بنظام الانتساب ولا يحق لها الحضور للدراسة بالجامعة وعليها الحضور لأداء الامتحان النهائي وفق الجدول الدراسي المسجل لها. ومدتها سنة دراسية واحدة مقسمه على فصلين دراسيين (دليل السنة التحضيرية ، ٢٠١٩)

ث- السنة التحضيرية (تعليم عن بعد):

تدرس الطالبة فيها بنظام التعليم عن بعد ، أو ما يسمى التعليم بالأنترنت ، ولا يحق لها الحضور للدراسة بالجامعة ، وتلزم بالتحضير يوميا من خلال الأنظمة الإلكترونية للتعليم عن بعد (سنترا) حسب الجدول الدراسي المسجل لها. وعليها الحضور لأداء الامتحان النهائي وفق الجدول الدراسي المسجل لها. ومدتها سنة دراسية واحدة مقسمه على فصلين دراسيين . وتسجل الطالبة من خلالها جميع مواد المستويين الدراسيين الأول والثاني حسب المسار الذي تختاره . (دليل السنة التحضيرية ، ٢٠١٩)

والتزاماً من الجامعة بتنفيذ الأمر السامي بإيقاف القبول على الانتساب والتعليم عن بعد للسنة الحالية فإن البرنامجين الأخيرين غير متوفرة لهذا العام (دليل السنة التحضيرية ، ٢٠١٩)

وبذلك نجد أن طالب الجامعة يسلح نفسه بالعلم والمعرفة استعداداً للحياة العملية وظيفياً ومهنياً واجتماعياً ، وهو في الوقت نفسه يجب أن يكون مكتسباً للمهارات وسمات الشخصية التي تمكنه من تحقيق النجاح في مستقبل حياته بكفاءة وتميز ، حيث أن الحياة الجامعية مرتبطة بالحياة العملية من حولنا ، بالإضافة الى أن الطالب يمر بمرحلة انتقالية يجب أن يدركها ويدرك اختلافها عن المراحل السابقة له من حيث الحضور ، وطبيعة المواد ، وطريقة التدريس (الطحان و ابو عيطه، ٢٠٠٢) .

ثالثاً : الخدمات الإرشادية للسنة التحضيرية :

١- الحاجات الارشادية للسنة التحضيرية :

تعد برامج الإرشاد الجامعي بمثابة العون النفسي ، الذي يقدمه شخص متخصص في الإرشاد ، يساعد الطالب في مختلف مراحل التعليم على النمو السليم ، وحل ما يعترضه من مصاعب ، وصولاً إلى تحقيق النضج الذي يقود إلى تحقيق الذات . واستخدم مصطلح الحاجة (Need) في علم النفس مرادف لمصطلح الدافع (Motive) ، فقد عرفها Murray بأنها : "تكوين فرضي بين المثير والسلوك الناتج ، وهي العامل الذي يوجه السلوك إلى نهاية معينة " قد قدم موراي تصنيفاً لهذه الحاجات النفسية يشتمل على عشرين حاجة هي : الانجاز ، والخضوع ، والتواد ، والعدوان ، والاستقلال ، والمعاضدة ، والانقياد ، والدفاعية ، والسيطرة ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاستعراض ، وتجنب الأذى ، وتجنب المذلة ، والعطف على الآخرين ، والنظام ، واللعب ، والنبذ ، والإحساس ، والجنس ، والفهم (موراي ، 1988: 35)

ويُعرف جود (Good, 1973) الحاجات الإرشادية بأنها "مطالب لبقاء الكائن الحي واستمرارية نموه ، وصحته ، وقبوله الاجتماعي " . كما عرف عبد الفتاح (١٩٩١) الحاجة بأنها " تحقيق التوافق بين جوانب الشخصية الاجتماعية من أجل الوصول إلى أفضل مستوى للصحة " ، وعليه فالحاجة الإرشادية : هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بأسلوب إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته النفسية أو الفسيولوجية التي لم يتهيأ له إشباعها من تلقاء نفسه ، لأنه لم يكتشفها أو أنه اكتشفها ولكن لم يستطع إشباعها بمفرده ، وفي كلتا الحالتين يحتاج الفرد إلى خدمات إرشادية منظمة لإشباع حاجاته والتخلص من مشكلاته ليتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه " (البركات و الحكماني، ٢٠١٤)

وفي ضوء ما تقدم ، تتجلى أهمية إيجاد الخدمات الإرشادية للطالب في مجالات الحاجات الأكاديمية و النفسية ، والمهنية ، والاجتماعية في المرحلة الجامعية ، من أجل إحداث التغيير في سلوكه وإدراكه ومعرفته بنفسه ، وبالظروف المحيطة به ، وإدراكه للعلاقة بينه وبين الآخرين ، وبين أفكاره فيما بينها ومشاعره وأفعاله ؛ مما يساعده على إشباع حاجاته النفسية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية ، ويحتاج الطالب الجامعي إلى خدمات الإرشاد لتلبية الحاجات الارشادية سواء أكانت أكاديمية ، أم نفسية ، أم اجتماعية ، ام مهنية ، مرتبطة بهذه المرحلة ، **وفيما يأتي مناقشة هذه الحاجات :**

أ- **الحاجات الإرشادية الأكاديمية :**

تعد الحاجات الأكاديمية جوهر العملية الإرشادية بالجامعة ؛ لما لها من دور متميز في توجيه الطالب الوجهة العلمية الصحيحة ، التي من خلالها يستطيع أن يسلك طريقه بالاتجاه الصحيح نحو الدراسة الجامعية . (ابو عيطة، ٢٠٠٢)

ولتلبية الحاجات الإرشادية الأكاديمية في إطار نظام الساعات المعتمدة ، يفترض أن تكون المهام الإرشادية ، متكاملة وشاملة مهما تعددت وتباينت الأساليب ، والوسائل من جامعة إلى أخرى . كما أنه لا ابد من الأخذ بالحسبان جميع المراحل التعليمية في الجامعة ، ففي مرحلة السنة التحضيرية يظهر الارشاد من خلال تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للطلبة المستجدين ، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية للطالب ، واستجابات ناجحة في مواجهة المشكلات الأكاديمية التي تعترضه في المواقف المختلفة على امتداد فترة الدراسة في الجامعة من حيث اختيار التخصص ، وتحديد الساعات المكتبية ، والعمل على عقد اللقاءات الدورية المفتوحة مع الطلاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

، والبحث في كيفية اتصال الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية ، من أجل تزويدهم بالمعلومات التي من شأنها مساعدهم على إشباع حاجاتهم الإرشادية الأكاديمية ، التي تتطلب قيام المرشدين الأكاديميين بعدد من المهام منها : عقد عدد من اللقاءات الفردية مع كل طالب على حدة ، والبحث في الوسائل والخيارات أو البدائل الممكنة لمساعدتهم أكاديمياً ، وتقديم الاقتراحات الخاصة بتحويل الطلبة إلى الجهات المختصة حسب الحاجة ، مثل الإرشاد الاجتماعي ، أو برامج التقوية ، والبحث في إمكانية تحويل الطالب إلى تخصص أخر قبل الأخذ بإجراءات فصله من الكلية أو الجامعة (العمري، ١٩٨٦)

وفي اللقاءات الإرشادية لا بد للمرشد الأكاديمي من استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات ، و إدارة الحوار ليوفر أجواء يشعر فيها الطلبة بالأمن ، بحيث يستطيعوا أن يطرحوا مشكلاتهم وأفكارهم بصدق . وتتطلب عملية الإرشاد الأكاديمي من المرشد أن يحتفظ بملف لكل طالب يتضمن تحصيله الأكاديمي ، وخطته الدراسية ، كما تقع عليه مسؤولية أن يحيل الطالب إلى جهات أخرى داخل الجامعة وخارجها للحصول على خدمات متخصصة (التل، ١٩٩٧) .

ب- الحاجات الإرشادية النفسية :

هي حاجات غير عضوية ذات صفة نفسية ، هدفها حماية الذات ، وتنمية قدراتها ومهاراتها ، وإثبات كفاءتها واستقلاليتها . ومن أهم هذه الحاجات : الحاجة إلى الشعور بالأمن ، وحب الاستطلاع ، والإنجاز والتفوق والاعتماد على النفس (عودة و شريف، ١٩٨٦).

وقد أصبحت العناية بالحاجات الإرشادية النفسية للطالب الجامعي موضع اهتمام القائمين عليه ، وتتصل بهذا الجانب قدرة الطالب على التعامل مع صعوبات التكيف النفسي : كالشعور بالنقص ، والقلق ، والخجل ، والاكتئاب والعدائية ، أو الانطواء أو عدم الرضا عن النفس ، وتحدد مجالات الحاجات النفسية من خلال الحاجات الآتية :

- الحاجة إلى تعديل اتجاهات الطلبة ونظرتهم القاصرة إلى مشكلات حياتهم الانفعالية (المغيصب، ١٩٩٢)
- الحاجة لحل مشكلات الطلبة التي تواجههم في التوافق مع البيئة التعليمية والبيئة المحيطة بشكل عام ، وذلك بغرض منح الطلبة مظاهر الصحة النفسية التي تنعكس عليهم حال تلبية الخدمات الإرشادية لحاجاتهم النفسية ، ويشتمل هذا الجانب على العديد من المشكلات منها : ضعف الثقة بالنفس ، وتشتت الانتباه ، والقلق ، والتوتر ، والإحباط (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ت- الحاجات الإرشادية الاجتماعية :

يهدف هذا النوع من الحاجات إلى مساعدة الطلبة على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها ، وغرس روح التعاون لديهم ومساعدهم في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين في البيئة التعلمية ، وتنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو المجتمع الجامعي ، وتنحصر الحاجات المتعلقة بهذا المجال ، **كما أشار كل من العلي ونشواتي وحسان ومرعي (١٩٨٦) في الآتي :**

- **حاجة تقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم :** وتتطلب هذه الحاجة إلى أن يكون الطالب منعزلاً عن الآخرين ، لأن الإنجاز الذي يقوم به الفرد والمكانة التي يطمح لتحقيقها أمران لا يمكن حصولهما بدون وجود الآخرين .
- **حاجة تحمل المسؤولية :** وتتعلق هذه الحاجة بتحمل الفرد مسؤولية أفعاله وأقواله وعدم الإلقاء بتلك المسؤولية على غيره .
- **حاجة الضبط الذاتي والتحكم :** وتعني هذه الحاجة بضبط الفرد لسلوكه ، وتحكمه بذاته .
- **حاجة التكيف مع البيئة المحيطة :** وتستدعي هذه الحاجة بأن يكون الفرد عضوا فاعلاً مؤثراً متأثراً بالبيئة ؛ أي أن يكون لدية توازن بين إمكانية تأثره بالبيئة وقدرته على التأثير فيها .
- **حاجة الاستقلال والاعتماد على الذات** : وتعكس هذه الحاجة قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بنفسه وعمله لتنفيذ تلك القرارات ضمن محددات البيئة وظروفه وبالتعاون مع الآخرين .

ث- الحاجات الإرشادية المهنية :

برز الإرشاد المهني وزاد الاهتمام به من خلال تزايد الاهتمام بالموارد البشرية التي تشكل الثروات الرئيسية للدول المختلفة ، فمساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة لمستقبله الوظيفي من أجل الوصول للتكيف الوظيفي يمثل أفضل السبل لاستثمار الموارد البشرية (جلال، ١٩٩٢) .

يحتاج الطالب الجامعي للإرشاد المهني ، لأن بعضهم غير قادر على اختيار المهنة المناسبة ، ولاسيما أن الإرشاد المهني عملية ترتقي إلى مساعدة الفرد بأن يقرر مصيره المهني ، وذلك بالتركيز على الفروق الفردية ، وتنوع الفرص المهنية المفتوحة أمامه . وتظهر أهمية تلبية حاجات الإرشاد المهني في مساعدة الفرد على النمو النفسي السليم ؛ فالفرد يقضي جزءاً هاماً من حياته في العمل ، فإذا أحسن الفرد اختيار المهنة فإنه يحقق درجة معينه من الرضا ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما إذا أساء اختياره للمهنة ، فالأمر ينعكس سلباً على إنتاجه وفعاليته في العمل (البركات و الحكماني، ٢٠١٤) .

ويهدف الاهتمام بالحاجات الإرشادية المهنية إلى مساعدة الطلبة على تقدير استعداداته ومعرفة نواحي القوة والضعف لديه من خلال تحديد الخبرات المهنية السابقة والحالية ، وتحقيق التوافق المهني من خلال وضع برامج ارشادية تساعده على استثمار قدراته وإمكاناته في المجالات التي تتناسب مع ميوله واهتماماته العلمية، ومساعدته على تجنب الميادين التي تبرز فيها عوامل ضعفه وقصوره ، وتمكينه من السيطرة على إمكاناته وظروف حياته ، وتوجيهه الى تغيير مهنته إذا لم يتحقق له الرضا فيها ، وعلى هذا الأساس ، لابد من توظيف أساليب الإرشاد المهني من خلال عقد الندوات والمؤتمرات التي تعرض وتناقش خصائص ومتطلبات المهن والأعمال المختلفة ، واستضافة أفراد من مهن مختلفة للتحدث عن تجاربهم المهنية ، وإعداد ونشر الكتب والدوريات حول المهن وفرص العمل المختلفة ، او زيارة الأفراد المسترشدون للمؤسسات والمنشئات المهنية والوظائف المختلفة ، وإعداد البرامج التلفزيونية للمهن والوظائف والأعمال التي يمكن أن يلتحق بها ويمارسها المسترشدين (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٧)

٢- دور المرشد التربوي في برنامج السنة التحضيرية :

يكتسب الارشاد التربوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتربوية ، حيث يعمل المرشد التربوي على مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وإمكانياته الدراسية ، ومعاونته في تصميم خطة دراسته واختياره للتشعيب المناسب ، وتحقيقه لشروط متطلبات التخرج ، ومساعدته في التغلب على أية صعوبات قد تعترض مساره الدراسي ، ومساعدته كذلك على التكيف مع بيئته الدراسية والاجتماعية والعلمية عن طريق إمداده بالمعلومات الكافية .

وللمرشد التربوي مهام متعددة ، و من أهمها :

١- تنفيذ الخطة السنوية لبرامج ووحدات التوجيه والإرشاد الجامعي .

٢- تبصير طلبة السنة التحضيرية بأهداف التوجيه والإرشاد ، وخططه ، وبرامجه ، وخدماته ؛ لضمان قيام كل فرد مسؤوليته المناط بها .

٣- تطبيق برامج التوجيه والارشاد والتي تتركز خدماتها الوقائية والإنمائية والعلاجية في الآتي :

ج- العمل على تحقيق أقصى درجات النمو السوي في شخصيات الطلبة وذلك من خلال استغلال ما لديهم من قدرات وطاقات كامنة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ح- تنمية حب التعلم لدى الطلبة من أجل الارتقاء بمستوى طموحاتهم وتطلعاتهم (الراجحي، ٢٠١٧) .

٣- العلاقة المهنية بين المرشدة وطالبات السنة التحضيرية :

ذكر العزة (٢٠٠٦) إن العلاقة بين المرشد والمسترشد لابد أن تكون علاقة مهنية ضمن إطار محدد من المعايير الاجتماعية والدينية والأخلاقية والقانونية المعروفة ، **ويتضح** أنه على عاتق المرشدة دورا مهماً وتربوياً يعتمد على نظريات علمية ، وتطبيقها ، وخبرات تربوية وخدمات متكاملة وشاملة ومتوازنة تجاه الطالبات كي تصل إلى ما تصبو إليه في علاج المشكلات التي تواجه طالبات السنة التحضيرية ، فعليها مسؤولية جسيمة في التعرف إلى خصائص المرحلة (المراهقة المتأخرة) وكيفية التعامل بما يتناسب مع فئتهن العمرية، فطالبة السنة التحضيرية تمر في مرحلة خطيرة وحساسة ، والانطلاقة الحقيقية لمستقبل هذه الطالبة يبدأ من تخرجها من التعليم العام إلى التعليم العالي ، لتواجه الحياة ، وصعوبة الحصول على مصدر دخل في ظل كثرة اعداد الخريجات وتعقيد شروط التوظيف ، لذلك ينبغي على المرشدة التربوية تغيير هذه الافكار السلبية ، فتقوم بالتركيز على أن توجه مسارهم وتسعى في نضج أفكارهن تربوياً ، وتهذيب أخلاقهن سلوكيا ، وعلاج مشكلاتهن النفسية والاجتماعية.

٤- مناهج واستراتيجيات الارشاد في حل مشكلات طالبات السنة التحضيرية :

أ- **المنهج الإنمائي :** هو نمط من العمليات الصحيحة التي تعمل على نمو سليم للأشخاص الأسوياء والعاديين والرقي بمدى النضج والصحة النفسية لديهم والتوافق النفسي مع سلوكياتهم ، وذلك بنمو مفهوم الذات ، وتحديد أهداف سليمة للحياة ، وتوجيه الدوافع وكل المحفزات توجيهاً سليماً نفسيا واجتماعياً وتربوياً ومهنياً ، لذلك يسمى بالمنهج الانشائي او التكويني والهدف الاساسي منه الإعانة على حل مشكلات السنة التحضيرية .

ب- **المنهج الوقائي :** هي الطريقة التي يسلكها الشخص ليتجنب الوقوع في المشكلات ويسمى بالمنهج التحصيني النفسي ، هدفه منع حدوث المشكلات مع طالبات السنة التحضيرية ومعرفتها والتقليل من آثارها .

ت- **المنهج العلاجي :** هو أسلوب ومنهج يعمل على تشخيص الأساليب والطرق والنظريات العلمية التي تتعامل مع مشكلات السنة التحضيرية ودراسة أسبابها ، وطرق علاجها ، وذلك لإعادة حالة التوافق والتوازن والصحة النفسية للطالبة (الراجحي، ٢٠١٧)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتؤكد الباحثة على ضرورة معرفة المرشدة التربوية هذه المناهج والاستراتيجيات واستخدامها وقت الحاجة ، حتى تساعد الطالبات على فهم مشكلاتهن التي تواجههن خلال هذه المرحلة وحلها ، كما يجب التفريق بين المناهج السابق ذكرها ، وتحويل الحالات التي تستدعي للعلاج النفسي الى الجهات المسؤولة .

٥- المعوقات التي تواجهها المرشدة التربوية في السنة التحضيرية :

تواجه المرشدة التربوية عديداً من المحن والصعوبات التي تعترض طريقها في القيام بمهامها التي تطلب منها ، وتختلف باختلاف المصدر لهذه الصعوبات ، **وقد أشار العزة ، (٢٠٠٦) : ٢٠٩ - ٢٠٢ إليها وصنفها كالتالي :**

أ- **معوقات مصدرها المرشد :** هناك أمور تجعل المرشد يتعرض لصعوبات ومواجهات فنية وعملية في حل مشاكل الطلبة مثل : الانفعال ، وعدم التحكم في العواطف ، وهذه الصعوبات يواجهها المرشد تبعاً لشخصيته ، وأيضاً من أهم الأسباب التي تؤثر على المرشد هو عدم وجود مراجع إرشادية متطورة وبقاء بعض المرشدين على مستواهم العلمي وعدم الارتقاء بهم ، وكذلك كون المرشد غير متخصص بالتوجيه والإرشاد .

ب-**صعوبات مصدرها الطلاب :** نابعة من عدم فهم الطلاب لطبيعة عمل المرشد ، وبالتالي اعتبارهم أن الذي يراجع المرشد يوصف بالجنون أو المرض النفسي وبالتالي تتفاقم المشاكل لديهم .

ت-**صعوبات مصدرها أعضاء التدريس :** منها عدم تعاونهم مع المرشد ؛ وذلك لعدم إدراكهم لدوره وأهميته ، ومنهم من يعتمد عليه اعتماداً كلياً في حل المشكلات .

ث-**صعوبات مصدرها الأهل والمجتمع المحلي :** وذلك بسبب عدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي وبفوائده ، وأهميته ، ومهامه ، وتدني توقعاتهم من الخدمة التي يقدمها المرشد التربوي .

ج- **صعوبات مصدرها نقص الإمكانيات المادية :** وذلك من خلال عدم توفر غرفة أو مكان مخصص للمرشد ، وعدم توفير ما يحتاجه من مخصصات ماليه كافيه لإتمام العمل الارشادي بالشكل المطلوب .

ح- **صعوبات مصدرها ضيق الوقت :** وذلك بسبب نظام الدراسة والمحاضرات الذي يرتبط بها الطلبة ، وبالتالي يصعب التواصل مع المرشد وقد يجعله يضطر للحضور باكراً أو يتأخر بعد الدوام ، وبالتالي ينقطع الطالب من متابعة المرشد الطلابي له .

وتشير الباحثة في هذا السياق أن كل هذه الصعوبات والمعوقات تؤثر على التوجيه والإرشاد بشكل ملحوظ حيث من الممكن تفاديها وسير العملية الارشادية على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النحو الصحيح ، وهذا يؤثر بدوره في حل مشكلات طالبات السنة التحضيرية والنتائج المتوقعة منها.

تم في هذا الفصل استعراض الخلفية النظرية لمتغير الخدمات الارشادية من حيث : مفهومها ونشأتها ، ظهورها في المؤسسات التعليمية ، و أهميتها ، وأهدافها ، وأساليبها ، والنظريات المفسرة . كما تم التطرق لمفهوم السنة التحضيرية ، وتعريفها، و سياسة القبول ، أضافة الى مدة الدراسة . وأخيراً تناولت الباحثة الخدمات الارشادية للسنة التحضيرية بداية بالحاجات الارشادية للسنة التحضيرية ، و دور المرشد التربوي في السنة التحضيرية ، و العلاقة المهنية بين المرشدة وطالبات السنة التحضيرية ، كما تناولت الباحثة مناهج واستراتيجيات الارشاد في حل مشكلات طالبات السنة التحضيرية ، إضافة الى المعوقات التي تواجهها المرشدة التربوية في السنة التحضيرية.

الدراسات السابقة

اولاً: الدراسات التي تناولت الخدمات الإرشادية :

اجرت بني يونس (٢٠٠١) دراسة هدفت الى معرفة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعات الاردنية ، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٠) طالباً وطالبة من جامعتي اليرموك والأردنية ، (١٦٠) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك و (٢٥٠) من الجامعة الاردنية وتم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية العنقودية ، وتم استخدام استبانة الخدمات الارشادية ؛ حيث أظهرت النتائج أن مستوى الخدمات الارشادية المقدمة وقع ضمن مستوى (نادراً) بمتوسط حسابي (١،٤٤) ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مقدار الخدمات الارشادية المقدمة لهم باختلاف متغيرات الجامعة فيما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقدار الخدمات الارشادية المقدمة باختلاف الجنس

كما اجرت مناع (٢٠١٠) دراسة هدفت الى التعرف على فاعلية الخدمات الارشادية المقدمة لطلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا بفلسطين ، في ضوء معايير الارشاد الفعال ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالب وطالبة ، وتم بناء مقياس معايير الارشاد الفعال مكون من (٤٠) فقرة وكشفت الدراسة عن درجة متوسطة لفاعلية الخدمات الارشادية المقدمة للطلبة في المرحلة الثانوية في مدينة عكا في ضوء معايير الارشاد الفعال من وجهة نظر الطلبة ، وقد جاءت الدرجة الكلية لفاعلية الخدمات الارشادية بمتوسط الاداة ككل (٢،٦٨) ، حيث جاء مجال الخدمات الاجتماعية المقدمة للطلبة في المرتبة الاولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢،٩١) وبدرجة متوسطة ،بينما جاء في مجال الخدمات النفسية للطلبة في المرتبة الاخيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمتوسط حسابي بلغ (٢،٤١) وبدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى أثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الاناث .

وتضيف الباحثة دراسة (Olusey,2014) هدفت لمعرفة احتياجات طلاب جامعة كوجالي (KOU) للحصول على خدمات الاستشارة والتوجيه النفسي ، ، وتكونت العينة من طلاب الجامعة وعددهم ٦٦٦٢ طالبًا تم اختيارهم لتمثيل ١٠٪ على الأقل من إجمالي عدد الطلاب في جميع الوحدات الأكاديمية ، تم استخدام دراسة استقصائية حول تحديد احتياجات طلاب الجامعة للخدمات الارشادية التي وضعها الباحثون ، كأداة لجمع البيانات ، تم تقييم المسح الذي تم تطويره لتحديد احتياجات الطلاب الملتحقين بجامعة Kocaeli للحصول على خدمات الارشاد من ثلاثة جوانب بما في ذلك خدمات الارشاد المتوقعة ، والوضع الحالي لخدمات أفراد التلاميذ والحاجة إلى الإرشاد الفردي. وكانت النتائج تشير الى أن الطلاب الذين يدرسون في الجامعة بحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد النفسي عند مقارنتهم من حيث الجنس والمستويات الدراسية والدراسة داخل الحرم الجامعي أو خارجه. واوصت الدراسة بفتح مركز لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي .

كما اجرت روبيبي وبرو (٢٠١٦) دراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين الخدمات الارشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني وبين فعالية الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في الجزائر ، حيث بلغت العينة (٢٥٠) طالباً وطالبة من الصف الثالث ثانوي ، وقد استخدم الباحثان استبيان الخدمات الارشادية بالإضافة الى مقياس فاعلية الذات ، كما أظهرت النتائج ان مستوى الخدمات المقدم من قبل مستشار الارشاد المدرسي والمهني منخفض وتبين أيضاً أن مستوى فعالية الذات لدى الطلاب متوسط .

ثانياً: الدراسات التي تناولت السنة التحضيرية :

في دراسة Cortis (2014) والتي هدفت الى معرفة قيم العمل لطلبة السنة التحضيرية في الجامعات الإسبانية ، وطبقت هذه الدراسة على 2,951 طالباً وطالبة في السنة التحضيرية في اسبانيا ، وأجابوا على مقياس قيم العمل والذي أعده الباحث ؛ حيث أظهرت النتائج أن الطلاب لديهم مستويات عالية من القيم الخارجية ، وكذلك الاختلافات التي تختلف باختلاف جنسهم وحسب مجال الدراسة الرئيسي .

وقام Al-Ghamdi (2015) والباحث في جامعة ويسترن ميشيغان ، كالامازو، الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى رضا طلاب السنة التحضيرية في جامعة الباحة عن الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي يتلقونها ، وتحديد ما إذا كانت هناك أي اختلافات في رضا الطلاب على أساس المتغيرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشخصية (الجنس ، الكلية ، المسافة). استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الكمي. لجمع بيانات الدراسة ، تم استخدام استبيان يتكون من خمسين مادة في سبعة أبعاد ، حيث تم توزيعهم على عينة عشوائية طبقية من ٣٥٠ طالب منتظم في السنة التحضيرية للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥، و باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة فقد أظهرت نتائج الدراسة متوسط مستوى رضا طلاب السنة التحضيرية عن الخدمات الطلابية التي يتلقونها ، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلاب تعزى إلى اختلاف المسافة بين الجامعة والسكن. وفقًا للنتائج ، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات تهدف إلى تطوير خدمات الطلاب وتلبية توقعات الطلاب من أجل تحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات الجامعة.

واجرى الشمري (٢٠١٥) دراسة هدفت للكشف عن الرهاب الاجتماعي ومصادر الضغوط النفسية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل ، وللتحقق من أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس ليبوتز ؛ للرهاب الاجتماعي ترجمة ابو جدي (٢٠٠٤) ، كما قام الباحث بتطوير مقياس مصادر الضغوط النفسية ، وتكونت العينة من (٥٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية المتيسرة ، وأظهرت النتائج أن مستوى الرهاب الاجتماعي كان متوسطاً ؛ حيث جاءت الضغوط الجامعية في المرتبة الأولى والضغوط الأسرية في المرتبة الأخيرة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة تبعاً للجنس والدخل الشهري ، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة تبعاً للجنس ومكان السكن والدخل الشهري ، وأخيراً أوضحت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين الرهاب وبين مصادر الضغوط النفسية .

في حين أجرت المهوس ، والجارودي (٢٠١٦) دراسة هدفت الى التعرف على دور برامج الارشاد الاكاديمي بعمادة السنة التحضيرية في تهيئة الطالبات المستجدات بجامعة الملك سعود ، والعقبات التي تعيق تنفيذ هذه البرامج حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الباحثتان الاستبانة ؛ كأداة لجمع بيانات الدراسة لطالبات السنة التحضيرية البالغ عددهن (٥٩) طالبة ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها : أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة حول دور برامج الارشاد الاكاديمي بدرجة متوسطة ، وكان من أبرز تلك الأدوار : معرفة كثير من أنظمة الجامعة كنظام تقييم الطالبة ، الانشطة الطلابية ، تحمل المسؤولية ، حل المشكلات الجامعية التي تواجهها الطالبة . موافقة أفراد الدراسة على وجود بعض العقبات التي تعيق تنفيذ البرامج الارشادية بدرجة متوسطة ، من أبرز تلك العقبات قلة الوعي بعملية الارشاد الاكاديمي ودوره في حياة الطالبة الجامعية ، قلة الاهتمام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بتدريب الكوادر البشرية المسؤولة عن الارشاد الاكاديمي ، قلة الدراسات المسحية لاستطلاع أراء الطالبات على أوضاع الارشاد الاكاديمي بما يساعده على إحداث التطور .

أما في دراسة ابو العيش (٢٠١٦) فقد هدفت الى التعرف على أهم استراتيجيات التكيف لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل وللتعرف على الفروق بين استراتيجيات التكيف تبعاً لمتغيرات المسار ، والمعدل التراكمي ، ولتحقيق اهداف الدراسة أعدت الباحثة اداة القياس استراتيجيات التكيف تكون بصيغته النهائي من (٣٥) فقرة موزعة على (٦) أبعاد ، تم تطبيقه على عينة بلغت (٣٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل ، وقد أظهرت النتائج ان استراتيجيات التكيف المستخدمة من قبل الطالبات جاءت مرتبه على النحو التالي : الاستراتيجية الدينية ، وحل المشكلات ، والاسترخاء ، والدعم ، والمساندة ، والانسحاب ، والعزلة ، والانخراط في نشاطات ممتعة ، كم أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المسار في استراتيجيتي الانسحاب والعزلة واللجوء إلى الله وجاءت الفروق لصالح المسار العلمي .

وفي دراسة الراشد (٢٠١٧) فقد هدفت الى معرفة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي ، والتعرف على دلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي حسب متغيرات التخصص والعمر والمعدل التراكمي ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الاول من العام ٢٠١٥-٢٠١٦ بنسبة (٢١%) من مجتمع الدراسة ، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة ، ومنهم (١٨٧) ذكور و(١٣٧) اناث ، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ، وأظهرت النتائج أن الطلبة يحملون اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي بمتوسط حسابي (٣،٧١٢) من (٥) ويتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي والمعدل الدراسي ، واثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي تعزى لمتغير التخصص ، لصالح التخصص العلمي ، والمعدل الدراسي ، لصالح المعدلات العالمية ، في حين لم تكن الفروق دالة احصائياً حسب متغيرات الجنس والعمر .

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي وجاءت الفروق لصالح ممتاز، وجيد جداً . وفي ضوء النتائج ؛ أوصت الدراسة بضرورة الإفادة من نتائجها في مساعدة الطالبات في التعامل مع الضغط النفسي وتوافر الخدمات الارشادية لطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما في دراسة المومني (٢٠١٧) فقد كان الهدف هو معرفة اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود نحو البرامج الارشادية المقدمة لهم ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتتكون مجموعة الدراسة من (١٠،٠٠٠) طالب وطالبة ، وبلغت عينة الدراسة (٥٢٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتوصلت الدراسة الى أن انتشار معرفة الطلبة بالبرامج الارشادية كانت متوسطة لدى الذكور والاناث ، واظهرت النتائج ايضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة نحو البرامج الارشادية تبعاً لمتغير المسار التعليمي لصالح المسار الانساني ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة نحو البرامج الارشادية تبعاً لمتغير الجنس .

وأجرى Abdul Salam (2018) دراسة هدفت الى تقسيم استراتيجية المواجهة ، بين طلاب الطب السنة التحضيرية والسنة الثالثة بجامعة كيبانجستان ماليزيا من الدورة (2014 - 2013) حيث يتم معرفة تعاملهم مع الاجهاد والاستمرار في عملية البقاء والنمو والحفاظ على النزاهة الفردية ، وأيضاً لتحديد أي اختلاف كبير بين الجنسين وسنوات الدراسة ، وأظهرت الدراسة أن مهمة التعامل مع المواجهة كانت الأكثر استخداماً كطريقة للتأقلم بين الطلاب بغض النظر عن الدراسة والجنس .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح للباحثة بأن بعض الدراسات تناولت مستوى الخدمات الارشادية ، والبعض الآخر تناول فاعليتها ، فيما تناولت البعض مستوى الخدمات الارشادية المقدمة ودرجتها ، وأجرت بعضها مقارنة هذه الخدمات بين الجنسين ، ومن ناحية أخرى بين الجامعات ، حيث تنوعت العينة واشتملت بعضها على طلبة الجامعات والآخر تناول المراحل الدراسية (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) ، فيما تناولت البعض عينة المعلمين و المرشدين . فتميزت الدراسة الحالية بأنها بحثت في الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية ، وتمثل هذه الدراسة امتداد لتوصيات الدراسات السابقة في تناول هذه الفئة والبحث في الخدمات الارشادية المقدمة لهن بكافة أشكالها . بينما ساعدت الدراسات السابقة في تصور شامل للباحثة عن الخدمات الارشادية المقدمة وعن السنة التحضيرية ، والاهتداء الى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات ، واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة والتي تخدم أهداف الدراسة وتطويرها والتحقق من صحتها وثباتها ، اعتماداً على ما تم في الدراسات السابقة وتوجيه الدراسة الحالية للتعرف على الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع . تلاحظ الباحثة من خلال استعراض معظم الدراسات السابقة أنه تم اجراؤها في عدة بلدان عربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأجنبية واجمعت معظم الدراسات على وجود الخدمات الارشادية ومدى أهميتها وتطبيقها . وتضيف الباحثة الى أنه توصلت الدراسات السابقة الى نتائج مختلفة ، وقد استفادت منها الباحثة في صياغة فروض دراستها الحالية .

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وحيث أن نوع المشكلة هو الذي قد يحدد نوع المنهج المتبع في الدراسة ، فقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي.

ثانياً : مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز التي تقدم خدمات الإرشاد ضمن مركز ارشادي متخصص يتكون من مكتب ارشادي يعمل به مرشدات متخصصات في الارشاد النفسي والتربوي ، وتم تحديد الطالبات في هذا البرنامج ضمن متغيرات العمر والحالة الاجتماعية والتخصص (نظري / علمي) .

ثالثا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) طالبة من طالبات برنامج السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز ، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بمعنى : أن جميع أفراد البحث تتاح لهم فرصة متساوية ومستقلة لكي يدخلوا العينة ، و لكل فرد في المجتمع نفس الاحتمال في الاختيار فاختيار أي فرد لا يؤثر في اختيار الفرد الآخر، ويوضح جدول (١) توصيفاً لأفراد العينة في ضوء متغيرات الدراسة .

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة (ن=١٠٠)

المتغيرات	المجموعات	العدد	النسبة
العمر	من ١٨-١٩سنة	٢٤٦	%٧١.١
	من ٢٠-٢١سنة	٨٤	%٢٤.٣
	من ٢٢-٢٤ سنة	١١	%٣.٢
	أكثر من ٢٤ سنة	٥	%١.٤
	المجموع	٣٤٦	%١٠٠
الحالة الاجتماعية	متزوجة	٢٠	%٥.٨
	غير متزوجة	٣٢٦	%٩٤.٢
	المجموع	٣٤٦	%١٠٠
نوع التخصص	نظري	٢٤٩	%٧٢
	علمي	٩٧	%٢٨
	المجموع	٣٤٦	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعاً : أدوات الدراسة :

اعتمدت الباحثة في دراستها للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة الأدوات التالية:

١ـ مقياس الخدمات الإرشادية:

أ- التعريف بالمقياس:

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية والاطلاع على مقياس سابق لبني يونس (٢٠٠١) ملحق رقم (١) قامت الباحثة بإعداد مقياس الخدمات الارشادية ، إلى جانب اعتماد نفس أبعاد مقياس ، مع تقليص عدد العبارات وإعادة صياغتها بعد الدمج وحذف التكرارات، والوصول بالفقرات إلى (٣١) فقرة، موزعة على اربعة أبعاد تتناول الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية ، حيث تضمنت الأبعاد ما يلي:

- البُعد الأول : الخدمات الاجتماعية : تتكون من (٨) فقرات .
- البُعد الثاني : الخدمات المهنية : تتكون من (٦) فقرات.
- البُعد الثالث : الخدمات الاكاديمية : وتتكون من (٧) فقرات.
- البُعد الرابع : الخدمات النفسية : وتتكون من (١٠) فقرات.

ب- التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأداة الدراسة:

تعتبر الخصائص السيكومترية مؤشرات على دقة المقياس لما أعد لقياسه ، وعرفها فرج (١٩٨٩) بأنها دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس وفقراته إذ توجد خصائص سيكومترية للفقرات هي تمييز الفقرة واتساقها الداخلي أي صدقها ، وتوجد خصائص سيكومترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات .

وبما أن هذه الدراسة تهدف للكشف عن أثر حجم العينة وأسلوب اختيارها في الخصائص السيكومترية للمقياس فقد رأت الباحثة ضرورة تعريف مصطلح الصدق والثبات .

- صدق المقياس :

مدى قياسه للاستعداد أو الخاصية التي وضع لقياسها ؛ أو بمعنى آخر ، أن الصدق تقدير لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد أن نقيسه به .

- ثبات المقياس :

مدى إعطائه نفس الدرجات لنفس الأفراد عند تكرار تطبيقه عليهم ؛ فالمقياس الثابت هو الذي إذا طبقته على فرد ثم أعدت تطبيقه على نفس الفرد بعد فترة معينة يعطي تقريباً نفس الدرجة السابقة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللاطمئنان على صدق وثبات مقياس الخدمات الإرشادية، والتأكد من خصائصه السيكومترية، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٣٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز، ومن ثم إجراء اختبار صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان كما تم التحقق من الثبات من خلال إيجاد قيمة معامل ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى معامل التجزئة النصفية ومعامل معادلة سبيرمان-براون لفقرات المقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

ت- صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي:

- إجراء صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة ودرجة البعد المنتمية إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات مقياس الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية ودرجة البعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

الأبعاد		م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط
١	الخدمات الاجتماعية	١	**٠.٦٢	٢	**٠.٧٢	٣	**٠.٧٤	٤	**٠.٧٥
		٥	**٠.٧٣	٦	**٠.٦٦	٧	**٠.٧٣	٨	**٠.٦٣
٢	الخدمات المهنية	٩	**٠.٧٠	١٠	**٠.٧٧	١١	**٠.٨٠	١٢	**٠.٧٩
		١٣	**٠.٧٨	١٤	**٠.٧١				
٣	الخدمات الأكاديمية	١٥	**٠.٧٣	١٦	**٠.٨١	١٧	**٠.٧٧	١٨	**٠.٧٤
		١٩	**٠.٨١	٢٠	**٠.٧٣	٢١	**٠.٦٥		
٤	الخدمات النفسية	٢٢	**٠.٧٤	٢٣	**٠.٧٧	٢٤	**٠.٧٦	٢٥	**٠.٧٩
		٢٦	**٠.٨٠	٢٧	**٠.٨٦	٢٨	**٠.٨٦	٢٩	**٠.٧٩
		٣٠	**٠.٨٠	٣١	**٠.٨٢				

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الدالة بين (٠.٦٢) و(٠.٨٦) مما يدل على تمتع مقياس الخدمات الإرشادية بدرجة مرتفعة من الصدق الداخلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- كما تم استخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية والدرجة الكلية (العينة الاستطلاعية: ن= ٣٠)

	الأبعاد	قيم معامل الارتباط
١	الخدمات الاجتماعية	**٠.٨٥
٢	الخدمات المهنية	**٠.٨٩
٣	الخدمات الأكاديمية	**٠.٩١
٤	الخدمات النفسية	**٠.٩١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الدالة بين (٠.٨٥) و(٠.٩١) مما يدل على صدق المقياس وصلاحية استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة.

ث- **ثبات مقياس الخدمات الإرشادية:**

قامت الباحثة بحساب ثبات درجات مقياس الخدمات الإرشادية من خلال استخراج قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية ومن ثم معامل التصحيح سبيرمان-براون، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٤) قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الخدمات الإرشادية (العينة الاستطلاعية: ن= ٣٠)

الأبعاد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
			معامل ارتباط بيرسون بين الجزئين	معامل براون للتصحيح الطولي
الخدمات الاجتماعية	٨	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٥
الخدمات المهنية	٦	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
الخدمات الأكاديمية	٧	٠.٩٠	٠.٨٦	٠.٨٧
الخدمات النفسية	١٠	٠.٩١	٠.٩٠	٠.٩٠
الدرجة الكلية للمقياس	٣١	٠.٩٦	٠.٩٢	٠.٩٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٨٤ _ ٠.٩١) للأبعاد الفرعية، وبين (٠.٩٢ – ٠.٩٦) للمقياس ككل، مما يدل على تمتع الاستبيان بمكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

في ضوء أهداف الدراسة وفروضها، والإجراءات المستخدمة للتأكد من صحة تلك الفروض وتطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة، ومعالجة البيانات، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وربط تلك النتائج بالأدب النظري، الدراسات السابقة، والنظريات المفسرة للخدمات الارشادية .

أولاً: نتائج الدراسة و تفسيرها:

فيما يلي سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم التحقق من فروضها:

١- **نتيجة السؤال الرئيسي وتفسيره** والذي ينص على "ما الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحرافات المعيارية وذلك لمقياس الخدمات الإرشادية بأبعاده، ووفقاً لذلك تم حساب المدى طبقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حيث يتم تقسيم المتوسط الحسابي كما هو موضح أدناه:

المدى = أكبر قيمة في المتوسط الحسابي – أقل قيمة في المتوسط الحسابي: ٥-١=٤

كما تم تحديد طول الفئة : ٤÷ ٥= ٠.٨٠.

وتم اتباع التقسيم التالي لتحليل بيانات المقياس، وذلك بما يجيب على سؤال الدراسة:

١-المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٥ – ٤.٢١) تقع ضمن درجة مرتفعة جداً.

٢-المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٤.٢٠ – ٣.٤١) تقع ضمن درجة مرتفعة.

٣-المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٣.٤٠ -٢.٦١) تقع ضمن درجة متوسطة.

٤-المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٢.٦٠ – ١.٨١) تقع ضمن درجة ضعيفة.

٥-المتوسطات الحسابية الواقعة بين (١.٨٠ – ١) تقع ضمن درجة ضعيفة جداً.

والجدول التالي يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ، ومن ثم قياس درجة التحقق وفقاً لمعادلة المدى السابق ذكرها وترتيب هذه الأبعاد تبعاً لقيم المتوسط الحسابي .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الخدمات الإرشادية (ن=٣٤٦)

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التحقق	الترتيب
الخدمات الاجتماعية	٣.١١	٠.٥٩	%٦٢.٢	متوسطة	الأول
الخدمات المهنية	٣.٠٩	٠.٦٩	%٦١.٨	متوسطة	الثاني
الخدمات الأكاديمية	٣.٠٥	٠.٦٨	%٦١	متوسطة	الثالث
الخدمات النفسية	٢.٩٩	٠.٧٨	%٥٩.٨	متوسطة	الرابع
المجموع	٣.٠٦	٠.٦١	%٦١.٢	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حققت درجة (متوسطة) بمتوسط حسابي كلي وقدره ٣.٠٦ وانحراف معياري بمقدار ٠.٦١ ونسبة مئوية وقدرها ٦١.٢%.

وقد كان بعد (الخدمات الاجتماعية) الأكثر شيوعاً بين الأبعاد بدرجة تحقق (متوسطة) ومتوسط حسابي وقدره ٣.١١ ونسبة ٦٢.٢%، يليه في الترتيب الثاني بعد (الخدمات المهنية) بدرجة تحقق (متوسطة) ومتوسط حسابي وقدره ٣.٠٩ ونسبة تحقق ٦١.٨%، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (**الخدمات الأكاديمية**) بدرجة تحقق (متوسطة) أيضاً وبمتوسط حسابي وقدره ٣.٠٥ ونسبة ٦١%، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد (الخدمات النفسية) كأقل الأبعاد شيوعاً بدرجة تحقق (متوسطة) ومتوسط حسابي وقدره ٣.٠٦ ونسبة مئوية وقدرها ٥٩.٨%.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الاول : أن الجامعة تقدم للطالبات خدمات ارشادية متعددة اجتماعية ، وأكاديمية ، ومهنية ، ونفسية ، وأن استجابة الطالبات للخدمات الاجتماعية جاءت في المرتبة الاولى ، تلاها الخدمات المهنية والأكاديمية ، وأخيراً الخدمات النفسية ، وقد تعزى هذه النتيجة الى أن حاجة طالبات السنة التحضيرية للخدمات الاجتماعية اكثر من حاجتهن للخدمات الاخرى المذكورة إذ تكثر مشكلات طالبات السنة التحضيرية فيما يخص التوافق مع الحياة الجامعية بشكل عام (الجندي،١٩٩٧) ، الامر الذي يتطلب أن تكون حاجة الطالبات للخدمات الارشادية الاجتماعية أكثر من حاجتهن للخدمات الاخرى مما يوفر فرصة أفضل لمعرفتهن بواقع هذه الخدمات ، أما وقوع الخدمات المهنية والأكاديمية في المرتبة الثانية والثالثة بعد الخدمات الاجتماعية فقد يعود ذلك الى موقع المشكلات المهنية والاكاديمية في سلم الاولويات الخاص بمشكلات طالبات السنة التحضيرية ، إذ تواجه طالبة السنة التحضيرية مشكلات مهنية وأكاديمية متعددة تتضمن التأخر الدراسي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعادات الاستذكار واختيار التخصص وعلاقة التخصص بسوق العمل ، الأمر الذي يترتب عليه طلب الطالبات لهذه الخدمات أكثر من الخدمات النفسية مما يوفر فرصة أفضل للتعرف على هذه الخدمات .

أما استجابة الطالبات إلى الخدمات النفسية فقد جاءت في المرتبة الرابعة ، وقد يعود ذلك إلى أن الطالبات ربما لا يواجهن مشكلات نفسية وهذا مؤشر ايجابي يدل على تكامل وترابط المنظومة التربوية بين (الاسرة ، والمجتمع ، والجامعة) فالأسرة تعتبر المسؤولة عن التنشئة و النموذج الأمثل للجماعة ويعتبر سلوكهم نموذجاً يحتذى به ، ولكي تحقق الاسرة للطالبة الصحة النفسية يتطلب ذلك مناخاً أسرياً ، يحقق الحاجات النفسية ومعايير السلوك والعادات السلوكية السليمة ، أما من ناحية المجتمع الذي تعيش فيه الطالبة بمؤسساته فأنه قد يؤثر في صحتها النفسية و تحقق ذلك بتوفير بيئة اجتماعية آمنه تسودها العلاقات السليمة والاهتمام بالفرد والجماعة ورعايتهم وتدعيم الهيئات والمؤسسات التي تحقق ذلك ، وأخيراً اهتمت الجامعة بصحة طالباتها النفسية وقدمت خططاً تربوية وبرامج ارشادية لمساعدة الطالبات في التغلب على مشاكلهم النفسية والانفعالية والقضاء على اجواء الملل والفتور ؛ عن طريق انشاء المرافق العامة ، مثل النوادي وصالات الرياضة ، اضافة الى المسابقات والمعارض التي تقام وتشرف عليها إدارة الجامعة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نس وآخرون (1992) Ness & others وبني يونس (٢٠٠١) في أن الجامعة تقدم للطلبة خدمات اجتماعية ومهنية واكاديمية ونفسية ، كما تتفق أيضاً في اولوية هذه الخدمات مع نتيجة الدراسة بأنه جاءت استجابات الطالبات على الخدمات الاجتماعية في المرتبة الأولى تلاها بقية الخدمات وأن الخدمات النفسية جاءت في الترتيب الأخير .

وتتعارض النتائج المتعلقة بهذا السؤال مع نتيجة دراسة هاتشر وكندرك Hatcher & Kendrick (1994) ، والتي كشفت نتائجها بأن استجابة الطلبة على الخدمات النفسية وقعت في الأولى ، بينما جاء ترتيب الخدمات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة ؛ وذلك على عكس ما جاءت به نتيجة الدراسة الحالية ، وقد يعزى الاختلاف بين الدراسة الحالية ودراسة هاتشر وكندرك Hatcher & Kendrick (1994) فقد يعود ذلك ارتفاع معدلات الشعور بالخوف والقلق بين الطلاب و مبالغة الحضارة الغربية في إعطاء الحرية الشخصية للطلبة ، والتخلي عن بعض المفاهيم والمبادئ السامية ، ليفعل ما يشاء طالما أنه لا يعتدي على غيره ، فأفسدت عليه فطرته ، ونتج عن ذلك مشكلات تهدد صحته النفسية كتفكك الأسر ، وانتشار الجريمة وتعدد أشكالها، وارتفاع معدلات الفقر لاسيما أن الطالب الجامعي يحتاج مبالغ مادية لإكمال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسته كل ذلك يؤثر على الحالة النفسية للطالب وبالتالي يحتاج الطالب الى ذلك النوع من الخدمات أكثر من أي نوع آخر .

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفروض الدراسة:

الفرض الأول ومناقشته وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب العمر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار Kruskal-Wallis ؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات في الخدمات الإرشادية تبعاً لاختلاف العمر. والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعات تبعاً للعدد ومتوسط الرتب ومربع كاي بالإضافة الى مستوى الدلالة حيث جاءت النتائج كما يلي :

جدول رقم (٦) اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات في الخدمات الإرشادية تبعاً لاختلاف العمر (ن=٣٤٦)

الأبعاد	العمر	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة	
الخدمات الاجتماعية	من ١٨-١٩ سنة	٢٤٦	١٦٩.٩٢	٤.٦٩	٠.١٧	غير دالة
	من ٢٠-٢١ سنة	٨٤	١٧٧.١٩			
	من ٢٢-٢٤ سنة	١١	٢٣٥.٥٩			
	أكثر من ٢٤ سنة	٥	١٥١.١٠			
الخدمات المهنية	من ١٨-١٩ سنة	٢٤٦	١٧٠.٨٥	١.٩٤	٠.٥٨	غير دالة
	من ٢٠-٢١ سنة	٨٤	١٧٨.٣٨			
	من ٢٢-٢٤ سنة	١١	٢٠٦.٩٥			
	أكثر من ٢٤ سنة	٥	١٤٨.٣٠			
الخدمات الأكاديمية	من ١٨-١٩ سنة	٢٤٦	١٧٠.٤٧	١.٥٣	٠.٦٧	غير دالة
	من ٢٠-٢١ سنة	٨٤	١٧٧.٦٩			
	من ٢٢-٢٤ سنة	١١	٢٠٥.١٨			
	أكثر من ٢٤ سنة	٥	١٨٢.٤٠			
الخدمات النفسية	من ١٨-١٩ سنة	٢٤٦	١٦٩.٧٩	٢.٩١	٠.٤٠	غير دالة
	من ٢٠-٢١ سنة	٨٤	١٧٧.١٧			
	من ٢٢-٢٤ سنة	١١	٢١٧.٩٥			
	أكثر من ٢٤ سنة	٥	١٩٦.٦٠			
الدرجة الكلية	من ١٨-١٩ سنة	٢٤٦	١٦٩.٤٤	٣.٩٥	٠.٢٦	غير دالة
	من ٢٠-٢١ سنة	٨٤	١٧٧.٧٨			
	من ٢٢-٢٤ سنة	١١	٢٢٨.٩٥			
	أكثر من ٢٤ سنة	٥	١٧٩.٣٠			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد دلالة فروق بين المجموعات في الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية تبعاً لاختلاف أعمارهن ؛ حيث جاءت قيمة دلالة مربع كاي أكبر من ٠.٠٥ ، وتعزى هذه النتيجة الى اتفاق أفراد العينة من جميع الأعمار حول الخدمات الارشادية المقدمة لهن ؛ وذلك لتشابه الظروف والامكانيات المتاحة بين أفراد العينة مما قارب وجهات النظر الخاصة بهن حول الخدمات الارشادية المقدمة للسنة التحضيرية .

ويتفق ذلك مع ما تم ذكره في الإطار النظري من اهتمام عمادة السنة التحضيرية بتقديم خدماتها الارشادية وتوظيف دور المرشدة بالشكل الصحيح في تطبيق هذه البرامج دون أي تحيز ، بالإضافة الى استغلال قدرات وطاقات الطالبات عن طريق اكتشاف المواهب وتنمية ميولهن وقدراتهن ودعمهن عن طريق السماح لهن بالمشاركة في المعارض والمؤتمرات ، وتشجيعهن على حب التعلم وقد تم توظيف ذلك في مصلحة الطالبة .

٢- **الفرض الثاني ومناقشته وتحليله**: والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب الوضع الاجتماعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجرت الباحثة اختبار ت T-test لمجموعتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق في درجات مقياس الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً للحالة الاجتماعية للطالبة (متزوجة؛ غير متزوجة). والجدول التالي يوضح الفروق في الدرجات تبعاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت ومستوى الدلالة وجاءت النتائج كما يلي :

جدول رقم (٧) نتائج اختبار ت T-test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (ن=٣٤٦)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الخدمات الاجتماعية	متزوجة	٢٠	٢.٩٠	٠.٧٠	١.٦٠	غير دالة
	غير متزوجة	٣٢٦	٣.١٢	٠.٥٨		
الخدمات المهنية	متزوجة	٢٠	٢.٨٦	٠.٨٥	١.٥٣	غير دالة
	غير متزوجة	٣٢٦	٣.١١	٠.٦٧		
الخدمات الأكاديمية	متزوجة	٢٠	٢.٩٥	٠.٧٧	٠.٦٧	غير دالة
	غير متزوجة	٣٢٦	٣.٠٦	٠.٦٨		
الخدمات النفسية	متزوجة	٢٠	٢.٧٩	٠.٩٢	١.١٨	غير دالة
	غير متزوجة	٣٢٦	٣.٠٣	٠.٧٧		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجة الكلية	متزوجة	٢٠	٢.٨٨	٠.٧٥	١.٣٧	غير دالة
	غير متزوجة	٣٢٦	٣.٠٧	٠.٦٠		

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للطالبات، حيث جاءت قيمة دلالة (ت) أكبر من ٠.٠٥ ، وهذا يدل على أنه لا يوجد فرق في تلقيهن الخدمات الارشادية سواء كانت متزوجه أو غير متزوجه ، وقد يعود ذلك الى دور المرشدة التربوية في تطبيق البرامج لكافة الطالبات ومراعاتها للظروف ، وبذلك نقول أنه من الممكن أن يكون سبب ذلك هو تلقي الدعم والمساندة من الجامعة والتخفيف مما يعترض الطالبة المتزوجة من ضغوطات في مختلف المجالات ، ومن ناحية اخرى قد يكون الدعم من الاسرة خاصة من يتمتع منهن بعلاقات عائلية مترابطة نوعاً ما فقد تتلقى من قبلها الدعم والمساندة ، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة مناع (٢٠١٠) بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخدمات الارشادية لصالح الاناث ؛ ويعود ذلك الى تغير نظرة المجتمع للمرأة وتعزيز نظام التعليم للفتيات ، وتحسين فرص الحصول على تعليم عالي الجودة ؛ وترى الباحثة أن ما يحدث من تطور لصالح المرأة السعودية في كافة المجالات يعود الى تمكين المرأة بدور تنموي ومحوري في رؤية ٢٠٣٠ حيث وضعتها في المقدمة ، وأكدت أنها تعتبر المرأة عنصر من عناصر قوة المجتمع ولديها إمكانات النجاح وتعتبر هذه واحدة من أهم الاصلاحات التي تبنتها الرؤية .

٣- **الفرض الثالث ومناقشته وتحليله**: والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حسب نوع التخصص (علمي- نظري)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض أجرت الباحثة اختبار ت T-test لمجموعتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق في درجات مقياس الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً للحالة لنوع التخصص (نظري؛ علمي). والجدول التالي يوضح قيم المتوسط الحسابي للمجموعات والانحراف المعياري وقيمة ت بالإضافة الى مستوى الدلالة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار ت T-test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير نوع التخصص (ن=٣٤٦)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الخدمات الاجتماعية	نظري	٢٤٩	٣.١٢	٠.٦٠	٠.٣٥	غير دالة
	علمي	٩٧	٣.٠٩	٠.٥٨		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخدمات المهنية	نظري	٢٤٩	٣.١٢	٠.٦٨	١.٣٩	غير دالة
	علمي	٩٧	٣.٠١	٠.٧٠		
الخدمات الأكاديمية	نظري	٢٤٩	٣.٠٩	٠.٦٧	١.٣٨	غير دالة
	علمي	٩٧	٢.٧٩	٠.٧٢		
الخدمات النفسية	نظري	٢٤٩	٣.٠٥	٠.٧٥	٢.٢٧	دالة عند مستوى
	علمي	٩٧	٢.٨٣	٠.٨٣		
الدرجة الكلية	نظري	٢٤٩	٣.٠٩	٠.٦٠	١.٥٧	غير دالة
	علمي	٩٧	٢.٩٨	٠.٦٤		

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير نوع التخصص للطالبات، فيما عدا بعد (الخدمات النفسية) فقد وجدت دلالة فروق بين المجموعتين لصالح طالبات التخصصات النظرية حيث جاءت قيمة دلالة (ت) أقل من ٠.٠٥ في هذا البعد .

وتفسر الباحثة النتيجة السابقة بوجود مستوى واحد من الخدمات الارشادية المقدمة للطالبات على اختلاف تخصصاتهن ، وأن هذه الخدمات تقدم لهن بنفس المستوى من التنظيم والترتيب والتقنين ، ولا تختلف مستوياتها في التخصصات العلمية عن النظرية ، وفيما يخص الخدمات النفسية فقد أثبتت النتيجة وجود فروق بين التخصصات النظرية والعلمية ، وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة المومني (٢٠١٧) بوجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير التخصص ، كما تتفق مع ما ذكره العزة (٢٠٠٦) من أن للعملية الارشادية معوقات قد تكون سبباً في تعثر الاستفادة من الخدمات النفسية ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بحاجة الطالبات في التخصصات النظرية لمستوى أعلى من الخدمات النفسية ، وتقديمها بأساليب متعددة ، حتى يتحقق لهن الاستفادة منها بشكل كبير .

ثانياً: ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

- أن درجة الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية حققت درجة (متوسطة) ، ونسبة مئوية وقدرها ٦١.٢%.

- كان بعد (الخدمات الاجتماعية) الأكثر شيوعاً بين الأبعاد بدرجة تحقق (متوسطة) بنسبة ٦٢.٢%، يليه في الترتيب الثاني بعد (الخدمات المهنية) بدرجة تحقق (متوسطة) ونسبة تحقق ٦١.٨%، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (**الخدمات الأكاديمية**) بدرجة تحقق (متوسطة) أيضاً ونسبة ٦١%، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد (الخدمات النفسية) كأقل الأبعاد شيوعاً بدرجة تحقق (متوسطة) ونسبة مئوية وقدرها ٥٩.٨%.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– لا توجد دلالة فروق بين المجموعات في الخدمات الإرشادية المقدمة لطالبات السنة التحضيرية تبعاً لاختلاف أعمارهن .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للطالبات .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات الإرشادية بأبعاده تبعاً لمتغير نوع التخصص للطالبات، فيما عدا بعد (الخدمات النفسية) فقد وجدت دلالة فروق بين المجموعتين لصالح طالبات التخصصات النظرية .

ثالثاً : توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١- الاستفادة من التجارب العالمية في مجال الإرشاد، بما يخدم تطوير التوجيه والإرشاد الطلابي في المملكة العربية السعودية.

٢- العمل على الارتقاء بالخدمات الارشادية المقدمة للطالبات وتنميتها ؛ بمتابعة كل ما يستحدث في مجال التوجيه والإرشاد بما يخدم النهوض، والرقي بالعمل الإرشادي في الجامعات .

٣- تقديم توصيات لمركز الارشاد الجامعي بضرورة متابعة انجازات مرشدات السنة التحضيرية مع توفير الدعم المادي والمعنوي لتحقيق الخدمات الارشادية بشكل افضل.

٤- توعية الطالبات بدور الارشاد من خلال ابراز دور الارشاد في دليل السنة التحضيرية بشكل واضح ومفصل .

٥- تكثيف الاهتمام بتوفير الخدمات الارشادية النفسية لطالبات السنة التحضيرية مسار التخصص النظري .

٦- يمكن لهذه الدراسة أن تكون إضافة الى الدراسات التي تهدف الى التعرف على وضع الارشاد في الجامعات السعودية بشكل عام ولطالبات السنة التحضيرية بشكل خاص .

٧- قد تفتح هذه الدراسة المجال للباحثين لدراسة متغيرات أخرى قد يكون لها أثر في الخدمات الارشادية لطالبات المقدمة لطالبات السنة التحضيرية مثل متغير الخطط الدراسية (خطة أ / خطة ب) ، الجنس .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً : المراجع العربية :

ابو العيش ، هيا (٢٠١٦). **استراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية لطالبات السنة التحضيرية في جامعة حائل**. جامعة العلوم والتكنولوجيا.

ابو المعاطي ، وليد (٢٠١٦). **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الطائف نحو تطبيق برنامج السنة التحضيرية وعلاقتها بالدافع للدراسة**. كلية التربية جامعة المنصورة.

ابو عيطة ، سهام (١٩٨٤). **مدى حاجة الطالب الجامعي لخدمات الارشاد النفسي والتربوي**. تقرير عن ندوة الارشاد النفسي والتربوي بدولة الكويت من أجل التنمية . المجلة التربوية.

ابو عيطة ، سهام (٢٠٠٢). **مبادئ الإرشاد النفسي**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

آل مرعي ، محمد (٢٠١٢). **التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران**. الرياض: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

البرديني ، احمد (٢٠٠٦). **واقع الارشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس الغوث الدولية بمحافظة غزة**. غزة ، فلسطين: الجامعة الاسلامية.

برزان ، جابر (٢٠١٦). **الارشاد والتوجيه النفسي**. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

البركات ، علي ، و الحكماني ، علي (٢٠١٤). **الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان**. الاردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.

بني يونس ، تغريد (٢٠٠١). **الخدمات الارشادية المقدمة لطلبة الجامعات الاردنية الرسمية**. جامعة اليرموك، الصفحات ١-٩٨.

التكروني ، نسيم (٢٠١٢). **اسهام المرشد الطلابي في تنمية شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية من منظور التربية الاسلامية**. مكة ، السعودية: كلية التربية - جامعة ام القرى.

جلال، سعد (١٩٩٢). **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجمال، رنا (٢٠٠٧). **درجة توفر الخدمات الارشادية في الجامعات الاردنية العامة والخاصة ومدى فاعليتها**. كلية الدراسات التربوية العليا، الصفحات ١-١٤٠.

الحريري ، رافدة (٢٠١١). **الارشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية** . عمان ، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الداهري ، صالح (٢٠٠٠). **مبادئ الارشاد النفسي والتربوي**. اربد: مؤسسة حمادة للخدمات الطلابية.
الداهري ، صالح (٢٠٠٠). **مبادئ الارشاد النفسي والتربوي**. اربد: مؤسسة حمادة للخدمات الطلابية.
دليل السنة التحضيرية، (٢٠١٦). الرياض: جامعة الملك سعود.
دليل السنة التحضيرية، (٢٠١٦). مكة: جامعة ام القرى.
دليل السنة التحضيرية، (٢٠١٩). جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.
دليل السنة التحضيرية، (٢٠١٨). الباحة: جامعة الباحة.
دليل السنة التحضيرية، (٢٠١٨). المدينة المنورة: جامعة طيبة.
دوليب ، تاج السر (١٩٨٣). **التوجيه والارشاد: ما هو وماهي اغراضه**. عمان: مجلة اتحاد الجامعات العربية.
الراجحي ، رزان (٢٠١٧). **دور وحدات التوجيه والارشاد الطلابي في مواجهة بعض المشكلات الاخلاقية لدى طالبات جامعة القصيم من منظور التربية الاسلامية**. القصيم، السعودية: دار المنظومة.
الراشد ، يوسف (٢٠١٧). **اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي**. جامعة بورسعيد - كلية التربية.
الرحيمي ، عبدالله (٢٠١٦). **الصعوبات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية في الجامعة السعودية الالكترونية في تعلم اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحوها**. مجلة القراءة والمعرفة-مصر، الصفحات ٥٧-٩٤.
روبيبي ، حبيبة ، و برو ، محمد (٢٠١٦) . **الخدمات الارشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالث ثانوي** . الجزائر: مجلة العلوم النفسية والتربوية .
الزراد ، فيصل (١٩٩٨). **علاج الامراض النفسية والاضطرابات السلوكية**. بيروت: دار العلم للملايين.
زمزمي ، عبدالهادي (٢٠١٤). **المشكلات الادارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة ام القرى**. مكة المكرمة، السعودية.
سالم ، احمد (سبتمبر, ٢٠١١). **السنة التحضيرية بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة (تصور مقترح)**. الثقافة والتنمية-مصر، الصفحات ٧٩-١٢٤.
سعيد، التل (١٩٩٧). **قواعد الدراسة في الجامعة** . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشمري ، ماجد (٢٠١٥). **الرهاب الاجتماعي ومصادر الضغوط النفسية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل**. اليرموك، الاردن: جامعة اليرموك.
صالح ، محمود (١٩٨٥). **اساسيات في الإرشاد التربوي**. الرياض: دار المريخ للنشر.
الطحان ، محمد ، و ابو عيطه ، سهام (٢٠٠٢). **الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية**. مجلة دراسات العلوم التربوية، الصفحات ١٢٩-١٥٣.
عبدالفتاح ، عز (٢٠١٧). **مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي**. جدة: خوارزم العلمية.
عدس ، عبدالرحمن (١٩٨٥). **ندوة سياسة تطوير التعليم العالي في الوطن العربي** . دمشق: المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلوم.
العمري ، خالد (١٩٨٦). **الارشاد الاكاديمي في إطار نظام الساعات المعتمدة**. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.
عودة ، محمد ، و شريف ، نادية (١٩٨٦). **مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الارشادية**. الكويت: دار السلاسل.
العياصرة ، وليد (٢٠١٢). **مشكلات طلاب السنة التحضيرية في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية**. مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
فرج ، صفوت (١٩٨٩) . **القياس النفسي** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
القاضي ، يوسف ، و فطيم ، لطفي ، و حسين ، محمود (١٩٨١). **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**. الرياض: دار المريخ.
المعروف ، صبحي (١٩٨٦). **اساليب الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**. بغداد: دار القادسية.
المغيصب ، عبدالعزيز (١٩٩٢). **الارشاد النفسي والتربوي أهميته ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر**. قطر: مجلة البحوث التربوية.
مناع ، هند (٢٠١٠). **فاعلية الخدمات الارشادية لطلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء معايير الارشاد الفعال**. ١- ٨١. كلية العلوم التربوية النفسية.
المهوس ، رنا ، و الجارودي ، ماجدة (٢٠١٥). **دور برامج الارشاد الاكاديمي بعمادة السنة التحضيرية في تهيئة الطالبات المستجدات بجامعة الملك سعود**. الرياض: جامعة الملك سعود.
المومني ، ابراهيم (٢٠١٧) . **اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة املك سعود نحو البرامج الارشادية المقدمة لهم** . مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث – فلسطين ، ص ٥٧-٧١ .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٧). **خلاصة احصائية عن مؤسسات التعليم الخاصة في سلطنة عمان**. مسقط: المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

Drapela, V (1990). **The value of theories for the Advancement of counseling**, 13, 19-26.

Ness, M et.al (1990).**A survey of counseling services in the southeastern united state**, college-student-affairs-Journal,11(3), 62-79.

Bishop ,J , B , "2006": **College and university counseling centers** ; questions in search of answers. journal of college counselin vol,9 n.1.spring

Mitchell, S; Greenwood, A ; and Guglielmi , M "2007": **Utilization of counseling services ;comparing international and U.S.A college students**. Journal of college counseling. Fall

Gomez, R (1996). **Necds asscssment for Counscling services in the middle school setting**, Dissertation Abstract International, 4(2), 487-A

Bessire, J (1982). **Implications of SLS [state wide longitudinal study] for students services**, (Eric) Document Reproduction Scrvice No, ED 220128.

Hatcher, w and Kendrick, R (1994). **Counseling Services of Southern Babtist college and universities, Counseling & Values,** 38(2), 112-121.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج: دراسة ميدانية في ضواحي القدس

Conflict Management Tactics Among Couples: A Field Study in the Suburbs of Jerusalem

إعداد

سوزان محمد أبوهلال

Suzan Muhammad Abu Hilal

باحثة دكتوراة في علم النفس، جامعة القدس، فلسطين

أ.د/عمر طالب الريماوي

Prof. Omar Taleb Alrimawi

أستاذ علم النفس المعرفي، جامعة القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.362477

استلام البحث : ٦ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٥ / ٢٠٢٤

أبوهلال، سوزان محمد و الريماوي، عمر طالب (٢٠٢٤). تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج: دراسة ميدانية في ضواحي القدس. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٤٠١ – ٤٢٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج: دراسة ميدانية في ضواحي القدس

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج في ضواحي القدس، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتألف مجتمع الدراسة من مجموعة من الأزواج، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) زوج/ة، اختيرت بالطريقة المتيسرة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل مجال التكتيكات التكاملية على أعلى متوسط حسابي يليه مجال تكتيكات الإجتناب، ثم مجال التكتيكات التوزيعية، كما تبين من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تكتيكات الاجتناب حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج تعزى لمتغيرات: (العمر، مدة الزواج، الحالة التعليمية).

الكلمات المفتاحية: تكتيكات، إدارة الصراعات، الأزواج، ضواحي القدس.

Abstract

The study aimed to identify the level of conflict management tactics among couples in the suburbs of Jerusalem. A descriptive method was used to achieve the study objectives, and the study population consisted of a group of couples. Accordingly, the study sample comprised (185) couples, selected through convenience sampling. The study results indicated that the level of conflict management tactics among couples was of moderate degree, as the integrative tactics received the highest arithmetic average, followed by the avoidance tactics, then the distributive tactics. The study results also indicated that there were no statistically significant differences in the average level of conflict management tactics among couples that were attributed to the gender variable, except for the avoidance

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

tactics, where the differences were in favor of males. Furthermore, the results showed no statistically significant differences in the average level of conflict management tactics among couples that were attributed to variables such as age, duration of marriage, and educational status.

Key words: Tactics, conflict management, couples, the suburbs of Jerusalem.

المقدمة

تُظهر الدراسات الأسرية أهمية التسامح وإدارة الصراعات كعوامل رئيسية في تعزيز جودة الحياة والعلاقات الزوجية، التي تواجه بطبيعتها خلافات وتحديات، تتطلب آليات فعّالة لمواجهة هذه الصراعات لضمان استمرارها وتطورها، يُشير البحث العلمي إلى أن التسامح ضمن العلاقة الزوجية يلعب دورًا كبيرًا في التنبؤ بالتوافق وتقليل الصراع بين الزوجين بهراميان و بهراميان (Bahramian & Bahramian, 2014). بالإضافة إلى ذلك، تبيّن الدراسات أن الصراعات الزوجية تُعد جزءًا لا يتجزأ من العلاقة الزوجية، وإدارتها بشكل صحيح تحمي البنية الأساسية للأسرة وتحافظ على التوازن والسلام الأسري (Tam & Lim, 2008). تؤثر متغيرات مثل صراع الأدوار والتحديات الاقتصادية على طبيعة وشدة هذه الصراعات، مما يستوجب تكيفًا واضحًا وملائمة في التعامل مع الخلافات لضمان استقرار الحياة الزوجية (الكتاني، ٢٠١١). وبما أن الصراع يُعتبر عنصرًا طبيعيًا في الديناميكية الأسرية، فإن التركيز يُصبح على أهمية الاستجابة الفعّالة للخلافات وتطوير أساليب التواصل الإيجابية بين الزوجين كوسيلة لتعزيز الوحدة والتفاهم داخل الأسرة (صبحية، ٢٠١٣؛ العواودة وآخرون، ٢٠١٣).

تنطلق هذه الدراسة من الاعتراف بأهمية الأسرة كأساس للمجتمع وتأثيرها المباشر والعميق على الأفراد والجماعات، أولوا الفلاسفة، المفكرون، والباحثون عبر العصور اهتمامًا كبيرًا للأسرة، ليس فقط كمؤسسة اجتماعية بل كمنظومة تسهم في بناء وتطور الحضارات الإنسانية من هذا المنطلق، تُعد العلاقات الزوجية جزءًا لا يتجزأ من هذه الديناميكية، حيث تشكل الوحدة الأولية لتفاعلات تؤثر في بنية المجتمع بأكمله، هذه التفاعلات، كما يلاحظ العبدلي (٢٠١٩)، قد تكون مصدرًا للتوافق أو الصراع، نظرًا للاختلافات الفردية والتوقعات المتباينة التي غالبًا ما تؤدي إلى حالات من النزاع الأسري. الصراع، كما يُشير الخالدي (٢٠٠٨)، هو ظاهرة عالمية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

موجودة في جميع المجتمعات ولا تستثني أي منظمة اجتماعية، مما يجعل إدارته تحديًا كبيرًا. تُعرف محمد (٢٠١٩) الصراع على أنه عملية تعكس عدم التوافق أو الاختلافات بين الأفراد في مجالات متعددة، وهو يُعد مكونًا رئيسيًا في العلاقات الزوجية، نظرًا للتنوع الكبير في السمات الشخصية والقيم والمعتقدات بين الشريكين. تكتسب تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج أهمية بالغة، إذ يشير مارشاند وهوك (Marchand & Hock, 2000) إلى أن الأزواج قد يختارون بين التعبير عن مشاعرهم وتحقيق حاجاتهم بالطرق التي يرونها مناسبة، أو تجنب مواجهة الطرف الآخر وكبت الصراع، في كلا السيناريوهين، تُعتبر الاستراتيجيات المتبعة في إدارة هذه الصراعات ذات تأثير مباشر على استقرار وديمومة العلاقة الزوجية، ومن هنا، تستمد الدراسة الحالية بعنوان "تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج" أهميتها، إذ تهدف إلى استكشاف وتحليل الأساليب المتبعة من قبل الأزواج في التعامل مع الصراعات الزوجية، وما يترتب عليها من تأثيرات على الفرد والمجتمع.

كما بيّنت العديد من الدراسات والملاحظات العيادية، العديد من الأزواج والزوجات لا يعانون فقط من الصراعات الزوجية بحد ذاتها، بل من نتائج اتباع أساليب خاطئة في إدارة هذه الصراعات، مثل المنافسة السلبية، التسلط، التجنب، والتحيز السلبي، هذه الأساليب، التي تنبع غالبًا من اعتقادات وتحيزات معرفية مشوهة، بالإضافة إلى التصورات والتوقعات السلبية والأحكام المتعسفة تجاه الشريك، تفاقم الوضع وتؤدي إلى تصاعد الصراعات والاضطرابات الزوجية، مما قد ينذر بانهيار العلاقة الزوجية (حافظ، ٢٠١٩). تهدف استراتيجيات إدارة الصراع إلى تأهيل الأفراد ليصبحوا منتجين، متسامحين، غير عدائيين، وقادرين على التحمل، من الطبيعي أن يكون هناك تباين في استراتيجيات التعامل مع الصراعات التي تنشأ في مواقف الحياة المختلفة مايكل وسكوت (Michael & Scott, 2006).

أظهرت العديد من الدراسات، مثل دراسات شنيويند و سماني (Schneewind, et al., 2002; Samani, 2008)، وجود علاقة بين ضعف إدارة الصراعات الزوجية وارتفاع نسب الطلاق، إلى جانب عدم كفاية مهارات الاتصال، ما يؤدي إلى انخفاض الرضا الزواجي. ووجدت دراسة ساري (٢٠٠٨) أن التفاوض يُعد من أكثر الأساليب استخدامًا في إدارة الصراع الأسري، مشيرةً إلى تأثير العوامل مثل المستوى التعليمي، طبيعة العمل، ومستوى الدخل في إدارة الصراع الأسري. الدراسة التي أجراها عبدالرازق (٢٠٢١) وجدت أن الرضا الجنسي يمكن أن ينبئ بوجود صراعات زوجية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأزواج والزوجات في سمات الشخصية الحدية، الرضا الجنسي، والذكاء العاطفي. أشارت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة الحوراني (٢٠١٨) إلى وجود مستوى مرتفع من التسامح ومستوى منخفض من السعادة الزوجية بين المشاركين، مع علاقات موجبة بين جميع مجالات التسامح والسعادة الزوجية، وتوصلت إلى أن التسامح مع الآخر يمكن أن ينبئ بالسعادة الزوجية، بينما التسامح مع الذات والموقف لم يظهرا تأثيرًا ملموسًا في التنبؤ بالسعادة الزوجية، كما لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستويات التسامح والسعادة الزوجية بناءً على المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، العمر، الفجوة العمرية بين الزوجين، وعدد سنوات الزواج. من ناحية أخرى، أظهرت دراسة مسعود (٢٠٢٣) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسامح وجودة الحياة الزوجية، مؤكدةً على الدور الحاسم للتسامح في تحسين والحفاظ على جودة الحياة الزوجية، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على العمر، مدة الزواج، والمؤهل العلمي. الدراسة التي أجراها الكطراني (٢٠٢٣) كشفت عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الكدر الزواجي وجودة الحياة الزوجية، مشيرةً إلى أن العلاقات الزوجية ذات مستويات كدر منخفضة تتمتع بجودة حياة زوجية أفضل، وعدم وجود فروق بناءً على الجنس، العمر، ومدة الزواج.

مشكلة الدراسة

تواجه الأسر ضغوطات وتحديات متنوعة، بما في ذلك النزاعات الزوجية التي تنشأ نتيجة لاختلاف الأدوار والتوقعات ضمن العلاقة الزوجية، مما يجعل الصراعات بين الأزواج ظاهرة شائعة وموضوعًا يستحق البحث والدراسة، يأتي ذلك نظرًا للتأثيرات العميقة التي يمكن أن تخلفها هذه الصراعات على الأفراد والمجتمع ككل، تختلف شدة وطبيعة هذه الصراعات من أسرة لأخرى، كما تتباين الاستراتيجيات والتكتيكات المتبعة في إدارتها، وعليه، تسعى الدراسة الحالية لاستجلاء معلومات حول الأسئلة الرئيسية التالية:

- ما مستوى التكتيكات المتبعة في إدارة الصراعات بين الأزواج؟
- هل يوجد تباين في مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج استنادًا إلى متغيرات معينة مثل الجنس، العمر، مدة الزواج، الحالة التعليمية ؟

اهداف الدراسة

- التعرف على مستوى التكتيكات المتبعة في إدارة الصراعات بين الأزواج؟
- التعرف على الاختلاف في مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج استنادًا إلى متغيرات معينة مثل الجنس، العمر، مدة الزواج، الحالة التعليمية؟

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة فحص الفرضيات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) بين متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج تعزى لمتغير الجنس.
الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير العمر.
الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير مدة الزواج.
الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الحالة التعليمية.

الأهمية النظرية

تتميز هذه الدراسة بأهميتها البالغة التي تنبع من التركيز على موضوع حيوي وعينة محددة تلامس جوهر النظام الاجتماعي؛ إذ تعد الأسرة محوراً رئيسياً يسهم في استقرار وتطور المجتمع، من خلال التركيز على تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج، تهدف الدراسة إلى تعزيز الوعي لدى الأزواج حول كيفية مواجهة الخلافات الزوجية بطريقة بنّاءة وفعّالة.

الأهمية التطبيقية

من جهة أخرى، تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة في إثرائها للمكتبة الفلسطينية، مع التوقع بأن تفيد فئات متعددة تشمل الباحثين، المختصين النفسيين والاجتماعيين، بالإضافة إلى المعنيين بإدارة الشؤون الأسرية في مختلف المؤسسات المحلية ووزارة الشؤون الاجتماعية، تكتسب الدراسة أهمية إضافية على المستوى التطبيقي من خلال إمكانية تطبيق نتائجها وتعميمها على نطاق واسع، ليس فقط في محافظة ضواحي القدس، بل في جميع المحافظات الفلسطينية، هذا التوسع في التطبيق يُمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين التكتيكات العامة المتبعة لإدارة الصراعات الأسرية، ما يعود بالنفع على المجتمع الفلسطيني ككل.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: من العام ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤
الحدود المكانية: ضواحي القدس
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مجموعة من الأزواج / ضواحي القدس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحددات الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجة الاحصائية المستخدمة.

تعريف المصطلحات نظريا واجرائيا

تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج:

تُعرف حافظ (٢٠١٥) تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج بأنها " الطرق الفريدة التي يتبعها الأفراد في التعامل مع الصراعات وادراتها وحلها، وفقا للجوانب المعرفية ويغطيها التكتيك التكاملي، أو الجوانب الوجدانية ويغطيها تكتيك الاسترضاء، أو الجوانب السلوكية أو النزوعية ويغطيها أسلوبا التجنب والهيمنة".

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تكتيكات ادارة الصراعات بين الازواج المستخدم لأغراض البحث.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، ويُعرف بأنّه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثًا أو قضيّة موجودة حاليًا، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحثان فيها، والتي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المُنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من مجموعة من الأزواج من ضواحي القدس، واشتملت عينة الدراسة على (١٨٥) استمارة/ة، واختيروا بطريقة العينة المتيسرة، والجداول (١)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	90	48.6
	أنثى	95	51.4
العمر	١٨-٢٥ سنة	11	5.9
	٢٦-٣٥ سنة	36	19.5
	٣٦-٤٥ سنة	89	48.1
	٤٦-٥٥ سنة	37	20.0
	أكثر من ٥٥ سنة	12	6.5
مدة الزواج	أقل من سنة	8	4.3
	١-٥ سنوات	17	9.2

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	٦-١٠ سنوات	35	18.9
	١١-٢٠ سنة	70	37.8
	أكثر من ٢٠ سنة	55	29.7
الحالة التعليمية	تعليم ثانوي او اقل	23	12.4
	شهادة جامعية (بكالوريوس)	103	55.7
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	59	31.9

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والمقاييس المستخدمة فيها، تم استخدام مقياس **تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج** من دراسة ستراوس (Straus, 2017)، حيث احتوى المقياس في شكله النهائي على (٣٤) فقرة. تم تسجيل الردود في الدراسة باستخدام مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط، ونتيجة لذلك، صُنفت مستويات الاستجابة على أنها منخفضة (من ١ إلى <٢.٣٣)، متوسطة (من ٢.٣٤ إلى <٣.٦٧)، مرتفعة (من ٣.٦٨ إلى ٥).

ثبات الدراسة

تم التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لأسئلة الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج (0.922)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (٢): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
التكتيكات التكاملية	8	0.794
التكتيكات التوزيعية	17	0.875
تكتيكات الاجتناب	9	0.778
الدرجة الكلية	34	0.922

إجراءات الدراسة

تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع استمارة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (185) استمارة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطاءها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج** " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	٢.٣٣ فأقل
متوسطة	٢.٣٤-٣.٦٧
مرتفعة	٣.٦٨ فأعلى

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
التكتيكات التكاملية	3.70	0.59	عالية	74.1
تكتيكات الاجتناب	2.38	0.64	متوسطة	47.7
التكتيكات التوزيعية	1.81	0.56	منخفضة	36.4
الدرجة الكلية	2.43	0.40	متوسطة	48.7

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول (٣) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(٢.٤٣) وانحراف معياري (٠.٤٠٨) وهذا يدل على أن مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (٤٨.٧%). ولقد حصل مجال التكتيكات التكاملية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣.٧٠)، يليه مجال تكتيكات الاجتناب بمتوسط حسابي (٢.٣٨)، ومن ثم مجال التكتيكات التوزيعية بمتوسط حسابي (١.٨١).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التكتيكات التكاملية.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التكتيكات التكاملية

الرقم في الاستمارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
٦	أسعى للتوصل إلى حلول مع زوجي/زوجتي.	4.04	1.02	**عالية**	80.8
١٠	أعتمد على الأخذ والعطاء في مناقشاتي مع زوجي/زوجتي.	3.93	1.10	**عالية**	78.6
٢٣	أحاول فهم وجهة نظر زوجي/زوجتي.	3.91	0.84	**عالية**	78.2
١٣	أظهر ثقتي في زوجي/زوجتي حتى أثناء الخلافات.	3.88	1.13	**عالية**	77.6
٢	أناقش القضايا بهدوء مع زوجي/زوجتي.	3.70	0.93	**عالية**	74.0
١	أتنازل في بعض الأمور أثناء الخلاف مع زوجي/زوجتي.	3.45	0.94	**متوسطة**	69.0
٢٨	أخبر زوجي/زوجتي كيف يتصرف في المستقبل.	3.40	1.24	**متوسطة**	68.0
٢٠	أقر بدوري في المشكلة وأقبل المسؤولية.	3.35	1.19	**متوسطة**	67.0
	الدرجة الكلية	**3.70**	**0.59**	**عالية**	**74.1**

يلاحظ من الجدول (٤) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التكتيكات التكاملية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(٣.٧٠) وانحراف معياري (٠.٥٩٨) وهذا يدل على أن مجال التكتيكات التكاملية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (٧٤.١%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما وتشير النتائج ان فقرات جاءت بدرجة عالية و(٣) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أسعى للتوصل إلى حلول مع زوجي/زوجتي " على أعلى متوسط حسابي (٤.٠٤)، ويليها فقرة " أعتمد على الأخذ والعطاء في مناقشاتي مع زوجي/زوجتي " بمتوسط حسابي (٣.٩٣). وحصلت الفقرة " أقر بدوري في المشكلة وأقبل المسؤولية " على أقل متوسط حسابي (٣.٣٥)، يليها الفقرة " أخبر زوجي/زوجتي كيف يتصرف في المستقبل " بمتوسط حسابي (٣.٤٠).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التكتيكات التوزيعية.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التكتيكات التوزيعية

الرقم في الاستمارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
21	أنتقد سلوكيات زوجي/زوجتي خلال الخلاف.	2.92	1.23	متوسطة	58.4
14	ألوم زوجي/زوجتي على بدء الخلاف.	2.87	1.20	متوسطة	57.4
7	أحيانًا أصرخ في وجه زوجي/زوجتي خلال الخلاف.	2.36	1.12	متوسطة	47.2
34	ألقي اللوم على صفات في شخصية زوجي/زوجتي.	2.34	1.30	متوسطة	46.8
11	أحاول جعل زوجي/زوجتي يشعر بالذنب حول الخلاف.	2.32	1.24	منخفضة	46.4
18	أفقد أعصابي بسهولة مع زوجي/زوجتي.	2.28	1.24	منخفضة	45.6
3	أستخدم التهديدات في الخلافات مع زوجي/زوجتي.	1.89	1.00	منخفضة	37.8
16	أضايق زوجي/زوجتي بأفعال صغيرة.	1.88	1.13	منخفضة	37.6
25	أستخدم التخويف كتكتيك في الخلاف.	1.60	0.95	منخفضة	32.0
32	أمسك بشريكي بقوة.	1.55	1.04	منخفضة	31.0
15	أدفع أو أشد شريكي.	1.42	0.81	منخفضة	28.4
4	أرمي أشياء على شريكي يمكن أن تضره.	1.35	0.73	منخفضة	27.0
9	أقوم بثني ذراع شريكي أو جذب شعره خلال الخلاف.	1.26	0.63	منخفضة	25.2
19	أستخدم شيء حاد ضد شريكي.	1.26	0.68	منخفضة	25.2
24	أصفع شريكي خلال الخلاف.	1.24	0.63	منخفضة	24.8
26	ألكم أو أضرب شريكي بشيء يمكن أن يؤذيه.	1.23	0.67	منخفضة	24.6
29	أضرب شريكي اثناء الخلاف.	1.16	0.50	منخفضة	23.2
	الدرجة الكلية	1.81	0.56	منخفضة	36.4

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول (٥) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التكتيكات التوزيعية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(١.٨١) وانحراف معياري (٠.٥٦٨) وهذا يدل على أن مجال التكتيكات التوزيعية جاء بدرجة منخفضة، وبنسبة مؤية (٣٦.٤%).

كما وتشير النتائج أن (٤) فقرات جاءت بدرجة متوسطة و(١٣) فقرة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أنتقد سلوكيات زوجي/زوجتي خلال الخلاف " على أعلى متوسط حسابي (٢.٩٢)، ويليها فقرة " ألوم زوجي/زوجتي على بدء الخلاف " بمتوسط حسابي (٢.٨٧). وحصلت الفقرة " أضرب شريكي اثناء الخلاف " على أقل متوسط حسابي (١.١٦)، يليها الفقرة " ألكم أو أضرب شريكي بشيء يمكن أن يؤذيه " بمتوسط حسابي (١.٢٣).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تكتيكات الاجتناب.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تكتيكات الاجتناب

الرقم في الاستمارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
5	أميل إلى تجنب مواجهة المشكلات مع زوجي/زوجتي.	2.97	1.285	متوسطة	59.4
22	أركز على الكلمات ودقتها أكثر من محتوى الخلاف.	2.96	1.259	متوسطة	59.2
17	أتجاهل وجود المشكلات مع زوجي/زوجتي.	2.59	1.308	متوسطة	51.8
12	أغير موضوع النقاش عند الخلاف مع زوجي/زوجتي.	2.52	1.319	متوسطة	50.4
33	أتجنب المشكلة الأساسية بالتركيز على طريقة النقاش.	2.35	1.170	متوسطة	47.0
8	أحاول تأجيل الحلول في الخلافات لأطول فترة ممكنة.	2.31	1.169	منخفضة	46.2
31	أستخدم الفكاهة الساخرة في التعامل مع الخلافات.	2.29	1.165	منخفضة	45.8
30	أنكر وجود أي مشكلة في علاقتنا.	2.25	1.235	منخفضة	45.0
27	أتجاهل ما يشعر به زوجي/زوجتي أو يفكر فيه.	1.90	1.111	منخفضة	38.0
	الدرجة الكلية	2.38	0.64	متوسطة	47.7

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول (٦) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تكتيكات الاجتناب أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(٢.٣٨) وانحراف معياري (٠.٦٤٧) وهذا يدل على أن مجال تكتيكات الاجتناب جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (٤٧.٧%).

كما وتشير النتائج أن (٥) فقرات جاءت بدرجة متوسطة و(٤) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أميل إلى تجنب مواجهة المشكلات مع زوجي/زوجتي " على أعلى متوسط حسابي (٢.٩٧)، ويليها فقرة " أركز على الكلمات ودقتها أكثر من محتوى الخلاف " بمتوسط حسابي (٢.٩٦). وحصلت الفقرة " أتجاهل ما يشعر به زوجي/زوجتي أو يفكر فيه " على أقل متوسط حسابي (١.٩٠)، يليها الفقرة " أنكر وجود أي مشكلة في علاقتنا " بمتوسط حسابي (٢.٢٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، العمر، مدة الزواج، الحالة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الجنس.

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التكتيكات التكاملية	ذكر	90	3.7778	0.56829	1.562	0.120
	أنثى	95	3.6408	0.62133		
التكتيكات التوزيعية	ذكر	90	1.7765	0.50295	0.992	0.323
	أنثى	95	1.8594	0.62467		
تكتيكات الاجتناب	ذكر	90	2.5926	0.55593	4.516	0.000
	أنثى	95	2.1836	0.66721		
الدرجة الكلية	ذكر	90	2.4869	0.31055	1.769	0.079
	أنثى	95	2.3811	0.48011		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من خلال الجدول (٧) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (١.٧٦٩)، ومستوى الدلالة (٠.٠٧٩)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تكتيكات الاجتناب حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير العمر.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير العمر.

جدول(٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير العمر

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التكتيكات التكاملية	١٨-٢٥ سنة	11	3.75	0.96	0.93	0.44
	٢٦-٣٥ سنة	36	3.65	0.49		
	٣٦-٤٥ سنة	89	3.78	0.55		
	٤٦-٥٥ سنة	37	3.62	0.61		
	أكثر من ٥٥ سنة	12	3.51	0.69		
التكتيكات التوزيعية	١٨-٢٥ سنة	11	1.54	0.79	1.60	0.17
	٢٦-٣٥ سنة	36	1.97	0.53		
	٣٦-٤٥ سنة	89	1.78	0.48		
	٤٦-٥٥ سنة	37	1.79	0.68		
	أكثر من ٥٥ سنة	12	1.93	0.57		
تكتيكات الاجتناب	١٨-٢٥ سنة	11	2.31	0.82	1.79	0.13
	٢٦-٣٥ سنة	36	2.36	0.71		
	٣٦-٤٥ سنة	89	2.30	0.61		
	٤٦-٥٥ سنة	37	2.46	0.59		
	أكثر من ٥٥ سنة	12	2.80	0.53		
الدرجة الكلية	١٨-٢٥ سنة	11	2.28	0.65	0.85	0.49
	٢٦-٣٥ سنة	36	2.48	0.39		
	٣٦-٤٥ سنة	89	2.41	0.35		
	٤٦-٥٥ سنة	37	2.43	0.45		
	أكثر من ٥٥ سنة	12	2.55	0.39		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول رقم (٨)أن قيمة ف للدرجة الكلية(٠.٨٥٢) ومستوى الدلالة (٠.٤٩٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير مدة الزواج.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير مدة الزواج.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير مدة الزواج

المجال	مدة الزواج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التكتيكات التكاملية	أقل من سنة	8	3.54	1.05	1.717	0.148
	١-٥ سنوات	17	3.82	0.46		
	٦-١٠ سنوات	35	3.76	0.55		
	١١-٢٠ سنة	70	3.79	0.56		
	أكثر من ٢٠ سنة	55	3.55	0.61		
التكتيكات التوزيعية	أقل من سنة	8	1.61	0.80	0.522	0.720
	١-٥ سنوات	17	1.87	0.79		
	٦-١٠ سنوات	35	1.75	0.35		
	١١-٢٠ سنة	70	1.81	0.52		
	أكثر من ٢٠ سنة	55	1.87	0.62		
تكتيكات الاجتناب	أقل من سنة	8	2.23	0.90	0.620	0.649
	١-٥ سنوات	17	2.34	0.82		
	٦-١٠ سنوات	35	2.31	0.70		
	١١-٢٠ سنة	70	2.35	0.56		
	أكثر من ٢٠ سنة	55	2.49	0.61		
الدرجة الكلية	أقل من سنة	8	2.26	0.74	0.467	0.760
	١-٥ سنوات	17	2.47	0.54		
	٦-١٠ سنوات	35	2.40	0.26		
	١١-٢٠ سنة	70	2.44	0.37		
	أكثر من ٢٠ سنة	55	2.45	0.42		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن قيمة ف للدرجة الكلية(٠.٧٦٠) ومستوى الدلالة (٠.٤٦٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير مدة الزواج، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الحالة التعليمية.

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الحالة التعليمية.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الحالة التعليمية

المجال	الحالة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التكتيكات التكاملية	تعليم ثانوي او اقل	23	3.72	0.58	0.898	0.409
	بكالوريوس	103	3.65	0.62		
	ماجستير، دكتوراه	59	3.78	0.55		
التكتيكات التوزيعية	تعليم ثانوي او اقل	23	1.62	0.46	2.281	0.105
	بكالوريوس	103	1.88	0.61		
	ماجستير، دكتوراه	59	1.77	0.49		
تكتيكات الاجتناب	تعليم ثانوي او اقل	23	2.44	0.57	0.152	0.859
	بكالوريوس	103	2.36	0.68		
	ماجستير، دكتوراه	59	2.38	0.61		
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي او اقل	23	2.36	0.26	0.381	0.684
	بكالوريوس	103	2.45	0.46		
	ماجستير، دكتوراه	59	2.42	0.34		

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن قيمة ف للدرجة الكلية(٠.٣٨١) ومستوى الدلالة (٠.٦٨٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دالة إحصائياً في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الحالة التعليمية، وكذلك للمجالات.

مناقشة النتائج والتوصيات

السؤال الأول: أظهرت نتائج الدراسة بأن بمستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل مجال التكتيكات التكاملية على أعلى متوسط حسابي يليه مجال تكتيكات الإجتناب، ثم مجال التكتيكات التوزيعية، وتعزو الباحثة ذلك الى أن الصراع هو امر صحي يحدث في الكثير من المجتمعات البشرية، وأن استخدام التكتيكات المختلفة في إدارة الصراعات بين الأزواج يساهم في مساعدة الأزواج ليكونوا منتجين ومتسامحين وغير عدائيين، ولديهم القدرة على التحمل، وحصول التكتيك النكاملي على أعلى متوسط حسابي يدل على التعامل مع الصراعات من خلال التفاهم المتبادل بين الازواج، والمشاركة معا في مواجهة تلك الصراعات، فقد حصلت فقرة أسعى للتوصل الى حلول مع زوجي أو زوجتي على أعلى متوسط حسبي يليها فقرة " اعتمد على الأخذ والعطاء في مناقشاتي مع زوجي أو زوجتي، وهذه تتوافق مع دراسة (Michael, Szpoluk, Scottdubin, 2006) ودراسة (السناوي ٢٠١٤).

أظهرت نتائج الفرضية الأولى الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراعات بين الأزواج يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال تكتيكات الاجتناب حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وتعزو الباحثة ذلك الى أن الذكور قد يفضلون استخدام هذا التكتيك عن غيره من التكتيكات نظرا لطبيعة الثقافة والتربية الاجتماعية التي تلقاها الفرد والتي تؤثر على سلوكه وعلى الأدوار التي يقوم فيها، حيث يعتمد هذا التكتيك على تجنب المواجهة أو تأجيل التعامل مع الصراعات بشكل فوري، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الكطراني (٢٠٢٣) و دراسة رانجيلوف (Rangelov,2013).

تبين نتائج الفرضية الثانية الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في متوسطات تكتيكات ادارة الصراعات بين الازواج يعزى لمتغير العمر، يمكن تفسير ذلك أن أغلب استجابات المبحوثين كانت للفئة العمرية من ٣٦-٤٥ وتصنف هذه المرحلة العمرية ضمن مرحلة منتصف العمر، التي يظهر فيها تحسن كبير في ممارسات الحياة، كما يدل على انه كلما تقدم الازواج بالعمر، كان لديهم النضج العاطفي والاجتماعي والخبرة والوعي الكافي في ادارة الصراعات، وادراك اهمية التواصل الفعال والايجابي في العلاقة الزوجية، وتتفق مع دراسة (مسعود، ٢٠٢٣) ودراسة الكطراني (٢٠٢٣) والتي ركزت على أن الانسان في مرحلة منتصف العمر قد يصل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الى ذروة نضجه العقلي والعاطفي والاجتماعي بعد أن حقق الكثير من الانجازات والطموحات.

أظهرت نتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات تكتيكات إدارة الصراع بين الأزواج يعزى لمتغير مدة الزواج، وتعزو الباحثة ذلك أن اغلب استجابات المبحوثين كانت لمدة الزواج التي تتراوح بين ١١-٢٠ عام وهذا يدل على أن اكتساب الأزواج العديد من المهارات التي تمكنهم من ايجاد الاساليب والتكتيكات التي تساهم في خفض وتجنب الصراعات بين الأزواج، كما يعكس ذلك فهم الأزواج لبعضهم البعض ويصبح هناك نضج أكبر في العلاقة، وهذا يكسبهما القدرة على حل الصراعات باستخدام تكتيكات تساهم في خفض تلك الصراعات، وأشارت العديد من الدراسات أن العديد من الصراعات بين الأزواج تكثر في الخمس سنوات الأولى من الزواج، وتتوافق هذه مع دراسة، الكطراني (٢٠٢٣) ودراسة إيهوما وجريس (Ihuoma, & Grace, 2015).

تبين نتائج الفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات مستوى تكتيكات إدارة الصراع بين الأزواج يعزى لمتغير الحالة التعليمية، ويمكن تفسير ذلك على وعي الأزواج الذين أجابوا على فقرات مقياس تكتيكات إدارة الصراعات بين الازواج، إذ أن طبيعة الحالة التعليمية حيث أن أغلب الاستجابات على المقياس كانت للحاصلين على الشهادات الجامعية وهذا يعكس قدرة الأزواج على التواصل الفعال، و مدى نضجهم الفكري، ووجود توافق وتفاهم بينهم لأنهم يشتركون في نفس مستوى التعليم، وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة (Houck, & Daniel, 1994)، ودراسة (ساري، ٢٠٠٨).

التوصيات:

١. تشجيع الأزواج على استخدام التكتيكات التكاملية من خلال ورش عمل وبرامج تدريبية لتطوير مهارات التواصل والتفاوض، نظرًا لفعاليتها في إدارة الصراعات.
٢. توفير جلسات استشارية للأزواج لمساعدتهم على مواجهة المشكلات مباشرة، مما يقلل من اللجوء إلى الاجتناب كوسيلة للتعامل مع الصراعات.
٣. إجراء حملات توعية لتعزيز الوعي بأهمية استخدام تكتيكات إيجابية في إدارة الصراعات، مع التأكيد على الفوائد طويلة الأجل لتحسين التواصل والعلاقات بين الأزواج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

حافظ، داليا (٢٠١٩). فعالية برنامج معرفي سلوكي للتدريب على أساليب إدارة الصراعات الزوجية. مجلة الدراسات النفسية، ٢٩(٣)، ٤٤٥-٤٩٨.

الحوراني، أحمد (٢٠١٨). التسامح وعلاقته بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات المتزوجين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨(١٠١)، ٣٥-٧٦.

الخالدي، أحمد (٢٠٠٨). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، قسم التخطيط الإداري، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ساري، حلمي (٢٠٠٨). "إدارة الصراع الأسري في المجتمع الأردني: دراسة ميدانية اجتماعية على عينة من مدينة عمان." كلية الآداب، جامعة القاهرة.

السناوي، سارة (٢٠١٤). "أساليب المرأة في إدارة الصراع الأسري: دراسة حالة منطقة قضاء القدس." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

صبحية، بوخدوني (٢٠١٣). الصراعات والخلافات بين الزوجين في الأسرة وأساليب تصفيتها. الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

عبدالرازق، أسامة (٢٠٢١). منبئات الصراعات الزواجية لدى عينة من المتزوجين. مجلة الخدمة النفسية، ١٤، ٢٠٨-٢٥٥.

العبدلي، سميرة (٢٠١٩). "استراتيجيات إدارة الصراع بين الزوجين وعلاقتهما بالذكاء الإنفعالي." مجلة القراءة والمعرفة، ٦٧، ٢١٥-٢٢٥. http://search.mandumah.com/Record9

العواودة، أمل و السعايدة، جهاد والحديدي، هناء (٢٠١٣). أسباب النزاعات الأسرية من وجهة نظر الأبناء، دراسة ميدانية في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية, ١١(١), ١٠١-١٤٢.

الكتاني، فاطمة (٢٠١١). لعبة الحياة الزوجية. بيروت: الدار العربية للعلوم.

الكطراني، إكثار (٢٠٢٣). الكدر الزواجي وعلاقته بجودة الحياة الزوجية لدى المتزوجين والمتزوجات. المجلة الدولية لأبحاث العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ٢٥، ٩٠-١٠٥.

مسعود، محمد(٢٠٢٣). التسامح وعلاقته بجودة الحياة الزوجية لدى المتزوجين. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، ٢٢(١)، ١-٩.

المراجع الاجنبية

Houck, J., & Daniel, R. (1994). Husbands' and wives' views of communication in their marriages. Journal of Humanistic & Development, 33(1), 21-31.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Ihuoma, H., & Grace, R. (2015). Relationship between Duration of Marriage, Personality Trait, Gender and Conflict Resolution Strategies of Spouses. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 190(November 2014), 490–496. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.032.

Marchand, J. F., & Hock, E. (2000). Avoidance and attacking conflict-resolution strategies among married couples: Relations to depressive symptoms and marital satisfaction. Family Relations, 49(2), 201-206. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00201.x

Michael, S., & Scott, D. (2006). The Bridge: New Civil Society and Conflict Management Strategy. Mercy Corps Civil Society & Conflict Management Team Newsletter, Volume VI, Third Quarter.

Rangelov, B. B. (2013). A study of the relationship between conflict management styles and marital satisfaction among Bulgarian-American spouses. Southwestern Baptist Theological Seminary.

Samani, S. (2008). The important factors of marital conflict between married students in Shiraz University of Iran. Journal of Family Research, 3(3), 657-668.

Schneewind, K. A., & Gerhard, A. K. (2002). Relationship personality, conflict resolution, and marital satisfaction in the first 5 years of marriage. Family Relations, 51(1), 63-71.

Shayan, A., Garousian, M., HAVASIAN, M. R., KHANI, N. B., TARAVATI, M., FARADMAL, J., ... & MASAHI, M. (2020). The effect of cognitive-behavioral consultation on marital adjustment among women referring to health centers of Hamadan in 2015-2016. Family Medicine & Primary Care Review, 22(2). 1734-3402. 10.5114/fmpcr.2020.92509

Straus, M. A. (2017). The Conflict Tactics Scales and its critics: An evaluation and new data on validity and reliability. Physical violence in American families, 49-74.

Tam, C. L., & Lim, S. G. (2008). A study of marital conflict on measures of social support and mental health. Sunway Academic Journal, 5, 97-110.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين

The impact of classroom activities in enhancing students' integrative science processes from the teachers' point of view

إعداد

ماجد محمد دلهام العمري

Majid Mohammad Dalham Al-Omari

طالب دكتوراه - قسم التعليم والتعلم - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.362478

استلام البحث: ٧ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٥ / ٢٠٢٤

العمري، ماجد محمد دلهام (٢٠٢٤). أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٤٢١ – ٤٥٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عمليات العلم التكاملية المتمثلة في (تفسير البيانات، فرض الفروض، التجريب) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع، الخامس، السادس) من وجهة نظر المعلمين بمكتب تعليم الواحة بمدينة جدة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد لذلك استبانة مؤلفة من (٢٩) عبارة. تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤، وبلغت عينة الدراسة (٦٣) معلماً، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تفسير البيانات والمعلومات جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٣٤)، وأن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، وانحراف معياري (٠.٤٤)، وأن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية التجريب، جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٤٦)، وانحراف معياري (٠.٣٤)، كما قدمت الدراسة عدة توصيات ومقترحات منها: إجراء تقييم دوري لأثر الأنشطة الصفية على تعلم الطلاب، مع توفير التغذية الراجعة البناءة لهم لتحقيق أفضل النتائج. ودراسة تأثير ورش العمل التدريبية للمعلمين على جودة تنفيذ الأنشطة الصفية العملية وتأثيرها على تعلم الطلاب.

Abstract:

The current study aims to explore the impact of classroom activities in the science curriculum on enhancing integrative scientific processes, namely data interpretation, hypothesis formulation, and experimentation among primary school students in grades four, five, and six from the perspective of teachers at the Education Office of Al-Waha in Jeddah. The researcher employed a descriptive methodology and developed a questionnaire consisting of 29 statements. The study was conducted during the third semester of the academic year 1445 AH/2024, with a sample of 63 teachers. The results indicated that the level of impact of classroom activities on enhancing the process of data and information interpretation was high, with a mean of 3.53 and a standard deviation of 0.34. Similarly, the impact level of classroom activities on enhancing the process of hypothesis formulation was high, with a mean of 3.57 and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

a standard deviation of 0.44 Moreover, the impact level on the experimentation process was also high, with a mean of 3.46 and a standard deviation of 0.34. The study offered several recommendations and suggestions, including conducting periodic evaluations of the impact of classroom activities on student learning, providing constructive feedback to achieve the best results, and studying the effect of teacher training workshops on the quality of implementing practical classroom activities and their impact on student learning.

المقدمة:

تُعد مرحلة التعليم الابتدائي حجر الأساس في التنمية المعرفية والنفسية والمهارية للطلاب، وتبرز أهمية تدريس العلوم لدورها في تطوير المجتمعات من خلال الابتكارات والاكتشافات. حيث يجب أن يشتمل تدريس العلوم على استخدام استراتيجيات تدريس فعالة، مدعومة بأنشطة صفية ولا صفية تعزز التعلم النشط، وتحفز الطلاب على التعلم الذاتي وتنمية مهاراتهم.

فالعملية التعليمية تسعى إلى تقديم العلوم والمعارف وتنمية المهارات لدى الطلاب، وكذلك إلى تشكيل سلوكهم الإيجابي، مع التركيز على النمو العقلي، والنفسي، والجسماني، والاجتماعي. وتتطلع المدارس الابتدائية إلى تطبيق أفضل الأساليب التعليمية في عصر التوسع المعرفي، لتمكين الطلاب من المهارات العلمية، والتعلم الذاتي، وتحفيزهم على البحث والاستكشاف. وتعد الأنشطة الصفية ركيزة أساسية في المنهج التعليمي، فمن خلالها تُعزز مشاركة الطالب الفعالة، وتعمل على تحقيق النمو المعرفي، والوجداني، والمهاري. تُشكل هذه الأنشطة جزءًا حيويًا من التعليم، وتُستخدم لتعزيز المعلومات وإثراء تجربة التعلم. فالإخفاق في تأمين متطلباتها يُفقد العملية التعليمية قيمتها وفعاليتها (حدة، ٢٠١٥).

ففي عصرنا الحالي الذي يتسم بالتقدم العلمي والانفجار المعرفي، أصبح التعليم من أجل التفكير، وتعليم مهارات التفكير، هدفًا رئيسيًا للمؤسسات التعليمية. وتُعد الأنشطة الصفية أداة محورية في هذه العملية، حيث تُسهم في توجيه الطلاب نحو استخدام المعرفة بشكل فعال، وتطبيقها في مواجهة التحديات وحل المشكلات. كما تهدف إلى تحفيز الطلاب على الاستقصاء، والتحليل الناقد، واستكشاف مسارات جديدة للمعرفة، مما يساعدهم على تطوير تفكيرهم، وإبداعاتهم لمواكبة متطلبات العصر. كما تلعب الأنشطة الصفية دورا مؤثرا في مقرر العلوم، فهي تساعد على تطوير مهارات الطلاب، وتُعزز من فهمهم للظواهر العلمية، مما يؤهلهم لحل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات بطريقة علمية. وتهدف إلى تنمية القدرات العقلية للطلاب. من خلال ممارسة عمليات العلم الأساسية والتكاملية مثل تفسير البيانات، وفرض الفروض، والتجريب، وغيرها (سليمان، ٢٠٠٦).

من هنا يبرز لنا أهمية مقرر العلوم كأحد أهم المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية وللصفوف العليا خاصة، لدورها البارز في تنمية القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات اللازمة للطلاب؛ عبر تضمينها لمهارات وعمليات العلم الأساسية والتكاملية، وذلك لضمان تحقيق أهداف التعليم العلمية بشكل متكامل. وتظهر أهمية الأنشطة الصفية في تدريس العلوم، حيث تعمل هذه الأنشطة على توليد أسئلة جديدة، ومشكلات تحتاج إلى حلول، مما يعزز من دورها في تنمية الفهم العميق، والتفكير العلمي لدى الطلاب، وتطبيقها بشكل فعّال في سياقات متنوعة. مما يؤدي في النهاية إلى إعداد جيل قادر على التعامل بفعالية مع التحديات العلمية والتكنولوجية المعاصرة (القطيش، ٢٠١٢).

مما سبق يتضح لنا الدور الهام للأنشطة الصفية في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية في تعزيز عمليات العلم الأساسية والتكاملية كتفسير البيانات، وفرض الفروض، والتجريب. فالأنشطة الصفية تمكن الطلاب من تطوير مهاراتهم في التفكير، وقدراتهم على حل المشكلات والبحث. مما يؤهلهم للتعامل بفاعلية مع التحديات العلمية والتكنولوجيا الراهنة والمستقبلية. ولذا يجب إعطاء أهمية كبرى لمقرر العلوم من خلال استثمار الأنشطة الصفية في تعزيز تجربة التعلم، وتشجيع الطلاب على الاستكشاف، والاستقصاء العلمي.

مشكلة الدراسة:

يتفق الباحث مع (ربابعه، ٢٠١٩) في أن مشكلة الدراسة تكمن في أن التنفيذ الفعلي للأنشطة الصفية العلمية، كما يطبقها معلمو العلوم في المرحلة الابتدائية، غالبًا ما يتم بشكل شكلي وروتيني، وبما لا يتماشى مع الأهداف التربوية، وأهداف تدريس العلوم التي تسعى وزارة التعليم إلى تحقيقها. وهذه الأهداف تتضمن تمكين الطلاب من ممارسة الأنشطة الصفية العلمية بأنفسهم؛ لتحقيق فهم عميق، واكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية والمتكاملة. كما أوصت دراسة (الرشيدي، ٢٠١٩) إلى تعزيز دور الطالب في عملية التعلم، مع التأكيد على ضرورة الاهتمام بالأنشطة الصفية لزيادة الدافعية والتحصيل لدى الطلاب، من خلال استغلال الوقت المخصص لهذه الأنشطة في المدارس لتحقيق استفادة تعليمية حقيقية. إضافة إلى ذلك، لوحظ من خلال ممارسة الباحث وتجربته المباشرة كمعلم بالميدان أن البعض من معلمي العلوم يطبقون التجارب العملية بشكل نظري أو من خلالهم دون مشاركة الطلاب، أو أنهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قد لا يطبقون التجارب العملية (الأنشطة الصفية) الموصى بها في أدلة المعلمين، والكتب الدراسية لمادة العلوم في المرحلة الابتدائية. وقد يعزى هذا التقصير جزئيًا إلى إغفال معلمي العلوم لدور الأنشطة، أو لعدم معرفتهم بالأسس النظرية والعمليات العلمية الكامنة وراء هذه الأنشطة والتجارب العملية، مما يؤدي إلى حرمان الطلاب من اكتساب وتطوير العديد من مهارات عمليات العلم الضرورية ومنها التكاملية.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على الفجوة بين النظرية والتطبيق في استخدام دليل المعلم والأنشطة والتجارب العملية المقررة ضمن مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وتهدف الدراسة إلى التحقق من تأثير الأنشطة الصفية على تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب، من خلال الكشف عن مدى تأثير هذه الأنشطة بشكل يتوافق مع الأهداف التعليمية الموضوعة، والتحقق من مدى فعاليتها في تعزيز عمليات العلم التكاملية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عمليات العلم التكاملية المتمثلة فيه (تفسير البيانات – فرض الفروض – التجريب) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

وبشكل أكثر تحديدا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية (تفسير البيانات) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

٢) ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية (فرض الفروض) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

٣) ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية (التجريب) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- معرفة أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية (تفسير البيانات) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة.
٢- معرفة أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية (فرض الفروض) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة.
٣- معرفة أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية (التجريب) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

الأهمية النظرية:

١. قد تبرز الدراسة الفجوة بين المحتوى النظري للمقرر، والممارسات التعليمية المتبعة من قبل المعلمين في تدريس العلوم، خاصة فيما يتعلق بتنفيذ الأنشطة الصفية العلمية والتجارب العملية، وتؤكد على أهمية الانتقال من التعليم النظري إلى التطبيق العملي الذي يعزز فهم الطلاب وتفاعلهم.
٢. قد تقدم الدراسة معلومات عن واقع الأنشطة الصفية ومدى تأثيرها على عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، للمعلمين والمشرفين والمختصين، مما يسهم في تفعيل وتطوير الأنشطة الصفية (العلمية التجريبية) في تعليم العلوم بشكل يجعلها أكثر فعالية.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تقدم الدراسة بيانات ونتائج تستخدم لتوجيه المعلمين نحو استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية، تشجع على التعلم النشط، وتنمي عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب.
٢. قد تلقي الضوء على الأنشطة والتجارب العلمية الموجودة في كتاب الطالب ودليل المعلم، فهي تؤكد على أهمية هذا الكتاب والدليل كمورد تعليمي يحتاج إلى الاستخدام الفعال والمستمر؛ لتحقيق الأهداف التعليمية.
٣. قد توفر الدراسة إضافة للأدبيات التربوية من خلال تقديم نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها وبياناتها حول تأثير الأنشطة الصفية على تعزيز عمليات العلم التكاملية، مما يمكن أن يشجع على إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الأنشطة الصفية تحت عنوان (استكشف) في بداية الدروس لمقررات العلوم للصفوف العليا (الرابع – الخامس – السادس) بالمرحلة الابتدائية. وأثرها على تعزيز عمليات العلم التكاملية المتمثلة فيه (تفسير البيانات – فرض الفروض – التجريب) لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين.

٢- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية فقط.

٣- الحدود المكانية: تعليم جدة.

٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثالث للعام الدراسي ١٤٤٥هـ - ٢٠٢٤.

مصطلحات الدراسة:

- **الأنشطة الصفية:** يعرفها اللقاني والجمل (٢٠١٣، ٥٨): " أنشطة تتم داخل الفصل، وتنمي عديدا من المهارات لدى الطلاب، وتبعث روح الحب والتعاون فيما بينهم، ومخطط لها، ومقصودة لخدمة المناهج الدراسية، وتتم تحت إشراف وتوجيه المعلم".

- **ويعرفها الباحث إجرائياً:** هي الأنشطة الاستكشافية التي يمارسها الطلاب مع معلمهم وتحت إشرافه في بداية كل درس من مقرر العلوم للصف (الرابع - الخامس - السادس) بالمرحلة الابتدائية تحت عنوان "استكشف".

- **عمليات العلم التكاملية:** يعرفها زيتون (٢٠١٠، ١٠١): " هي خمس عمليات علمية متقدمة، وأعلى مستوى من عمليات العلم الأساسية في هرم تعلم مهارات العمليات العلمية، وتسمى أحيانا بعمليات العلم التجريبية وهي: تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائية، وضبط المتغيرات، وفرض الفرضيات (الفروض)، والتجريب".

- **ويعرفها الباحث إجرائياً:** هي قدرات ومهارات عقلية لدى طلاب الصف (الرابع - الخامس - السادس) الابتدائي بمقرر العلوم، والمتمثلة في (تفسير البيانات - فرض الفروض - التجريب) عند ممارستهم للأنشطة الصفية داخل الصف الدراسي تحت إشراف المعلم، ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر معلميهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري:

الأنشطة الصفية:

دور الأنشطة الصفية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية:

للأنشطة الصفية (العلمية) أدوار متعددة وفق ما أورده كلا من (زيتون، ٢٠١٠) و(الموجي، ٢٠١٣) منها:

- تطبيق المعلومات العلمية الموجودة في المناهج الدراسية لتصبح ذات قيمة عملية في حياة الطلاب.
- تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم العلمية من خلال ممارستهم لأنشطة تسمح لهم بالتأمل والتحليل.
- توضيح ظواهر طبيعية قد تثير تساؤلات لدى الطلاب لم يجدوا إجابات لها في المناهج النظرية.
- تنمية قدرات التفكير، التخطيط، التنفيذ، وتعزيز احترام العمل لدى الطلاب، وتطوير مهارات متنوعة مثل العقلية، وعمليات العلم، والتقصي، والعلمية، والمعملية، والاجتماعية، والحياتية.
- تشجيع الطلاب على حب واحترام العمل اليدوي، وتدريبهم على تحمل المسؤولية وإتقان الأعمال الموكلة إليهم.
- إعداد الطلاب للمواطنة الصالحة، وتقوية الانتماء، وتعلم مهارات الحفاظ على البيئة.
- تنمية اتجاهات إيجابية، وربط المدرسة بالبيئة المحلية عبر تبادل الخدمات لتحقيق التعاون.
- تطوير القدرة على التعلم الذاتي والمستمر، ودعم الموهوبين والمقصرين لتحسين تحصيلهم العلمي وفقاً لقدراتهم.
- تحقيق وظائف تشخيصية وقائية وعلاجية لمشكلات التعلم، ومساعدة الطلاب على التغلب على المشكلات النفسية من خلال النشاط الجماعي وتشجيع التميز الشخصي.
- تعليم الطلاب قواعد الأمن والسلامة والإسعافات الأولية.
- تنمية العقلية الناقدة، والتفتح الذهني من خلال التأكيد على أن الأفكار العلمية قابلة للتغيير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعلم مهارات حل المشكلات وتشجيع الاستقصاء، واكتساب مهارات جمع وتحليل البيانات.

دور المعلم والمتعلم عند تطبيق الأنشطة الصفية في تدريس العلوم (أبو الحاج، والمصالحة، ٢٠١٦):

في الأنشطة الصفية، يتخذ المتعلم دور المشارك النشط من خلال القيام بمختلف الأنشطة المرتبطة بالمادة الدراسية كطرح الأسئلة، فرض الفروض، المشاركة في المناقشات، البحث، القراءة، الكتابة، تفسير البيانات، والتجريب. بينما يكون دور المعلم كموجه ومرشد، يدير الموقف التعليمي دون السيطرة المطلقة عليه، معتمداً على مهارات طرح السؤال، إدارة المناقشات، وتصميم الأنشطة التعليمية التي تشجع على التعلم النشط. تهدف هذه الأنشطة إلى جعل التعلم متمركزاً حول المتعلم، حيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية، يحدد الأهداف، يشارك بإيجابية، ويعمل، ويفكر، ويتشاور، ويتعاون مع الأقران، بينما يدعم المعلم التعلم الفردي لكل طالب بناءً على قدراته ومهاراته، مما يتيح تحول دوره من مجرد ناقل للمعلومات إلى مرشد فعال. ويمكن تلخيص أهم هذه الأدوار فيما يلي:

دور المعلم:

يبرز دور المعلم في الأنشطة الصفية كمرشد وميسر لعملية التعلم النشط والفعال، حيث يشجع الطلاب على المشاركة في تحديد أهداف الدرس والأنشطة العلمية، وتطوير خبرات تعليمية تمكنهم من تحمل المسؤولية. كما يركز على أهمية تقدير فرضيات واستنتاجات الطلاب وإثارة النقاش حولها، بالإضافة إلى تعزيز النمو المتكامل للطلاب في جميع النواحي، وتهيئة بيئة ديمقراطية للتعلم. ويلعب المعلم دورًا حيويًا في تشجيع التعاون بين الطلاب، وفهم قدراتهم، ومستوياتهم لتخطيط تجارب التعلم الأمثل. ويتمثل دور المعلم أيضًا في أهمية استخدام استراتيجيات التعلم التي تحفز التفكير، وتشجع على الحوار والتعاون، مع التركيز على جودة التعلم بدلاً من الكمية، وجعل الطالب مكتشفًا وفعالًا في العملية التعليمية. وزيادة دافعية التعلم لدى الطلاب من خلال المشاركة والتعزيز المستمر وتوجيه الطلاب نحو التقدم التعليمي والشخصي.

دور المتعلم:

- المتعلم النشط يبادر بأنشطته الخاصة ويتحمل مسؤولية تعلمه، متحليًا بالرغبة والشغف.
- يتولى المتعلم النشط مسؤولية اتخاذ قراراته ويستكشف طرقًا متعددة لحل المشكلات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يشعر بالسيطرة والتملك للمعلومات، مما يجعلها جزءًا من بنيته المعرفية.
- يدير عملية التعلم بنفسه بدافع ذاتي ويتعلم ما يريد.
- ينظم نفسه ويدير مجموعته، معرفًا بواجباته الفردية والجماعية.
- يدرك أهمية الوقت، ينظم جدوله الزمني وينجز أعماله في المواعيد المحددة.
- يختار الوسائل المناسبة لعرض أعماله وكتابة تقارير عن تقدمه.
- كمتعلم مؤثر، يتعرف على نقاط قوته وضعفه ويناقشها مع زملائه في جو من التعاون.
- يثق بنفسه وبقدراته ويتحمس لعمله، حيث يقود النجاح إلى الثقة بالنفس، والتي بدورها تزيد من دافعية التعلم.

معوقات تطبيق الأنشطة الصفية في الصف الدراسي عند تدريس العلوم (الجهني، ٢٠٢٢):

- غياب مختبر للعلوم بالمدرسة.
- نقص في الأجهزة، الأدوات، والمواد الضرورية لتنفيذ الأنشطة.
- افتقاد وسائل السلامة المطلوبة.
- غياب دور محضر المختبر.
- عدم توافر دليل المعلم لكراسة النشاط.
- نقص الساحات والمرافق الصالحة لإجراء بعض الأنشطة.
- قلة الميزانية المخصصة لأنشطة العلوم.
- عدم كفاية الوقت المخصص في الجدول الدراسي لأنشطة العلوم.
- تخصيص الحصص الدراسية الأخيرة لمقررات العلوم في الجدول الدراسي.

عمليات العلم التكاملية:

إن تطوير مهارات الطلاب في مجالات العلم يشكل هدفاً أساسياً للعملية التدريسية، حيث تلعب عمليات العلم دوراً محورياً في التعليم من خلال الدمج مع الأساليب العلمية المتبعة في البحث والاستقصاء وتنفيذ التجارب ومعالجة المشكلات، وذلك بهدف توسيع آفاق المعرفة العلمية. وتُعرف عمليات العلم بأنها مجموعة من الأنشطة أو الممارسات التي ينخرط فيها العلماء للوصول إلى استنتاجات علمية وتقييمها. من خلال هذه العملية، يتم تحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة في التعلم من خلال الأنشطة، وتطوير مهارات مثل الملاحظة والقياس، إلى جانب تعزيز قدرات التفكير النقدي والتعلم الذاتي والاستقلالية (خليل، ٢٠١٢).

المهارات والعمليات في تدريس علوم المرحلة الابتدائية (خليل، ٢٠١٢) و(زيتون، ٢٠١٠):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يعد تطوير المهارات الأساسية والتكاملية لعمليات العلم عنصراً حيوياً في البحث العلمي، الذي يشمل تحسين مهارات التفكير والمهارات العملية على حد سواء. تركز مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية على تعزيز هذه المهارات واستخدامها في سياقات تكاملية معقدة. في المرحلة الابتدائية، يتم التركيز على تعليم عمليات العلم التكاملية، التي تمثل الشكل الأكثر تقدماً وتعقيداً في هرم تعلم العمليات العلمية.

وتشمل- سيتم عرض ماله علاقة بالدراسة فقط -:

١. **تفسير البيانات:** القدرة على تحليل وتفسير المعلومات والنتائج المجمعة من التجارب والملاحظات، استناداً إلى المعرفة العلمية القائمة والخلفية العلمية.

٢. **فرض الفروض:** تطوير القدرة على صياغة تفسيرات مؤقتة للعلاقات بين المتغيرات أو الإجابة على أسئلة محددة، بشرط أن تكون هذه الفروض قابلة للاختبار والبحث.

٣. **التجريب:** تنفيذ التجارب العلمية التي تشمل كافة عمليات العلم الأساسية والتكاملية، مما يتطلب تدريباً مكثفاً للطلاب.

دور المعلم في تدريس عمليات العلم الأساسية والتكاملية (خليل، ٢٠١٢):

يجب على المعلم توضيح كل مهارة من مهارات عمليات العلم بشكل جلي، من خلال استخدام أنشطة مناسبة أثناء الشرح. ورغم عدم وجود إجماع حول تصنيف وترتيب هذه المهارات، فإنها تُعد جزءاً لا يتجزأ من عملية الاستقصاء العلمي. ويُشجع على تعليم هذه المهارات بوضوح قبل الانتقال إلى دمجها في التجارب العلمية أو مشاريع الاستقصاء. ويُلاحظ أن العلماء قد لا يتبعون ترتيباً ثابتاً في خطوات استقصائهم، ومع ذلك، تُعد بعض السلوكيات الذهنية مثل الفضول، والنزاهة ضرورية في كل استقصاء، ويُنصح بتشجيع الطلاب على طرح أسئلة محددة، وتوفير بيئة تعليمية تساعد على الاستفسار والتحقيق، وممارسة عمليات العلم ومهاراتها.

دور الأنشطة الصفية (العلمية التجريبية) في تنمية مهارات الطلاب المختلفة (زيتون،٢٠١٠):

تعد الأنشطة (العلمية التجريبية) قلب تدريس العلوم، حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بخبرات وممارسات التعلم العلمية، وتعد جزءًا أساسيًا في التربية العلمية. فالأنشطة الصفية (العلمية التجريبية) تلعب دورًا حيويًا في تنمية مهارات الطلاب من خلال العمل العلمي، واكتساب المهارات اليدوية، والتعليمية، والاجتماعية، وممارسة عمليات العلم الأساسية والتكاملية. كما تعزز هذه الأنشطة تشكيل الاتجاهات، والميول، والاهتمامات العلمية لدى الطلاب، وتقدر جهود العلماء، وتفتح أبواب التعلم الذاتي وحل المشكلات. وتشمل أنماط التعليم والتعلم التعاوني، والتنافسي، والفردي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالإضافة إلى الأنشطة التوضيحية التي تركز على التأكد من المعلومات العلمية، والاستقصائية - الاستكشافية التي تمكن الطالب من استقصاء المعرفة العلمية، واكتشافها بتوجيه محدود من المعلم. هذا يتيح للطلاب أن يكونوا مشاركين فعالين في تعلم العلوم، مما يعزز فهمهم لطبيعة العلم، وتوليد مشكلات، وأسئلة علمية جديدة للاستقصاء. بالإضافة إلى ذلك، توفر أنشطة التعلم العلمية مفتوحة النهاية، والاستقصاء الموجه فرصًا للطلبة لتلبية احتياجاتهم، واهتماماتهم العلمية بشكل أفضل، مما يهيئ الفرص لاستخدام واكتساب عمليات العلم، ومهاراته، ودمجها مع المحتوى العلمي.

تقويم عمليات العلم التكاملية (نصر الله واللولو، ٢٠٠٥):

للوقوف على مستوى إلمام الطلاب بعمليات العلم التكاملية، يمكن ذلك عبر مشاركتهم في الأنشطة العملية والمخبرية، وإعداد التقارير المخبرية، وإجراء اختبارات تقييم قدرتهم على تطبيق مهارات العمل المخبري وتنفيذ الأنشطة العملية، باستخدام أدوات مخصصة لتقويم عمليات العلم. أما عن الوسائل والأدوات المستخدمة في تقويم عمليات العلم التكاملية، فهي تشمل:

١- **التقويم الذاتي:** يقوم الطلاب بتقييم أنفسهم لتحديد مستوى إتقانهم لعمليات العلم.

٢- **ورقة الملاحظة:** يصممها المعلم لتمكينه من مراقبة سلوكيات الطلاب ومدى تمكنهم من عمليات العلم المختلفة.

٣- **مقاييس التقدير:** يمكن استخدامها كأداة للتقويم الذاتي يجيب عليها الطلاب، أو كورقة ملاحظة يستخدمها معلم العلوم لقياس مدى إلمام الطلاب بعمليات العلم.

٤- **الاختبارات الموضوعية:** يُعد معلم العلوم اختبارًا على شكل اختيار من متعدد لتقييم الطلاب بمدى تمكنهم من عمليات العلم.

يسلط العرض السابق الضوء على أهمية الأنشطة الصفية في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية، من خلال دورها المحوري في تطوير مهارات الطلاب وإعدادهم الفعّال للتفاعل مع بيئتهم المحلية. فهذه الأنشطة تساهم بشكل كبير في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية، وتطبيقها في سياقات حياتية متنوعة، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي والاستقصائي لدى الطلاب وتعزيز مهارات وعمليات العلم الأساسية والتكاملية. وكيفية تفاعل الأنشطة الصفية مع مختلف جوانب التعلم والتعليم في العلوم.

كما يُبرز العرض السابق الدور الكبير الذي يلعبه المعلم في إرشاد وتوجيه الطلاب خلال هذه الأنشطة لضمان استيعابهم وتطبيقهم الفعّال للمعارف المكتسبة. إن الاستفادة من هذه الأنشطة تعد خطوة حاسمة نحو إعداد جيل جديد قادر على التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلمي والتحليل النقدي، وهو ما يُمكن أن يُسهم في تعزيز قدراتهم العلمية والعملية على المدى الطويل. ويُعد الاستثمار في تطوير وتنفيذ الأنشطة الصفية العلمية ضرورة ملحة لتحقيق التحولات المطلوبة في تدريس العلوم. فهذه الأنشطة تعزز من استقلالية الطلاب وتحفزهم على الاستكشاف والابتكار، وهو ما يُعد أساسياً لنموهم الأكاديمي والشخصي.

الدراسات السابقة:

دراسات تتعلق بالأنشطة الصفية:

استهدفت دراسة (الرشيدي، ٢٠١٩) استكشاف تأثير الأنشطة الصفية والخارجية على التحصيل الدراسي والدافعية للمشاركة لدى الطلاب سواء داخل الصف أو في الأنشطة الخارجية. تم إجراء الدراسة في مدرستين، هما: مدرسة الملك سعود ومدرسة الملك عبد العزيز خلال العام الدراسي ١٤٤٠هـ، بمشاركة ٥١٥ طالبًا و٧٠ معلمًا. وزع الباحث استبيانات على عينة عشوائية شملت ٤٠٠ مشرف وقائد وقائدة، ممثلين بذلك ٧٧.٦٦% من مجتمع الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن متوسطات تدل على جودة ومستوى متوسط للبيئة المادية بالمدارس وفقًا للاستبيانات، في حين سُجل انخفاض في مستوى الأنشطة داخل الفصل وخارجه لأسباب متعددة ذُكرت في البحث. من العوامل الرئيسية لعزوف الطلاب عن المشاركة الصفية كان نقص الدوافع المادية والمعنوية، ما يؤثر سلبًا على دافعيتهم للتعلم والمشاركة النشطة. اختتمت الدراسة بمجموعة من المقترحات والتوصيات التي تهدف إلى تحسين البيئة التعليمية بما يتماشى مع تطور السياسة التعليمية في مصر وتعزيز دور الطالب في عملية التعلم، مع التأكيد على ضرورة الاهتمام بالأنشطة ومراعاة الجوانب النفسية لزيادة الدافعية لدى الطلاب.

توجهت دراسة (الشهراني، ٢٠١٩) نحو تقييم كفاءة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز المعتمد على الأنشطة العلمية في تحسين الاستيعاب المفاهيمي وتطوير عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجمع الماوين بمنطقة عسير. شملت العينة ٤٠ طالبة موزعات بالتساوي بين مجموعة تجريبية تلقت التعليم بالأسلوب المتمايز ومجموعة ضابطة تعلمت وفق الطريقة التقليدية. استعان البحث بأدوات عدة منها اختبار تحصيلي، وكتاب الطالب، ودليل المعلم الخاص بتطبيق التعليم المتمايز. بيّنت النتائج وجود فروق معتبرة إحصائياً بين أداء الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على صعيد الاختبار التحصيلي البعدي، مما يؤكد تأثير استخدام التعليم المتمايز المبني على الأنشطة العلمية في تعزيز الاستيعاب المفاهيمي للمادة العلمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استهدفت دراسة (العقيل، ٢٠١٩) فحص تأثير توظيف أنشطة علمية إثرائية مصممة خصيصًا في رفع مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالصف السادس الابتدائي، معتمدة في ذلك على المنهج التجريبي. كما أراد الباحث تقصي آراء هؤلاء التلاميذ حول كيفية تأثير هذه الأنشطة في تطوير مهاراتهم الإبداعية باستخدام المنهج النوعي. شملت الدراسة ٥٠ تلميذًا ملتحقين ببرنامج الرعاية المسائية بمركز الرياض لرعاية الموهوبين، واستندت إلى مجموعة من الأدوات التي تضمنت أنشطة علمية إثرائية وفقًا لبرنامج الرعاية الموهوبين، بالإضافة إلى بطاقة مقابلة واستخدام اختبارات التفكير الإبداعي من بطارية مقاييس أرورا. دامت التجربة ثمانية أسابيع، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي الكلي وفروعه، مما يؤكد على أهمية الأنشطة العلمية الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين، كما أشار التلاميذ إلى فائدة هذه الأنشطة في تحسين مهاراتهم العقلية والأدائية عبر التطبيق العملي، وأوصت الدراسة بضرورة تبني هذه الأنشطة في البرامج الدراسية لتعزيز الإبداع العلمي لدى التلاميذ.

درست (البلادي، ٢٠١٨) تأثير برنامج تعليمي مبتكر في الأنشطة المدرسية على تطوير مهارات حياتية معينة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتقييم فعالية هذا البرنامج، مع استخدام عدة أدوات لجمع البيانات شملت قائمة بالمهارات الحياتية المستهدفة ومقياس لتقييمها، إلى جانب دليل للمعلمات لكيفية تنفيذ البرنامج. شاركت في الدراسة ٧٠ طالبة من مدرسة ابتدائية في الرياض، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق البرنامج الجديد ومجموعة ضابطة تلقت التعليم العادي. بيّنت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في تطور المهارات الحياتية الصحية الغذائية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر فروق ملحوظة في المهارات الحياتية الوقائية. أما بالنسبة للمهارات الحياتية الصحية الشخصية، فقد تم تسجيل تحسن ملموس وذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. هذه النتائج تدعم فعالية البرنامج المقترح في تعزيز المهارات الحياتية الصحية بين طالبات الصف السادس الابتدائي.

تطرقت دراسة (عبد الظاهر، ٢٠١٧) إلى تقصي تأثير الأنشطة الصفية على الإبداع بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تبني المنهج التجريبي الذي يشمل قياسات قبلية وبعدية لكل من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. تم انتقاء عينة عشوائية تتألف من ٦٠ طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة المستقبل في المرج، محافظة القاهرة، موزعين إلى مجموعتين كل منهما تضم ٣٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طالباً. لجمع البيانات، استُخدمت الدراسة أدوات عدة منها مقياس للمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسر، اختبار "أوتيس-لينون" لقياس القدرة العقلية، اختبار للتفكير الابتكاري يستخدم الصور، وقائمة تضم أشكالاً ابتكارية. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الإبداع، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على دور الأنشطة الصفية الفعّال في تحفيز وتطوير مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.

دراسات تتعلق بعمليات العلم التكاملية ومهاراتها:

توجهت دراسة (محمد، ٢٠٢٠) نحو تقييم مستوى ممارسة تلاميذ الصف الخامس الأساسي لجملة من مهارات عمليات العلوم الأساسية والمتقدمة كالملاحظة، التصنيف، التنبؤ، الاستنتاج، تفسير البيانات، وصياغة الفرضيات في مادة العلوم. وقد ركزت على مدى تأثير عوامل مثل النوع الاجتماعي، نوع المدرسة، ومستوى التحصيل الدراسي على هذه الممارسة. لأجل ذلك، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وصممت أداة قياس مكونة من ٢٥ فقرة لتقييم مهارات عمليات العلم، حيث تم التحقق من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة تتألف من ١٤٨ تلميذاً وتلميذة من مدارس طرطوس الرسمية والخاصة. أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب يمارسون هذه المهارات بمستوى متوسط، مع تميز مهارة الملاحظة كأكثر المهارات ممارسة ومهارة التنبؤ كأقلها. لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة هذه المهارات، بينما أشارت إلى وجود فروق لصالح طلاب المدارس الخاصة مقارنة بالرسمية، وكذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع عن نظرائهم ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز قدراتهم على دمج مهارات عمليات العلم الأساسية والمتكاملة ضمن تعليم العلوم.

هدفت دراسة (القطيش، ٢٠١٢) إلى استقصاء عمليات العلم الأساسية والمتكاملة المدرجة ضمن دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية في كتب العلوم للصفوف من الرابع إلى الثامن في الأردن. شملت الدراسة تحليل كل الأنشطة العلمية المذكورة في أدلة المعلم لهذه الصفوف، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لهذا الغرض. تم تطوير أداة خاصة لتحليل محتوى عمليات العلم والتأكد من صحتها وثباتها. من خلال التحليل الإحصائي للبيانات، توصلت الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً في نسبة تواجد الأنشطة والتجارب العملية بين الصفوف، حيث سُجلت أعلى نسبة في دليل الصف السابع وأقلها في دليل الصف السادس. وُجد أن عملية الملاحظة هي الأكثر تكراراً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين العمليات الأساسية، بينما تصدرت عملية التفسير قائمة العمليات المتكاملة. لفتت الدراسة إلى غياب تناول عمليات وضع الفرضيات والاستقراء في الأنشطة والتجارب العملية.

دراسة (محمد، ٢٠١٠) تمحورت حول تعزيز مهارات البحث العلمي وتنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال وحدة دراسية في العلوم مستندة إلى استراتيجيات التعلم الذاتي. لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير مجموعة من المواد التعليمية تشمل قائمة بممارسات التعلم الذاتي، وحدة دراسية معدلة، دليلًا للمعلم، اختبارًا لمهارات البحث العلمي، ومقياسًا لحب الاستطلاع. استُخدم المنهج شبه التجريبي في تطبيق الوحدة على مجموعتين من طلاب الصف السادس الابتدائي، الأولى تجريبية بعدد ٤٥ طالبًا والثانية ضابطة بعدد ٣٤ طالبًا. أكدت نتائج الدراسة على كفاءة استخدام ممارسات التعلم الذاتي في رفع مستوى مهارات البحث العلمي وزيادة حب الاستطلاع بنسبة تحسن عامة وصلت إلى ٨٧%.

تناولت دراسة (أبو جحجوح، ٢٠٠٨) مهمة تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة التعليمية الأساسية في فلسطين لتحديد وتقييم مدى تضمين عمليات العلم الأساسية والمتكاملة ضمنها. لتحقيق هذا الغرض، استخدم الباحث منهجية تحليل المحتوى ضمن إطار المنهج الوصفي، وطور أداة خاصة لتحليل المحتوى تم التحقق من صدقها وثباتها بطرق علمية. وقد شمل التحليل استعراض تكرار ونسب تواجد عمليات العلم المختلفة في الكتب. أبرزت النتائج توزيعاً متفاوتاً لعمليات العلم كالملاحظة، التواصل، تفسير البيانات، التجريب، القياس، الاستنتاج، استخدام الأرقام، تصنيف، ضبط المتغيرات، التنبؤ، وفرض الفروض بتكرارات ونسب مئوية مختلفة، موضحة تنوع وغنى محتوى كتب العلوم في تقديم عمليات العلم الهامة للطلاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تقدم هذه الدراسات نظرة معمقة على كيفية تأثير الأنشطة الصفية، وعمليات العلم التكاملية على تعليم وتعلم العلوم في المرحلة الابتدائية، مع التركيز بشكل خاص على مهارات وعمليات العلم (تفسير البيانات، وفرض الفروض، والتجريب). ويمكن القول بأن النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسات تعكس أهمية تفعيل الأنشطة العلمية العملية والتفاعلية في العملية التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية أكثر فعالية ومرونة. فالدراسات المذكورة تبرز الفائدة المترتبة على استخدام الأنشطة الصفية والعملية في تحسين الاستيعاب المفاهيمي، وتنمية المهارات الحياتية، والإبداعية لدى الطلاب. وهذا يدل على أن تفعيل الطالب وإشراكه بشكل مباشر في عمليات التعلم يسهم في تعزيز قدراتهم التحليلية والنقدية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أمّا الدراسات التي ركزت على عمليات العلم التكاملية ومهاراتها فتميزت بتأكيدها على أهمية عمليات العلم التكاملية (تفسير البيانات، وفرض الفروض، والتجريب). فتفسير البيانات يساعد الطلاب على تطوير قدرتهم على استخلاص النتائج من المعطيات المتاحة، وزيادة الفهم، بينما يعزز فرض الفروض من مهاراتهم التحليلية، وقدرتهم على الربط بين الأفكار المختلفة. وأخيرًا، يمنحهم التجريب فرصة لتطبيق المعرفة بشكل عملي، مما يعزز من فهمهم وتقديرهم للعلم. وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومتغيراتها، فإن هذه الدراسات السابقة تقدم دليلاً قيماً على أهمية دور الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية عند تدريس العلوم. ومن المهم الأخذ بنتائج وتوصيات هذه الدراسات لتعزيز فعالية العملية التعليمية وتحقيق نتائج ايجابية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها، المتمثلة في التعرف على أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية المتمثلة في (تفسير البيانات - فرض الفروض - التجريب) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس- السادس) من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بتعليم جدة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) معلما، تم اختيارهم بشكل عشوائي من أفراد المجتمع الأصلي. وتطبيق الاستبانة عليهم.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة موجهة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وذلك لمعرفة أثر الأنشطة الصفية في تعزيز بعض عمليات العلم التكاملية في مادة العلوم لدى طلاب الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وبعد استطلاع رأي عينة من المتخصصين في العلوم التربوية، وفي مجال تدريس العلوم. تم بناء الاستبانة، وتضمنت ثلاث مجالات: المجال الأول يتضّمن (١٠) عبارات خاصة بأثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات، والمجال الثاني يتضّمن (٩) عبارات خاصة بأثر الأنشطة الصفية على عملية فرض الفروض، والمجال الثالث يتضّمن (١٠) عبارات خاصة بأثر الأنشطة الصفية على عملية التجريب. إذ تألفت الاستبانة من (٢٩) عبارة. واعتمد أسلوب التصحيح وفق مدرج ليكرت الخماسي، وأعطيت الدرجات لكل فقرة من فقراتها على الشكل الآتي: بدرجة مرتفعة جدًا: الدرجة (٥)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بدرجة مرتفعة: الدرجة (٤)، بدرجة متوسطة: الدرجة (٣)، بدرجة منخفضة: الدرجة (٢)، بدرجة منخفضة جدًا: الدرجة (١).

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري للاستبانة: تم عرض الاستبانة المكونة من (٣٠) عبارة مقسمة على ٣ مجالات، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، والمشرفين والمعلمين بمجال تدريس العلوم. حيث بلغ عددهم (٩) محكمين ومحكمات مختصين في هذا المجال، وبعد الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، تم حذف عبارة واحدة في المجال الثاني، وتعديل بعضا من العبارات في المجالات الثلاث. عندها أصبح عدد عبارات الاستبانة النهائي (٢٩) عبارة.

الاتساق الداخلي للاستبانة: تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المحور والفقرات التي تنتمي إليها، حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط توضح وجود اتساق داخلي بين محاور أداة الدارسة والفقرات التي تنتمي إليها، حيث إن المحور الأول الذي يمثل أثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٤١٥-٠.٦٢٨.

كما أن الارتباط بين المحور الثاني الذي يمثل أثر الأنشطة الصفية على عملية فرض الفروض وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٦١٨-٠.٧٧٩.

في حين كان الارتباط بين المحور الثالث الذي يمثل أثر الأنشطة الصفية على عملية التجريب وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٤٠٤-٠.٦٤٢ كما في الجدول (١).

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين محاور أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عمليات العلم التكاملية لدى الطلاب وفقراتها

أثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات			أثر الأنشطة الصفية على عملية فرض الفروض			أثر الأنشطة الصفية على عملية التجريب		
رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	0.531**	٠.٠٠٠	١	0.758**	٠.٠٠٠	١	.564**	٠.٠٠٠
٢	.596**	٠.٠٠٠	٢	.618**	٠.٠٠٠	٢	.557**	٠.٠٠٠
٣	.477**	٠.٠٠٠	٣	.744**	٠.٠٠٠	٣	.552**	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤	.463**٠	٠.٠٠٠	٤	.673**٠	٠.٠٠٠	٤	.404**٠	٠.٠٠١
٥	.595**٠	٠.٠٠٠	٥	.719**٠	٠.٠٠٠	٥	.459**٠	٠.٠٠٠
٦	.415**٠	٠.٠٠٠	٦	.723**٠	٠.٠٠٠	٦	.518**٠	٠.٠٠٠
٧	.547**٠	٠.٠٠٠	٧	.779**٠	٠.٠٠٠	٧	.537**٠	٠.٠٠٠
٨	.457**٠	٠.٠٠٠	٨	.641**٠	٠.٠٠٠	٨	.476**٠	٠.٠٠٠
٩	.628**٠	٠.٠٠٠	٩	.742**٠	٠.٠٠٠	٩	.642**٠	٠.٠٠٠
١٠	.561**٠	٠.٠٠٠				١٠	.536**٠	٠.٠٠٠

تم تحديد نقطة القطع ومحك معتمد مقسم إلى خمسة مستويات في الدراسة. من خلال احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٥) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على خمسة مستويات (٤/٥) = ٠.٨ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد ألحد الأعلى للفئة، وتحديد درجة الاستجابة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) محكات اعتماد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات متغيرات الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
١-١.٨	منخفضة
١.٨-٢.٦	منخفضة جدا
٢.٦-٣.٤	متوسطة
٣.٤-٤.٢	مرتفعة
٤.٢-٥	مرتفعة جدا

ثبات الاستبانة:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً من خارج العينة الأصلية للبحث، وتم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وتبين أن معامل الثبات للمجال الرئيسي والمجالات الفرعية أكبر من (٠.٧) كما في الجدول (٣). وهذا يؤكد أن أداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لغايات الدراسة الحالية، ويسمح بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
أثر الأنشطة الصفية في تعزيز عملية العلم التكاملية لدى الطلاب	أثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات	١٠	٠.٧١٢
	أثر الأنشطة الصفية على عملية فرض الفروض	٩	٠.٨٧٧
	أثر الأنشطة الصفية على عملية التجريب	١٠	٠.٧٠٣
الدرجة الكلية		٢٩	٠.٨٧٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تفسير البيانات والمعلومات لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالصف (الرابع-الخامس-السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات من وجهة نظر المعلمين، الجدول (٤) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات من وجهة نظر المعلمين مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار / %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	تنمي الأنشطة الصفية قدرة الطلاب على تفسير البيانات بشكل منهجي.	التكرار	0	2	17	41	3	3.71	0.61	1	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	3.2 %	27 %	65.1 %	4.8 %				
6	تنمي الأنشطة الصفية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عند تقييم المعلومات.	التكرار	0	2	30	29	2	3.57	0.61	2	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	3.2 %	47.6 %	46 %	3.2 %				
5	تدرب الأنشطة الصفية الطلاب على استخدام الرسوم البيانية والجداول لتفسير البيانات وفهمها.	التكرار	0	2	29	30	2	3.56	0.67	3	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	3.2 %	%46	47.6 %	3.2 %				
8	تساعد الأنشطة الصفية الطلاب على التمييز بين البيانات الهامة وغير الهامة.	التكرار	0	2	32	26	3	3.54	0.62	4	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	3.2 %	50.8 ٥	41.3 %	4.8 %				
	تشجع الأنشطة الصفية الطلاب	التكرار	0	2	28	29	4	3.51	0.62	5	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرقم	الفقرة	التكرار / %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
3	على استخدام البيانات في تقييم صحة الفروض.	النسبة المئوية	%0	3.2 %	44.4 %	46 %	6.3 %				
9	تدرب الأنشطة الصفية الطلاب على كيفية ربط البيانات بالحقائق العلمية والقواعد والنظريات العلمية.	التكرار	0	2	25	34	2	3.51	0.67	6	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	3.2 %	39.7 %	54 %	3.2 %				
2	تساعد الأنشطة الصفية في تعليم الطلاب كيفية استخدام البيانات لتدعيم استنتاجاتهم العلمية.	التكرار	0	4	27	29	3	3.49	0.62	7	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	6.3 %	42.9 %	46 %	4.8 %				
7	تشجع الأنشطة الصفية الطلاب على استنتاج النتائج بناءً على البيانات.	التكرار	0	2	27	32	2	3.49	0.69	8	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	3.2 %	42.9 %	50.8 %	3.2 %				
4	تحفز الأنشطة الصفية الطلاب على تقديم تفسيرات مبتكرة للبيانات.	التكرار	0	3	28	29	3	3.48	0.64	9	مرتفعة
		النسبة المئوية	0	4.8 %	44.4 %	46 %	4.8 %				
10	تدرب الأنشطة الصفية الطلاب على تفسير البيانات والمعلومات بشكل موضوعي.	التكرار	0	1	33	27	2	3.48	0.59	10	مرتفعة
		النسبة المئوية	%0	1.6 %	52.4 %	%42.9	3.2 %				
الكلي								3.53	0.34	-	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توضح النتائج في الجدول (٤) أن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تفسير البيانات والمعلومات جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٣٤)، وأما جميع فقرات هذا المجال فقد جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " تنمية الأنشطة الصفية قدرة الطلاب على تفسير البيانات بشكل منهجي". وبمتوسط حسابي (٣.٧١)، وانحراف معياري (٠.٦١)، وأما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية كالتالي (منخفضة جدا:٠%، منخفضة: ٣.٢%، متوسطة: ٢٧%، مرتفعة :٦٥.١%، مرتفعة جدا: ٤.٨%)، وكان أقل تقدير للفقرة (١٠) والتي تنص على " تدرب الأنشطة الصفية الطلاب على تفسير البيانات والمعلومات بشكل موضوعي. وبمتوسط حسابي (٣.٤٨)، وانحراف معياري (٠.٥٩)، والنسبة المئوية للمستويات الخمس كانت (منخفضة جدا:٠%، منخفضة: ١.٦%، متوسطة: ٥٢.٤%، مرتفعة :٤٢.٩%، مرتفعة جدا: ٣.٢%).

الجدول (٥): توزيع التكرار والنسبة المئوية لأثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
أثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات	التكرار	0	0	22	40	1
	%	0	0	34.9	63.5	1.6

توضح النتائج في الجدول (٥)، التوزيع والتكرار النسبي لأثر الأنشطة الصفية على عملية تفسير البيانات والمعلومات، حيث يُظهر مستوى عالي لأثر الأنشطة الصفية على مقدرة الطلاب في المرحلة الابتدائية بالصفوف من الرابع إلى الصف السادس على تفسير البيانات والمعلومات. وتشير النتائج إلى أن ٤٠ من المشاركين (بنسبة ٦٣.٥%) يتفقون على وجود مستوى مرتفع، في حين أن ٢٢ متفقون على الدرجة المتوسطة لتلك الأنشطة (بنسبة ٣٤.٩%)، وفقط مشارك يرى أن الأثر لتلك الأنشطة مرتفعة جدا (بنسبة ١.٦%)، في حين لا يرى أي من المشاركين الأثر المنخفض أو المنخفض جدا (٠) (بنسبة ٠%).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالصف (الرابع-الخامس-السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض، الجدول (٦) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار / %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	تعزز الأنشطة الصفية من قدرة الطلاب على فرض فروض المبنية على الملاحظة والبيانات.	التكرار	0	2	18	40	3	3.7	0.61	1	مرتفعة
		%	0	3.2	28.6	63.5	4.8				
8	تنمي الأنشطة الصفية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب عند فرض الفروض.	التكرار	0	2	23	37	1	3.6	0.58	2	مرتفعة
		%	0	3.2	36.5	58.7	1.6				
2	تنمي الأنشطة الصفية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال فرض الفروض.	التكرار	0	2	27	33	1	3.59	0.59	3	مرتفعة
		%	0	3.2	42.9	52.4	1.6				
5	تدرب الأنشطة الصفية الطلاب على تعديل الفروض بناءً على الأدلة الجديدة.	التكرار	0	3	29	29	2	3.59	0.64	4	مرتفعة
		%	0	4.8	46	46	3.2				
6	تشجع الأنشطة الصفية الطلاب على الاستقصاء.	التكرار	0	2	25	33	3	3.59	0.66	5	مرتفعة
		%	0	3.2	39.7	52.4	4.8				
7	تساعد الأنشطة الصفية الطلاب على صياغة الفروض بشكل دقيق وواضح.	التكرار	0	1	29	28	5	3.54	0.59	6	مرتفعة
		%	0	1.6	46	44.4	7.9				
3	تشجع الأنشطة الصفية الطلاب على صياغة فروض قابلة للاختبار.	التكرار	0	1	29	31	2	3.52	0.59	7	مرتفعة
		%	0	1.6	46	49.2	3.2				
9	تدرب الأنشطة	التكرار	0	2	22	38	1	3.49	0.69	8	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرقم	الفقرة	التكرار / %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
	الصفية الطلاب على اقتراح تخمينات ذكية، وفق أسس علمية، حول النتائج المتوقعة.	%	0	3.2	34.9	60.3	1.6				
4	تحفز الأنشطة الصفية الطلاب على استخدام الفروض كنتاج قائم على الملاحظة لتوجيه التحقيق العلمي.	التكرار	0	4	27	29	3	3.48	0.64	9	مرتفعة
		%	0	6.3	42.9	46	4.8				
الكلي								3.57	0.44	-	مرتفعة

تبين النتائج في الجدول (٦) أن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، وانحراف معياري (٠.٤٤)، في حين أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " تعزز الأنشطة الصفية من قدرة الطلاب على فرض فروض المبنية على الملاحظة والبيانات" وبمتوسط حسابي (٣.٧)، وانحراف معياري (٠.٦١)، وأما مستويات المقياس فكانت النسبة مئوية (منخفضة جدا:٠%، منخفضة: ٣.٢%، متوسطة: ٢٨.٦%، مرتفعة :٦٣.٥%، مرتفعة جدا: ٤.٨%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٤) والتي تنص على " تحفز الأنشطة الصفية الطلاب على استخدام الفروض كنتاج قائم على الملاحظة لتوجيه التحقيق العلمي." بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، وانحراف معياري (٠.٦٤)، أما النسبة المئوية للمستويات الخمس كانت (منخفضة جدا:٠%، منخفضة: ٦.٣%، متوسطة: ٤٢.٩%، مرتفعة :٤٦%، مرتفعة جدا: ٤.٨%).

الجدول (٧): توزيع التكرار والنسبة المئوية لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة جدا	مرتفعة جدا
أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض	التكرار	٠	١	٢٦	٣٥	١
	%	٠	١.٦	٤١.٣	٥٥.٦	١.٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توضح النتائج في الجدول (٧)، التوزيع والتكرار النسبي لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالصفوف من الرابع إلى الصف السادس، وتشير النتائج إلى أن ٣٥ من المشاركين (بنسبة ٥٥.٦%) يتفقون على أن الأثر كان بمستوى مرتفع، في حين أن ٢٦ يتفقون على أن الأثر كان بدرجة متوسطة (بنسبة ٤١.٣%)، وبدرجة مرتفعة جدا ١ (بنسبة ١.٦%)، وبدرجة منخفضة ١ (بنسبة ١.٦%)، ومنخفضة جدا ٠ (بنسبة ٠%).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية التجريب لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالصف (الرابع-الخامس-السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية التجريب، الجدول (٨) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تعزيز التجريب مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار / %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	تحسن الأنشطة الصفية من مهارات الطلاب على تنفيذ التجارب العلمية بشكل مستقل.	التكرار	0	2	24	35	2	3.59	0.61	1	مرتفعة
		%	0	3.2	38.1	55.6	3.2				
3	تشجع الأنشطة الصفية الطلاب على استخدام التجارب لاستكشاف العلاقات بين المتغيرات.	التكرار	0	1	32	29	1	3.54	0.67	2	مرتفعة
		%	0	1.6	50.8	46	1.6				
5	تعزز الأنشطة الصفية لدى الطلاب الفهم العميق لأهمية التجريب في عملية الاكتشاف العلمي.	التكرار	0	3	26	31	3	3.52	0.59	3	مرتفعة
		%	0	4.8	41.3	49.2	4.8				
7	تنمي الأنشطة	التكرار	0	4	27	31	1	3.52	0.69	4	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الصفية قدرة الطلاب على تصميم التجارب بدقة.	%	0	6.3	42.9	49.2	1.6				
2	تعزز الأنشطة الصفية قدرة الطلاب على جمع البيانات بدقة وتحليلها بشكل علمي عند تنفيذ التجارب.	التكرار	0	1	30	30	2	3.48	0.56	5	مرتفعة
		%	0	1.6	47.6	47.6	3.2				
4	تحسن الأنشطة الصفية من مهارات الطلاب في استخدام المنهج العلمي عند تنفيذ التجارب.	التكرار	0	4	31	27	1	3.46	0.64	6	مرتفعة
		%	0	6.3	49.2	42.9	1.6				
9	تعزز الأنشطة الصفية قدرة الطلاب على فهم العلاقة بين النظرية والممارسة.	التكرار	0	4	25	31	3	3.46	0.59	7	مرتفعة
		%	0	6.3	39.7	49.2	4.8				
8	تنمي الأنشطة الصفية قدرة الطلاب على الابتكار في حل المشكلات.	التكرار	0	4	31	25	3	3.43	0.69	8	مرتفعة
		%	0	6.3	49.2	39.7	4.8				
6	تساعد الأنشطة الصفية في تعليم الطلاب مبادئ التجريب العلمي وتطبيقها بشكل صحيح.	التكرار	0	1	34	26	2	3.4	0.64	9	متوسطة
		%	0	1.6	54	41.3	3.2				
10	تدعم الأنشطة الصفية مهارة تقييم التجربة ونتائجها لدى الطلاب.	التكرار	0	11	28	22	2	3.24	0.78	10	متوسطة
		%	0	17.5	44.4	34.9	3.2				
الكلي								3.46	0.34	-	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح الجدول (٨) أن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية التجريب، جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٤٦)، وانحراف معياري (٠.٣٤)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، عدا الفقرتين (٦ ،١٠) فقد جاءتا بدرجة متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص " تحسن الأنشطة الصفية من مهارات الطلاب على تنفيذ التجارب العلمية بشكل مستقل". وبمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (٠.٦١)، وأما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (منخفضة جدا:٠%، منخفضة: ٣.٢%، متوسطة: ٣٨.١%، مرتفعة :٥٥.٦%، مرتفعة جدا: ٣.٢%)، وكان أقل تقدير للفقرة (١٠) والتي تنص على " تدعم الأنشطة الصفية مهارة تقييم التجربة ونتائجها لدى الطلاب." بمتوسط حسابي (٣.٢٤)، وانحراف معياري (٠.٧٨)، وأما توزيع النسبة المئوية لمستويات المقياس: (منخفضة جدا:٠%، منخفضة: ١٧.٥%، متوسطة: ٤٤.٤%، مرتفعة :٣٤.٩%، مرتفعة جدا: ٣.٢%).

الجدول (٩): توزيع التكرار والنسبة المئوية لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تعزيز التجريب

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تعزيز التجريب	التكرار	٠	٠	٣٣	٢٩	١
	%	٠	٠	٥٢.٤	٤٦	١.٦

وتوضح النتائج في الجدول (٩)، والشكل (٣) التوزيع والتكرار النسبي لأثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية التجريب، ويُظهر هذا المستوى بدرجة متوسطة كان ب ٣٣ من المشاركين (بنسبة ٥٢.٤%). وتشير النتائج إلى أن ٢٩ من المشاركين (بنسبة ٤٦%) بدرجة مرتفعة، في حين أن مشارك يرى أن الأثر بدرجة مرتفعة جدا (بنسبة ١.٦ %) غير أنه لا يوجد أي مشارك يرى أن الأثر كان بدرجة منخفضة او منخفضة جدا (بنسبة ٠%).

مناقشة نتائج السؤال الرئيسي:

للإجابة عن السؤال الرئيسي: ما أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عمليات العلم التكاملية المتمثلة فيه (تفسير البيانات – فرض الفروض – التجريب) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الصف (الرابع – الخامس – السادس) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لكل محور كما في نتائج الجداول من (٤ إلى ٩) والتي أظهرت أن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية تفسير البيانات والمعلومات جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٣٤)، وأن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية فرض الفروض جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، وانحراف معياري (٠.٤٤)، وأن مستوى أثر الأنشطة الصفية بمقرر العلوم في تعزيز عملية التجريب، جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٤٦)، وانحراف معياري (٠.٣٤). **فنتائج هذه الدراسة تتفق** مع نتائج دراسة **(محمد، ٢٠١٠)** في ارتفاع أثر الأنشطة على عمليات العلم التكاملية. وتتفق مع نتائج دراسة **(عبد الظاهر، ٢٠١٧)** في دور الأنشطة الصفية الفعال في تحفيز وتطوير مهارات التفكير، ودراسة **(العقيل، ٢٠١٩)** في دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتحسن مهارات الطلاب العقلية والأدائية عبر التطبيق العملي للأنشطة. **وتختلف** عن دراسة **(القطيش، ٢٠١٢)** في تصدر عملية فرض الفروض عن عمليتي تفسير البيانات والتجريب. كما تختلف نتائج **دراسة (الجرجري والمولى، ٢٠٠٦) و (محمد،٢٠٢٠)** عن نتائج الدراسة الحالية في حصول الطلاب على درجة متوسطة في درجة ممارسة عمليات العلم.

توصيات الدراسة:

١. توسيع دور الأنشطة العملية من خلال تكثيف استخدام الأنشطة العملية في المقررات، لا سيما في العلوم، لتعزيز قدرات الطلاب ومهاراتهم في تفسير البيانات.

٢. تطوير مهارات فرض الفروض بدمج المزيد من التحديات العلمية في الأنشطة الصفية لتشجيع الطلاب على صياغة واختبار فروضهم.

٣. تشجيع التجريب المستقل من خلال تقديم فرص أكبر للطلاب للمشاركة في التجارب العلمية، سواء بشكل فردي أو ضمن فرق، لتحسين مهاراتهم التجريبية.

٤. إجراء تقييم دوري لأثر الأنشطة الصفية على تعلم الطلاب، مع توفير التغذية الراجعة البناءة لهم لتحقيق أفضل النتائج.

مقترحات الدراسة:

١. دراسة تأثير استخدام المختبرات العلمية المتنقلة على تحصيل الطلاب العلمي ومهاراتهم التجريبية.

٢. تقييم فعالية التطبيقات التعليمية والمحاكاة الافتراضية في تعزيز الفهم العلمي لدى الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط (أنشطة وتطبيقات عملية). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو جحجوح، يحيى محمد. (٢٠٠٨). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية. مج (٢٢)*، ع ٥، ١٣٨٥-١٤٢٠.

البلادي، ماجدة عودة. (٢٠١٨). فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢* , ع١٠، ٩١ - ١١٧.

الجهني، ماجد عبد الله. (٢٠٢٢). معوقات تفعيل كراسة النشاط لمنهج العلوم المطور في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع٥٠، ٢٩٣ - ٣١٩.

الجرجري، خشمان حسن، والمولى، مآرب محمد. (٢٠٠٦). قياس مهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مج ٣* , ع ٢، ٧٠ - ٨٨.

خليل، محمد أبو الفتوح. (٢٠١٢). التفكير (العلمي – الابتكاري – الناقد – عمليات العلم) أساليب تنميته وطرق قياسه. دار تربية الغد للنشر والتوزيع.

ربابعه، محمد مصطفى. (٢٠١٩). استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في تدريس العلوم لصفوف المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة عجلون. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع١٠٨, ج٢، ١ - ٢١.

الرشيدي، فايد منصور. (٢٠١٩). أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على المتعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية. مج (٣٥)*، ع ٩، ٣٩٦-٤٢٣.

زيتون، محمود عايش. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان، ماجدة حبشي محمد. (٢٠٠٦). دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. *المجلة المصرية للتربية العلمية، مج (٩)*، ع ٣، ١ - ٣٥.

عبد الظاهر، بسمة سلامة. (٢٠١٧). أثر الأنشطة الصفية على الإبداع لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ع. ١٨، ٥٧١-٥٩٣.

العقيل، محمد بن عبد العزيز. (٢٠١٩). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية. مج (٢٠)*، ع١، ٨١-١٠١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القطيش، حسين مشوح. (٢٠١٢). عمليات العلم المتضمنة في دليل المعلم للأنشطة والتجارب العملية لكتب العلوم للمرحلة الأساسية بالأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. ع ٢٧، ٥١-٨٢.

قنفود، حدة. (٢٠١٥). الأنشطة الصفية ودورها في تعزيز الثقافة البيئية لدى التلاميذ المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية بمدينة المسيلة (رسالة ماجستير). جامعة محمد بوضياف، المسيلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط٣). عالم الكتب للنشر والتوزيع.

محمد، راشد محمد راشد. (٢٠١٠). تدريس وحدة في العلوم قائمة على ممارسات التعلم الذاتي لتنمية مهارات البحث العلمي وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، مج ٢٥* , ع ٣، ٧٣ - ١٠٨.

محمد، صبا نديم. (٢٠٢٠). درجة ممارسة بعض مهارات عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي، ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل) دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمدينة طرطوس. *مجلة جامعة طرطوس البحوث والدراسات العلمية. مج (٤)*، ع ٣، ٥٧ ـ ٥٩.

الموجي، أماني محمد. (٢٠١٣). تطوير مناهج العلوم " الانشطة العلمية " للصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الابتدائية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية وفاعليته في المدركات العلمية للتلاميذ. *المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ١٦* , ع ٣، ٨٣ - ١٤٥.

نصر الله، ريم صبحي، واللولو، فتحية صبحي سالم. (٢٠٠٥). *العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية

Artificial Intelligence in Education: A Methodological Review

إعداد

مريم عايد العنزي

Maryam Ayed Al-Anazi

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ.د/ ريم عبد المحسن العبيكان

Prof. Reem Abdel Mohsen Al Obeikan

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.362479

استلام البحث: ٧ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٧ / ٤ / ٢٠٢٤

العنزي، مريم عايد و العبيكان، ريم عبد المحسن (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٩)، ٤٥١ – ٤٧٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اهم محاور الذكاء الاصطناعي في التعليم، والاطلاع على أبرز المقترحات التطبيقية والبحثية المقدمة حوله. ولتحقيق الدراسة استخدمت الباحثة اسلوب المراجعة المنهجية، وهي عبارة عن مراجعة علمية ومقننة للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الذكاء الاصطناعي في التعليم، خلال الفترة الزمنية من عام 2019حتى نوفمبر 2023، والتي نشرت في قواعد البيانات (المنظومة,Wiley, MDPI, Science Direct, ACM) . وببلغ عدد الدراسات البحثية المراجعة (79) دراسة. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، اهمها ان اغلب الدراسات المراجعة ناقشت الذكاء الاصطناعي في ستة محاور، وهي تطبيقات الذكاء الاصطناعي، استخدامات الذكاء الاصطناعي في تعزيز دور المعلم والطالب وتطوير المادة العلمية والأنظمة الإدارية للمؤسسة التعليمية، والكشف عن مزايا وفوائد توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، كما تناولت الدراسات المعوقات والتحديات التي واجهت توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، كذلك التعرف على اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم والعوامل المؤثرة على اتجاهاتهم نحوه، كذلك ناقشت الدراسات اخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم التي يجب التحلي بها لتحقيق الاهداف المرجوة. كما قدمن الدراسات عدد من الاقتراحات التطبيقية والبحثية، وأبرزها تصور مقترح لإنشاء فصل دراسي قائم على برامج الذكاء الاصطناعي داخل كل مدرسة من مدارس التعليم العام، واجراء دراسة لأثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، وأثره في تنمية المهارات العقلية المتقدمة الأخرى مثل التفكير الناقد، والتفكير التأملي. الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي.

Abstract:

The study aimed to identify the most important aspects of artificial intelligence in education, and to review the most prominent applied and research proposals presented about it. To achieve the study, the researcher used the systematic review method, which is a scientific and standardized review of Arab and foreign studies that dealt with artificial intelligence in education, during the time period from 2019 until November

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2023, which was published in the system's databases (Wiley, MDPI, Science Direct, ACM, the number of reviewed research studies reached (79) studies.The study reached a set of results, the most important of which is that most of the reviewed studies discussed artificial intelligence in six axes, namely applications of artificial intelligence, uses of artificial intelligence in enhancing the role of the teacher and student, developing scientific material and administrative systems for the educational institution, and revealing the advantages and benefits of employing artificial intelligence and its applications in education. The studies also addressed the obstacles and challenges faced in employing artificial intelligence in education, as well as identifying the attitudes of teachers and students towards employing artificial intelligence in education and the factors affecting their attitudes towards it. The studies also discussed the ethics of employing artificial intelligence in education that must be adhered to in order to achieve the desired goals. The studies also presented a number of applied and research proposals, the most prominent of which is a proposed vision for creating a classroom based on artificial intelligence programs within every general education school and conducting a study of the impact of using artificial intelligence in developing scientific research skills among graduate students, and its impact on developing mental skills. Other advanced skills such as critical thinking and reflective thinking.

Keywords : Artificial Intelligence.

مقدمة الدراسة:

يعتبر التقدم التكنولوجي وظهور التقنيات الحديثة التي من أبرزها الذكاء الاصطناعي محل اهتمام الباحثون والتربويون لما له من اثر واضح وجلي في حياة ومستقبل البشرية في جميع المجالات الصحية، والاجتماعية، والصناعية، والتعليمية وغيرها من المهام اليومية، ولذلك حرصت دول العالم بشكل عام، والمملكة العربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السعودية بشكل خاص على دراسة هذا التأثير وكيفية الاستفادة منه بشكل أكبر، من خلال الاستثمار الأمثل للذكاء الاصطناعي في تحقيق تطلعات رؤية 2023 والتي تهدف إلى التحول الرقمي في كل المجالات (المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية 2016،2030).

يرجع ظهور مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى منتصف القرن العشرين، حيث بدأ باحثون مثل (آلان تورينج، وجون مكارثي) في استكشاف مفهوم إنشاء آلات يمكنها إظهار السلوك الذكي، وتصور هؤلاء الرواد الذكاء الاصطناعي بانه تطوير للأنظمة الحسابية القادرة على محاكاة الذكاء البشري، فيعرف الذكاء الاصطناعي بانه استخدام تقنيات متعددة لمحاكاة الذكاء البشري حسابيًا وحل المشكلات (kumar, 2023). ويعرف الحسيني الذكاء الاصطناعي "بانه سلوك وخصائص تحاكي القدرات الذهنية البشرية في مجالات مختلفة مثل القدرة على التعلم والاستنتاج واتخاذ القرار" (2023 ،11).

وتظهر أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال التوجه العالمي لتبني ونشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي تشمل الشاشات والأجهزة الذكية، من هواتف، وبرمجيات، ومنصات تعليمية مقدمة على شبكة الأنترنت وشاشات عرض ذكية نقالة وتطبيقات تعليمية متاحة على متاجر آبل، أو سامسونج، أو جوجل، فقد أضحى الأمر ضرورة من ضرورات العصر ومعياراً للتقدم العلمي والعملي بين الدول (محمود،2021). كما ان الذكاء الاصطناعي يشتمل على العديد من الأساليب والتقنيات الذكية التي تم تطبيقها واثبتت فاعليتها وكفاءتها في حل بعض المشكلات التي تواجه الأفراد ولعل أبرز هذه الأساليب التعلم الآلي واكتساب المعرفة، مجالات العمل ومجالات الحياة المعاصرة وما يتعلق بإجراء الأبحاث والشرح وأنظمة الخبرة وصولاً إلى الانظمة الذكية وأنظمة الحوسبة الارتقائية والمنطق الضبابي وغيرها من الاساليب والتقنيات التي ولَّدها علم الذكاء الاصطناعي (الهادي، 2021).

وبناءً على ما تقدم؛ فإن إيجابيات ومميزات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، لن تتحقق بتوافرها فحسب، بل بإلمام ووعي وقبول لدى كلاً من المعلمين والمتعلمين، وتدريب على كيفية توظيفه لتحقيق الاهداف المرجوة (الفرآني واخرون،2020)، وتسعى هذه الدراسة الحالية إلى إجراء مراجعة نقدية ومنهجية للنتاج الفكري المنشور حول الذكاء الاصطناعي خلال الفترة الزمنية (2019-2023). وذلك بهدف تقديم مراجعة شاملة ومفيدة تساعد في إبراز أهمية هذه التقنية وتوجيه اهتمام المعنيين بها، وزيادة الوعي لديهم حول طرق تسخيرها في خدمة العملية التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة:

أظهرت الدراسات العربية والأجنبية أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم (عبد السلام،2021؛ رزق،2021؛ الحكمي،2023؛ Haefner et al, 2021) حيث اشارت دراسة (عبد السلام،2021) الى ان استخدام الذكاء الاصطناعي وتقنياته في التعليم أصبح ضرورة ملحة للاستجابة لمتطلبات العصر الرقمي في تطوير التعليم والاستفادة منها في تحقيق ذلك. كما اكدت دراسة (رزق، 2021) على عدد من المميزات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي في التعليم ومنها انه يعمل على شرح المواد الدراسية، وتقديم تغذية راجعة فورية على الإجابات، ويتميز بقدرته على تقديم النصح والإرشاد الأكاديمي للطلاب بأفضل قسم يمكن الالتحاق به في الكلية بما يتوافق مع قدراتهم العقلية، وقدرته على تحليل البيانات للتعرف على الطالب المعرض للفشل او التسرب من التعليم. كما يعمل على توليد الأفكار من عقل الانسان التي تؤدي الى الابتكار والابداع، ومحاكاة البشر من حيث التفكير والسلوك، والابتعاد عن التعب والروتين، وتوفير أكثر من نسخة من النظام تعتبر بديلاً عن الخبراء (Haefner et al, 2021).

وتسعى المملكة للتطور والتوسع في تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصطناعي ويُتوقع أن يؤثر ذلك إيجابياً على المناهج والمقررات والطلاب ومستقبلهم، حيث يتنبأ الباحثين والمختصين في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم بتطورات مبهرة ومستقبل واعد للتعليم في ظل استخدام أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بارعيدة والصانع،2022). ان بيئة الذكاء الاصطناعي والاتصال الرقمي في النظام التربوي السعودي وفرت بديلاً للبيئة التقليدية من خلال البيئة الافتراضية التي تعتمد على التكنولوجيا المتطورة، عبر منصة مدرستي (الحكمي،2023). كما أنشأت المملكة العربية السعودية هيئة سعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) وهي الجهة المختصة في المملكة بالبيانات والذكاء الاصطناعي وتشمل: البيانات الضخمة، وهي المرجع الوطني في كل ما يتعلق بهما من تنظيم وتطوير وتعامل، وهي صاحبة الاختصاص الأصيل في كل ما يتعلق بالتشغيل والأبحاث والابتكار في قطاع البيانات والذكاء الاصطناعي(الهيئة السعودية للبيانيات والذكاء الاصطناعي)، حيث أطلقت الأولمبياد الوطني للبرمجة والذكاء الاصطناعي هي مسابقة وطنية تنافسية لطلاب وطالبات المدارس للمرحلة المتوسطة والثانوية من مختلف مناطق المملكة، حيث يتنافس المتميزون من الطلاب والطالبات على أساس فردي لحل المشكلات وصقل مهاراتهم المعلوماتية التي تتمحور حول اكتشاف مهارات استخدام أجهزة الحاسب الآلي لحل المشكلات والتي تعتمد على تحليل المشكلات وتصميم الخوارزميات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستندة على التعلم وهيكلة البيانات والبرمجة بتضمين خوارزميات الذكاء الاصطناعي (موهبة).

ومما سبق نجد ان الاهتمام المتزايد باستخدام التطبيقات والتقنيات المتقدمة في مجال الذكاء الاصطناعي في النظام التعليمي، كما ان التطور السريع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد فرض الحاجة لبناء نظم ذكية رقمية تسهم في تطوير النظام التعليمي، مع التركيز على تحسين وتطوير أنظمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (الحكمي،2023)، وهذا يستدعي متابعه ومراجعة منهجية لتحليل الدراسات العربية والأجنبية المنشورة في السنوات الأخيرة بهدف تتبع تلك المستحدثات، وتقديم الوعي بها، والتدريب على مهاراتها، بالإضافة الى انه لا توجد دراسات عربية قدمت مراجعة منهجية حول الذكاء الاصطناعي في التعليم حتى عام 2023.

أسئلة الدراسة:

- ما اهم المحاور التي تتناولها الدراسات المراجعة حول الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
- ما أهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المراجعة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف اهم محاور تطبيقات لذكاء الاصطناعي في التعليم التي تناولتها الدراسات المراجعة.
- طرح اهم المقترحات التطبيقية والبحثية في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم التي قدمتها الدراسات المراجعة.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

١. قد تفيد الدراسة في تعزيز دور الذكاء الاصطناعي في تدريس الدراسات الاجتماعية.
٢. قد تكون إضافة للأدب التربوي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم.
٣. تسعى الدراسة لتسليط الضوء على نتائج الدراسات التي ناقشت الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. قد تفيد الدراسة المعلمين في تقديم نظرة شاملة للمعلمين والطلاب لاهم محاور الذكاء الاصطناعي في التعليم لمساعدتهم على استخدامه في تطوير واثراء العملية التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. قد تفتح الدراسة أفق جديدة للباحثين حول الذكاء الاصطناعي وربطه بالمناهج الدراسية.
٣. قد تفيد الدراسة المشرفين التربويين في إرشاد المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على مسح وتحليل مضمون الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية المنشورة التي تناولت مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم خلال الفترة الزمنية من شهر يناير لعام 2019حتى نوفمبر 2023، والمتاحة في خمس قواعد بيانات (المنظومة ,Science Direct, ACM, Wiley, MDPI).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي:

وعلى الرغم من اختلاف التعريفات التي وردت لتوضيح مفهوم الذكاء الاصطناعي وفقاً لاستعمالاته المختلفة إلا أن الشايع في الوقت الحالي هو تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه دراسة الملكات العقلية للإنسان باستخدام النماذج الحسابية لإكساب الحاسب بعضاً منها (ثريا وآخرون،2020). الذكاء الاصطناعي هو جزء من علوم الحاسب يهدف إلى تصميم أنظمة ذكية تعطي نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك الإنساني. (آل سيف،2017)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: العلم الذي تقوم عليه برامج الحاسوب وتطبيقاته على اختلافها بما يتميز به من خصائص تتوافق مع القدرات العقلية للإنسان تمكنه من القيام بالعديد من العمليات والأعمال المختلفة لتحقيق اهداف الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة اسلوب المراجعة المنهجية للدراسات السابقة التي بحثت في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم، لهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

إجراءات المراجعة المنهجية للدراسات السابقة:

عملية جمع الدراسات واختيارها:

تم البحث عن الدراسات ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي في التعليم في قواعد البيانات باستخدام السلاسل البحثية التالية:

- C1 :البحث باستخدام الكلمات المفتاحية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي: في قواعد البيانات العربية، أما قواعد البيانات الأجنبية تم تكوين سلسلة مكونة من الكلمات المفتاحية " Artificial intelligence " OR " AI".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- C2 :البحث باستخدام الكلمات المفتاحية المتعلقة بالتعليم: في قواعد البيانات العربية "تعليم"، أما قواعد البيانات الأجنبية "Education" .
- البحث في قواعد البيانات بتكوين سلسلة البحث: (C1) AND (C2).
- تم البحث في العنوان والملخص والكلمات المفتاحية للدراسات المنشورة من يناير 2019حتى
- ديسمبر 2023.

نتائج اختيار الدراسات المتضمنة:

نتج عن عملية البحث في قواعد البيانات اختيار (389) دراسة محتملة كنتيجة أولية لم يتم فحصها، وبعد استبعاد الدراسات المتكررة والدراسات التي تتطلب الوصول اليها دفع رسوم، تم استبعاد دراسة ((Kabashkin et al, 2023 لتناولها الذكاء الاصطناعي في تعليم الطيران، ومن ثم تم فرز الدراسات وفق معايير التضمين والاستبعاد فتم استبعاد دراسة (Laupichler et al, 2023) وذلك لأنها تهدف لتعليم الذكاء الاصطناعي نفسه، وفي المرحلة الأخيرة تم اختيار (78) دراسة اثبتت جودتها. الشكل (1) يوضح خطوات فرز الدراسات المختارة وفق نموذج موهير وآخرون (Moher et al, 2009).

جدول (1) الدراسات المضمنة في المراجعة المنهجية

م	عنوان الدراسة	(الباحث/ين، سنة النشر)	الناشر
1	استخدام تطابقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.	(الياجزي،2019)	دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
2	واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	(الصبحي،2020)	مجلة كلية التربية في العلوم التربوية.
3	درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.	(الخيبري، 2020)	دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
4	السيناريوهات المقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية.	(حسن، 2020)	مستقبل التربية العربية.
6	إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.	(هندي، 2020)	مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية.
7	استخدام طلاب كلية الهندسة بجامعة القاهرة للذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية والعوامل المؤثرة في تقبلهم له في ضوء نظرية "UTAUT"	(السيد، 2020)	العلوم التربوية.
8	العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT	(الفراني وآخرون، 2020)	المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.
9	الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي.	(شعبان، 2021)	المجلة التربوية.
10	تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات،	(عبد السلام، 2021)	مجلة كلية التربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المخاطر الأخلاقية.		
11	مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم.	(الكنعان، 2021)	مجلة التربية.
12	دور الذكاء الاصطناعي " AI" في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت.	(العتل، 2021)	مجلة الدراسات والبحوث التربوية.
13	تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعليم الرياضيات وفق مدخل الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.	(الشبل، 2021)	مجلة تربويات الرياضيات.
14	تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بمصر في ضوء السياق الثقافي.	(الزهيري وآخرون، 2021)	مجلة العلوم التربوية.
15	درجة تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الحاسب وتقنية المعلومات بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية.	(الفائز وخرون، 2021)	المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية.
16	متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا.	(شعبان، 2022)	العلوم التربوية.
17	واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة طيبة أنموذجا.	(الفيفي وآخرون،2022)	مجلة كلية التربية.
18	رؤية مستقبلية لتطوير مشاركة المعرفة بين القيادات التعليمية بجامعة الملك عبد العزيز وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	(الشريف، 2022)	المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية.
19	مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي.	(بارعيدة، 2022)	المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.
20	فاعلية بيئة تعلم قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو التكنولوجيا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج كولب.	(عبد الباقي، 2022)	المجلة التربوية.
21	درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد.	(جبلي وآخرون، 2022)	مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.
22	اخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي: التحديات الجديدة والفرص الجديدة.	(حمايل، 2023)	المجلة العربية للتربية النوعية.
23	تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء درجة الاستخدام والتحديات لتوظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	(القحطاني، 2023)	المجلة التربوية الأردنية.
24	دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت ٢٠٣٥.	(الحسيني، 2023)	المجلة التربوية.
25	التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين وآفاقه المستقبلية.	(التركي، 2023)	المجلة التربوية.
26	العوامل المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي	(الاشرم، 2023)	مجلة البحث العلمي في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كما يدركها الاختصاصيون.		التربية.
27	درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم.	(الازوري، 2023)	مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.
28	The heart of educational data infrastructures = Conscious humanity and scientific responsibility, not infinite data and limitless experimentation.	(Johanes & Thille ,2019)	British Journal of Educational Technology
29	Virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019.	(Luo, et al, 2021)	Journal of Computer Assisted Learning Willey
30	The promise and challenges of multimodal learning analytics	(Cukurova, 2020)	British Journal of Educational Technology
31	Multimodal data capabilities for learning: What can multimodal data tell us about learning?	(Sharma and Giannakos ,2020)	British Journal of Educational Technology
32	Neural oscillations and learning performance vary with an instructor's gestures and visual materials in video lectures.	(Pi et al, 2022)	British Journal of Educational Technology
33	Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities	(Xia & Yi, 2020)	European Journal of Education
34	Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature.	(Díaz et al, 2019)	Education sciences
35	Proposal of an Architecture for the Integration of a Chatbot with Artificial Intelligence in a Smart Campus for the Improvement of Learning.	(Villegas-Ch et al, 2020)	Sustainability
36	Educational Stakeholders' Independent Evaluation of an Artificial Intelligence-Enabled Adaptive Learning System Using Bayesian Network Predictive Simulations.	(HOW & HUNG ,2019)	education sciences
37	The Innovation of Education in the Era of Artificial Intelligence.	(Shen,2020)	Proceedings
38	Development of Adaptive Formative Assessment System Using Computerized Adaptive Testing and Dynamic Bayesian Networks.	(Choi & McClenen, 2020)	Applied sciences

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Journal of Risk and Financial Management	(Dabbous & Boustani, 2020)	Digital Explosion and Entrepreneurship Education: Impact on Promoting Entrepreneurial Intention for Business Students.	39
Multimodal Technologies and Interaction	(Kazanidis et al, 2021)	ALearning Analytics Conceptual Framework for Augmented Reality-Supported Educational Case Studies.	40
Sustanability	(Lee and Lee, 2021)	Applying Artificial Intelligence in Physical Education and Future Perspectives.	41
Education Sciences	(Almusaed et)al,2023	Enhancing Student Engagement: Harnessing "AIED"'s Power in Hybrid Education—A Review Analysis.	42
Sustanabilities	(Zhu and Zhang, 2023)	Artificial Intelligence Empowers Postgraduate Education Ecologically Sustainable Development Model Construction.	43
Technologies	(Yu et al, 2023)	Developments and Applications of Artificial Intelligence in Music Education.	44
International Journal of Environmental Research and Public Health	(Gagne, 2023)	The State of Artificial Intelligence in Nursing Education: Past, Present, and Future Directions	45
Education Sciences	(Wu et al, 2023)	Investigating Student-Generated Questioning in a Technology-Enabled Elementary Science Classroom: A Case Study.	46
Education Sciences	(Melo et al, 2022)	On the Use of eXplainable Artificial Intelligence to Evaluate School Dropout.	47
International Journal of Environmental Research Medical and Public Health	(Nska et al, 2022)	Greencoin as an AI-Based Solution Shaping Climate Awareness.	48
Education Sciences	(Pilco et al, 2023)	Artificial Intelligence and New Technologies in Inclusive Education for Minority Students: A Systematic Review.	49
ACM Trans. Asian Low-Resour. Lang. Inf. Process.	(Chen, 2023)	Cognitive Psychology Based Text Analysis Using Feature Extraction and Classification by Deep Learning Architectures for English Language Analysis.	50

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Education Technology Management. ICETM. Lincoln, United Kingdom, ACM.	(Bezerra, 2022).	Survey for Smart and Adaptative Education	51
ACM Digital Library	(Gulnora et al, 2022)	The state-of-the-art applications of artificial intelligence in distance education: a systematic mapping study.	52
Sustainability	(Yang et al, 2023)	Research Status and Challenges on the Sustainable Development of Artificial Intelligence Courses from a Global Perspective.	53
Healthcare	(Buabbas et al, 2023)	Investigating Students' Perceptions towards Artificial Intelligence in Medical Education.	54
Sustainability	(Cen et al, 2023)	User-Centered Software Design: User Interface Redesign for Blockly–Electron, Artificial Intelligence Educational Software for Primary and Secondary Schools.	55
Sustainability	(Yue et al, 2022)	Pedagogical Design of K-12 Artificial Intelligence Education: A Systematic Review.	56
Sustainability	(Hwang, 2022)	Examining the Effects of Artificial Intelligence on Elementary Students' Mathematics Achievement: A Meta-Analysis.	57
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Ouyang & Jiao, 2021)	Artificial intelligence in education: The three paradigms.	58
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Khosravi et al, 2022)	Explainable Artificial Intelligence in education.	59
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Yang, 2021)	Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible.	60
Education Computers and	(Chung et al, 2021)	Artificial Intelligence in education: Using heart rate variability (HRV) as a biomarker to assess	61

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Education: Artificial Intelligence.		emotions objectively.	
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.	(Santos et al, 2023)	A Reference Model for Artificial Intelligence Techniques in Stimulating Reasoning, and Cognitive and Motor Development.	62
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Adams, 2023)	Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education.	63
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Ferguson, 2022)	AI-Induced guidance: Preserving the optimal Zone of Proximal Development.	64
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.	(Cheng & Wang, 2023)	Leading digital transformation and eliminating barriers for teachers to incorporate artificial intelligence in basic education in Hong Kong.	65
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Howard et al, 2022)	Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI?	66
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Hernandez et al, 2021)	Artificial neural networks in academic performance prediction: Systematic implementation and predictor evaluation.	67
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Pang et al, 2023)	Graph convolutional network for automatic detection of teachers' nonverbal behavior.	68
ELSEVIER Computers and	(Kim & Kwon, 2023)	Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea.	69

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Education: Artificial Intelligence			
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Comesana et al, 2023).	Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education: Systematic literature review.	70
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Okagbue et al, 2023)	A comprehensive overview of artificial intelligence and machine learning in education pedagogy: 21 Years (2000–2021) of research indexed in the scopus database.	71
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Lyu et al, 2023)	Vector relation acquisition and scene knowledge for solving arithmetic word problems.	72
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Somasundaram et al, 2020)	Artificial Intelligence (AI) Enabled Intelligent Quality Management System (IQMS) For Personalized Learning Path.	73
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Sun et al, 2023)	Effects of integrating an open learner model with AI-enabled visualization on students' self-regulation strategies usage and behavioral patterns in an online research ethics course.	74
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.	(Dai, et al, 2023)	Smart classroom learning environment preferences of higher education teachers and students in China: An ecological perspective.	75
International Journal of Innovation Studies	(Guan, et al 2020)	Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis.	76
ELSEVIER Procedia Computer.	(Ramadhanty et al, 2023)	Contextualizing automated writing evaluation: a case of english for specific purposes writings.	77
ELSEVIER		Collaborative Work Alternatives with ChatGPT	78

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Procedia Computer Science	(Pinochet, et al, 2023)	Based on Evaluation Criteria for its Use in Higher Education: Application of the PROMETHEE-SAPEVO-M1 Method.	
Journal of Creativity.	(Habib et al, 2023)	How Does Generative Artificial Intelligence Impact Student Creativity?	79
Procedia Computer Science ScienceDirect	(Oubalahcen et al, 2023)	The Use of AI in E-Learning Recommender Systems: A Comprehensive Survey.	80
Procedia Computer Science ScienceDirect	(Haderera & Ciolacua, 2022)	Education 4.0: Artificial Intelligence Assisted Task- and Time Planning System.	81
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Tan & Cheah, 2021)	Developing a gamified AI-enabled online learning application to improve students' perception of university physics.	82
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Dakakni & Safa, 2023)	Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora's box.	83
ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence	(Anyabwile et al, 2022)	Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools.	84
ELSEVIER Futures	(Leahya et al, 2019).	The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom.	85

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

اولاً: الإحصاءات الوصفية لتوزيع الدراسات المراجعة:

تنوعت الدراسات المراجعة التي تناولت الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد نشرت في مجلات مختلفة، وتم فرزها وتحليلها وفق المحاور التالية: نوع التعليم (عام/ جامعي)، الدولة، ومنهج الدراسة، النطاق الزمني، وأداة الدراسة، وتصميمها (كمي، نوعي، مختلط)، والتخصص الذي تم تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليمه، او تخصص العينة.

فيما يلي استعراض لإحصاءات توزيع الدراسات، وتفسير الاختلافات بينهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

1-توزيع الدراسات المراجعة حسب النطاق الزمني:

يبين الرسم التالي توزيع الدراسات المراجعة حسب النطاق الزمني، حيث بلغ عدد الدراسات العربية (26) دراسة، (24) دراسة منها باللغة العربية، ودراستان باللغة الإنجليزية، موزعة كالتالي: دراسة واحدة عام 2019، و (6) دراسات في عام 2020، و (7) دراسات عام 2021، و (6) دراسات عام 2022، وعدد (6) دراسات في عام 2023، وفيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فقد بلغ عددها (52) دراسة موزعة كالتالي: (4) دراسات في عام 2019، و (7) دراسات في عام 2020، و (7) دراسات عام 2021، و (12) دراسات عام 2022، وعدد (22) دراسات في عام 2023. وهذه هي الدراسات التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها في الفترة الزمنية المحددة للدراسة الحالية.

2-توزيع الدراسات حسب الدولة:

يبين الرسم التالي توزيع الدراسات المراجعة حسب الدولة، حيث بلغ عدد الدراسات العربية (26) دراسة موزعة كالتالي: (15) دراسة في السعودية، و (7) دراسات في مصر، ودراستان في الكويت، ودراسة في الأردن، ودراسة في فلسطين. اما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فقد بلغ عددها (52) دراسة موزعة كالتالي: دراسة واحدة دولية، و (13) دراسات في الصين، و(5) دراسات في الولايات المتحدة الامريكية، و (4) دراسة في كوريا الجنوبية ، و عدد (2) دراسة في اسبانيا، وعدد (2) دراسة في اليونان، و عدد (2) دراسة في البرازيل ، و عدد (2) دراسة في البرتغال ، وعدد (2) دراسة في تايوان، و عدد (2) دراسة في لبنان ، ودراسة واحدة لكلٍ من (هولندا، وكندا، استراليا، كولومبيا، الهند، والسويد، النرويج، والمكسيك، وإندونيسيا، والمغرب، المانيا، سنغافورة، نيجيريا، بولندا، الفلبين، اوزباكستان، والكويت). وهي الدراسات التي أمكن الحصول عليها من قواعد البيانات المحددة في الدراسة الحالية.

3-توزيع الدراسات المراجعة حسب نوع التعليم (عام/ عالي):

يبين الجدول التالي توزيع الدراسات المراجعة حسب نوع التعليم (عام/ عالي)، حيث بلغ عدد الدراسات العربية في التعليم العام (10) دراسات، وفي التعليم العالي (14) دراسة، وهناك دراسات استهدفت التعليم العام والعالي عددها (2). أما الدراسات الأجنبية في التعليم العام بلغت (14) دراسة، وفي التعليم العالي (31) دراسة وهناك دراسات استهدفت التعليم العام والعالي عددها (7). وتستنتج الباحثة ان الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت للذكاء الاصطناعي في التعليم ركزت على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم العالي، وهذا يدل على ضرورة الاهتمام بإجراء بحوث تتناول أثره في التعليم العام.

جدول (2) إحصاء الدراسات المراجعة حسب نوع التعليم

عدد الدراسات العربية المراجعة			عدد الدراسات الأجنبية المراجعة		
عام	عالي	عام وعالي	عام	عالي	عام وعالي
10	14	2	14	31	8

4-توزيع الدراسات المراجعة حسب منهج الدراسة:

يبين الجدول التالي توزيع الدراسات حسب منهج الدراسة، حيث بلغ عدد الدراسات العربية التي اتبعت المنهج الوصفي (24) دراسة، ودراسة واحدة لكلاً من المنهج التجريبي، ومنهج دراسة الحالة. وبالنسبة للدراسات الأجنبية التي اتبعت المنهج الوصفي (34) دراسة، والمراجعة المنهجية (7) دراسة، ودراسة الحالة (1) دراسة، والمنهج التجريبي (10) دراسة. وتعلل الباحثة تركيز الدراسات العربية والانجليزية على المنهج الوصفي وذلك لتنوعه فيندرج تحته عدد من المناهج (التحليلي النقدي، دراسة الحالة، المقارن، المختلط)، كما ان لديه القدرة على المزج بين الكمي والنوعي معاً، بخلاف المنهج التجريبي الذي يركز على الكمي فقط.

جدول (3) إحصاء الدراسات المراجعة حسب منهج الدراسة

الدراسات العربية المراجعة		الدراسات الأجنبية المراجعة	
منهج الدراسة	العدد	منهج الدراسة	العدد
المنهج الوصفي	24	المنهج التجريبي	10
المنهج التجريبي	1	المنهج الوصفي	34
دراسة الحالة	1	دراسة الحالة	1
		مراجعة منهجية	7

ملاحظة: استخدمت دراسة كلاً من المنهج الوصفي والتجريبي، وأخرى استخدمت الوصفي ودراسة الحالة.

5-توزيع الدراسات المراجعة حسب أداة الدراسة:

يبين الجدول التالي توزيع الدراسات المراجعة حسب أداة الدراسة، حيث بلغ عدد الدراسات العربية التي استخدمت الاستبانة (13) دراسة، وعدد (7) دراسات استخدمت تحليل الدراسات، ودراستان استخدمت قياس الوعي، وتنوعت أدوات بقية الدراسات بين (المقابلة، والاختبار، برنامج تدريبي، وبطاقة تحليل محتوى). اما الدراسات الأجنبية استخدمت اداة الاستبانة (9) دراسة، وتحليل الدراسات بلغ عدد الدراسات التي استخدمتها (23) دراسة، ودراسات استخدمت برامج للذكاء الاصطناعي وبلغ عددها (14) دراسة، وتنوعت أدوات بقية الدراسات بين (والمقابلة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاختبار، التحليل النقدي). وترجع الباحثة سبب تركيز الدراسات الأجنبية على استخدام برامج للذكاء الاصطناعي وذلك لقياس أثرها والتحقق من مدى فائدتها في مجال التعليم.

جدول (4) إحصاء الدراسات المراجعة حسب أداة الدراسة

الدراسات العربية المراجعة		الدراسات الأجنبية المراجعة	
أداة الدراسة	العدد	أداة الدراسة	العدد
استبانة	13	تحليل الدراسات	23
تحليل الدراسات	7	برنامج للذكاء الاصطناعي	14
مقياس الوعي	2	استبانة	9
اختبار	1	مقابلة	4
مقابلة	1	بطاقة تحليل محتوى	1
بطاقة تحليل محتوى	1	اختبار	1
برنامج تدريبي	1	-	-

ملاحظة: استخدمت بعض الدراسات أكثر من أداة لتحقق اهداف الدراسة.

6-توزيع الدراسات المراجعة حسب تصميم الدراسة (كمي/ نوعي/ مختلط):

يبين الجدول التالي توزيع الدراسات المراجعة حسب تصميم الدراسة (كمي/ نوعي/ مختلط)، حيث بلغ عدد الدراسات العربية الكمية (17) دراسة، وعدد (7) دراسة نوعية، و (2) دراسة مختلطة. وبالنسبة للدراسات الأجنبية بلغ عدد الدراسات الكمية (24) دراسة، وعدد (13) دراسة نوعية، وعدد (13) مختلطة. وتفسر الباحثة تركيز الدراسات العربية والأجنبية على المنهج الكمي؛ لملاءمته طبيعة مشكلة الدراسة، والاهداف التي تسعى لتحقيقها.

جدول (5) إحصاء الدراسات المراجعة حسب أداة الدراسة

عدد الدراسات العربية المراجعة			عدد الدراسات الأجنبية المراجعة		
كمي	نوعي	مختلط	كمي	نوعي	مختلط
17	7	2	26	13	13

7-توزيع الدراسات المراجعة حسب التخصص:

يبين الجدول التالي توزيع الدراسات المراجعة حسب التخصص، حيث بلغ عدد الدراسات العربية التي لم تتناول تخصص معين (17) دراسة، ودراستان للعلوم، ودراسة واحدة لكل من (، الرياضيات، والفنية، والهندسة، والدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية، اضطراب التوحد، تعليم الموهوبين). وبالنسبة للدراسات الأجنبية التي لم تتناول تخصص معين (36) دراسة، و (3) دراسات تخصص اللغة الإنجليزية، ودراستان لكلاً من (الهندسة، الرياضيات)، ودراسة واحدة لكلٍ من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(الحاسب الآلي، التمريض، والدراسات الاجتماعية، الفيزياء، الموسيقى، الطب، إدارة الاعمال، تقني، التربية البدنية). وترجع الباحثة سبب تركيز الدراسات العربية والأجنبية على دراسة الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل عام دون حصره على تعليم تخصص معين؛ الى إمكانية الاستفادة من تطبيقاته المتنوعة التي اثبتت تميزها وفائدتها في جمع التخصصات.

جدول (6) إحصاء الدراسات المراجعة حسب التخصص

الدراسات العربية المراجعة		الدراسات الأجنبية المراجعة	
التخصص	العدد	التخصص	العدد
عام	17	عام	36
طرق تدريس حاسب آلي	1	اللغة الإنجليزية	3
علوم	2	هندسة	2
الفنية	1	رياضيات	2
رياضيات	1	والدراسات الاجتماعية	1
والدراسات الاجتماعية	1	فيزياء	1
والهندسة	1	حاسب آلي	1
اللغة الإنجليزية	1	تمريض	1
اضطراب التوحد	1	موسيقى	1
تعليم الموهوبين	1	تربية بدنية	1
-	-	طب	1
-	-	إدارة اعمال	1
-	-	تقني	1

ثانياً: مناقشة النتائج للإجابة عن الأسئلة الدراسة الحالية:

تتمحور مناقشة النتائج حول الأسئلة الرئيسة التالية: ما اهم المحاور التي تناولتها الدراسات المراجعة حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم؟، وما اهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المراجعة؟

السؤال الأول: المحاور التي تناولتها الدراسات المراجعة حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم؟

للاجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالقراءة المتعمقة للدراسات، واستخراج التكرارات، لابراز المحاور التي تناولتها الدراسات حول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتلخصت المحاور في خمسة عناوين رئيسة، وهي:

- أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم.
- استخدامات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.
- مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.
- اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

1-استخدامات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم:

تناولت الدراسات العربية والأجنبية استخدامات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في للعديد من الدول في منظومتها التعليمية، واشارت الى أهميته وأثره في تعزيز دور الطالب، والمعلم، والبحث العلمي، وتقديم المادة التعليمة، وكذلك في الجانب الادراي في القيادات التعليمية.

وتشير دراسة الياجزي (2019)، و العتل(2021) و الزهيري (2021)، وحسن (2020) و بارعيدة وآخرون (2022)، (Santosa et al ،2023) و (Habib et al،2023) الى دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز دور الطالب في العملية التعليمية.حيث اتفقت دراسة العتل(2021) ودراسة حسن (2020) على أن تقنية الذكاء الاصطناعي لها أهمية في العملية التعليمية, حيث تتيح للطلبة التعلم في أي وقت واي مكان في العالم لأنها لا تتقيد بشروط الزمان والمكان, وتوفر مرونة في عرض المادة العلمية بما يناسب قدرات الطلبة وتساعد على مراعاة الفروق الفردية بينهم, وتلعب دورا في تلبية احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير البرامج المناسبة لهم، وتركز البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعليم الطلبة المهارات الأساسية، وتزويدهم الطلبة بتغذية راجعة، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات الدراسية المناسبة، بالإضافة إلى ان تقنية الذكاء الاصطناعي تقلل من الاعتماد على الكتب الدراسي.

كما اتفقت دراسة (Santosa et al ،2023) و (Habib et al،2023) على دور الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير لدى الطلاب فتشير دراسة (Santosa et al ،2023) الى ان استخدام الذكاء الاصطناعي يساعد في تحفيز التفكير والنمو المعرفي والحركي لدى الطلاب، من خلال نموذج مرجعي يعتمد على الذكاء الاصطناعي تم اقتراحه، وعدد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجودة في مجال التعليم كالتعلم بالمحاكاة، والتعلم باللعب. بينما عملت دراسة (Habib et al،2023) على تقييم تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على التفكير الإبداعي لدى الطلاب الجامعيين، و استخدم الباحثون اختبار AUT لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب بما في ذلك المرونة والطلاقة والتوسع والأصالة، واظهرت النتائج إلى اتباع نهج دقيق في دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الإبداعي؛ في حين أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على دعم التفكير الإبداعي بشكل كبير، إلا أن هناك أيضًا تأثيرات سلبية على الإبداع .وشجع المؤلفون الأبحاث التي تدرس كيفية تأثير الذكاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاصطناعي على قدرة الطلاب على تحديد المشكلات والتفكير المتقارب، بالإضافة إلى التأثير طويل المدى على الإبداع عند دمج الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي.

وناقشت دراستي (Lyu et al،2023) و (Hwang, 2022) تاثير الذكاء الاصطناعي في تدريس الرياضيات، فتشير نتائج دراسة (Lyu et al،2023) إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها لتحسين أداء الطلاب في حل المسائل الحسابية اللفظية، من خلال تطوير خوارزمية قائمة على العلاقات المتجهة لحل مسائل العمليات الحسابية النصية(AWPs) ، حيث حققت الخوارزمية المقترحة أداءً أفضل من خوارزمية الخط الأساس عالية الأداء من حيث الدقة والتكلفة الحسابية، واوصت الدراسة تطبيق الخوارزمية على أنواع أخرى من مسائل الرياضيات، و تطوير واجهات برمجية تتيح استخدام الخوارزمية في تطبيقات مختلفة. بينما وجدت دراسة (Hwang, 2022) أن الذكاء الاصطناعي له تأثير صغير على تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في الرياضيات، ولكن هذا التأثير يكون أكثر وضوحًا في موضوعات الرياضيات الأساسية والصفوف الدنيا.حيث بينت أن متغير موضوع تعليم الرياضيات ومستوى الصف يعدان من العوامل المؤثرة بشكل كبير على تأثير الذكاء الاصطناعي على تحصيل الرياضيات، فبالنسبة لموضوع تعليم الرياضيات، وجدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي أكثر فعالية في تحسين تحصيل الطلاب في موضوعات الرياضيات الأساسية، مثل الحساب والجبر، مقارنة بموضوعات الرياضيات المتقدمة، مثل الهندسة والجبر الخطي. وبالنسبة لمستوى الصف، وجدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي أكثر فعالية في تحسين تحصيل الطلاب في الصفوف الدنيا، مثل الصف الأول والثاني، مقارنة بالصفوف العليا، مثل الصف الخامس والسادس. وبناءً على هذه النتائج، اقترحت الدراسة الآثار التالية على التعليم: استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات يمكن أن يكون أداة مفيدة لتحسين تحصيل الطلاب، ولكن يجب استخدامه بشكل مدروس وفعال، يجب تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات لتتناسب مع احتياجات الطلاب في مختلف المراحل العمرية ومستويات المهارة، يجب إجراء المزيد من الدراسات لفهم تأثير الذكاء الاصطناعي على تحصيل الطلاب في موضوعات الرياضيات المختلفة.

ونجحت دراسة (Haderera & Ciolacua,b, 2022) في تطوير نظام مساعد بالذكاء الاصطناعي للمهام والوقت لطلاب هندسة التعليم ٤.٠، يقدم النظام تحليلًا للمهام وتحسينًا لتنظيمها وإدارتها باستخدام الذكاء الاصطناعي، واوصت الدراسة بتوسيع نطاق تطبيق النظام ليشمل أنواعًا أخرى من الأجهزة القابلة للارتداء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مثل الساعات الذكية، واستكشاف إمكانية تطبيق النظام في مجالات تعليمية أخرى بخلاف هندسة التعليم.

خلصت دراسة(Ouyang & Jiao,2021) إلى أن هناك اتجاهًا نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز الاستقلالية والتمكين الذاتي للمتعلمين، كما خلصت الى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تطوير تعليم يراعي احتياجات كل متعلم الفردية ويستفيد من البيانات المتاحة لتحسين عملية التعلم باستمرار.

وناقشت دراسة الياجزي (2019) دراسة (حسن، 2020) (Ramadhantya et al،2023)، (Howard et al،2022) ، (Pang et al، 2023) دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز دور المعلم في العملية التعليمة بشكل اكثر فعالية. حيث اكدت دراسة الياجزي (2019) ان تطبيقات الذكاء الاصطناعي تؤدي عدداً من العمليات بصفة طبيعية يؤديها المعلم، وتشمل مراقبة أداء الطالب، وتقييم قراراته، وتزويده بالتغذية الراجعة، وتوضيح مناطق الضعف الموجودة لديه لمحاولة حلها، حيث يقوم النظام بتحديد مدى توافق معلومات الطلبة وأسلوب تحليلهم للحالة المعروضة عليهم وإذا كان هناك أي اختلاف عن الحل المفروض يقوم النظام بتفسيره للطلبة وشرح الأسلوب الصحيح للحل لهم، كما تجيب عن جميع تساؤلاتهم واستفساراتهم. كما تؤكد دراسة (حسن، 2020) ان تطبيقات الذكاء الاصطناعي غيرت اتجاهات المعلم فبعد ان كان مصدراً للمعلومة وملقناً لها، أصبح ميسراً وموجهاً للعملية التعليمية. وعملت دراسة (Ramadhantya et al،2023) على إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقييم كتابة الطلاب، فاجرت مقارنة بين درجات المقيم البشري ودرجات نظام T.E.R.A. 3.0 لتقييم كتابة الطلاب في جامعة بينانج برانيس، وجدت الدراسة أن درجات المقيم البشري أعلى من درجات النظام في جميع عناصر تقييم الكتابة، وخاصة في عناصر التركيز والأهداف وبناء الجملة والقواعد. واقترحت الدراسة إجراء تحسينات على النظام، بما في ذلك جمع المزيد من البيانات للتدريب واستخدام خوارزميات تعلم آلي أكثر تعقيدًا.

كما توصلت دراسة (Howard et al،2022) الى أن الذكاء الاصطناعي يمكن استخدامه لتحليل البيانات في مجال التعليم وتقديم رؤى جديدة حول ممارسات التدريس والتعلم، مثل تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية أو تطوير أساليب تدريس أكثر فعالية. وخلصت دراسة (Leahya et al ،2019) ان التقنيات الجديدة (المواد الذكية، الواقع المعزز، الذكاء الاصطناعي) ستؤثر بشدة على التعليم ويمكن أن يكون للتقنيات الرقمية المستقبلية تأثير إيجابي كبير على التعليم. ودعت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لأهمية أن يكون المعلمون على دراية بالتحديات المرتبطة باستخدام هذه التقنيات حتى يتمكنوا من الاستفادة منها بشكل فعال.

في دراسة (Pang et al ،2023) استخدم الباحثون شبكات التفاف القرسي (Graph Convolutional Networks) لتحليل لغة الجسد للمعلمين من خلال مقاطع الفيديو للفصول الدراسية، وتمكنت هذه الشبكات من اكتشاف سلوكيات لغة الجسد للمعلمين بشكل تلقائي ودقيق، مما يوفر رؤى قيمة حول ممارسات التدريس. كما تظهر دراسة (Comesa˜na et al ،2023) أهمية وإمكانيات استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين عملية تقييم الطلاب في المراحل الدراسية المبكرة. وتدعو إلى تعميق البحث وتطوير الأدوات والبنى التحتية اللازمة للاستفادة من هذه التقنية بشكل فعال في إطار منظومة تعليمية عادلة وشاملة.

وركزت دراسة الزهيري (2021) ودراسة حسن (2020)، (Guan et al،2020) و (Lazaridis et al ،2021) على الدور البارز الذي يقدمه الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال البحث العلمي. فقد اكدت دراسة الزهيري (2021) على أهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي والبحث العلمي في عصر التحول الرقمي. كما هدفت دراسة (حسن، 2020) لوضع عدد من السيناريوهات المقترحة لإلقاء الضوء على الدور المحتمل والمتزايد لنظم الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية. وكشفت دراسة (Guan ،2020 et al) عن تطور أبحاث الذكاء الاصطناعي في التعليم خلال العشرين عامًا الماضية، حيث شهدت بعض مجالات البحث تغيرات كبيرة في الاهتمام والنشاط، فشهدت الفترة من 2000 إلى 2009 زيادة في أبحاث تصميم وتنفيذ التعليم الإلكتروني، بينما شهدت الفترة من 2010 إلى 2019 تزايدًا في أبحاث نماذج تحليل الطلاب وتحليلات التعلم التي تدعم تصميم التعلم الشخصي. كما سعت دراسة (Kazanidis et al ،2021) إلى سد الفجوة البحثية في مجال الذكاء الاصطناعي LA المتعلق بتطبيقات AR في التعليم، من خلال تطوير إطار عمل للتعلم التحليلي (LA)مصمم خصيصًا للاستفادة من البيانات المستخرجة من تطبيقات الواقع المعزز (AR)في مجال التعليم تساهم في تحسين عملية التعليم من خلال الاستفادة من هذه التقنيات المتقدمة. وبالرغم من أهميته فإن دراسة (Aznar-Díaz et al ،2019) تؤكد على الحاجة لمزيد من البحوث حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واكدت دراسة الشريف (2022)، ودراسة حسن (2020) و (Melo et al (2022، (Andez et al ،2021)، (Somasundarama et al ،2020) على مدى الاستفادة من الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في إدارة القيادات التعليمية ومعالجة مشكلاتها في التعليم. فأشارت دراسة (الشريف، 2022) الى أهمية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القيادات الجامعية من خلال توظيفه في عملية مشاركة المعرفة بين القيادات التعليمية بجامعة الملك عبد العزيز، فتعمل على تنظيم المعرفة الضمنية الكامنة في رؤوس الافراد وتحويلها الى معرفة منتظمة ظاهرة ومتداولة يمكن الاستفادة منها داخل الجامعة وخارجها. وذكرت دراسة حسن (2020) ان نظم الذكاء الاصطناعي يمكنها ان تقوم بالمهام الادارية بهدف تخفيف الأعباء الإدارية على البشر، وتقديم خدمة أفضل وجودة عالية في العمل، من خلال تحويل نظام الإدارة لنظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لاتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، واكتشاف الطلاب الموهوبين. وتعزيز ومراقبة سير التعلم لكل طالب بشكل متواصل دون مجهود بشري. وتسلط دراسة (Somasundarama et al ،2020) الضوء على إمكانية استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير أنظمة الجودة IQMS لتتيح تخصيص مسارات التعلم وتساهم في تحسين أداء الطلاب في مجال هندسة البرامج، كما تدعو الدراسة إلى إجراء مزيد من البحث وتطوير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ وتقييم أنظمة IQMS على نطاق واسع في مؤسسات التعليم العالي. وتسعى دراسة (Melo et al ،2022) لاستخدام وتقييم أساليب الذكاء الاصطناعي القابل للتفسير (XAI) كأداة قوية للتنبؤ بمشكلة الانقطاع والتسرب المدرسي، وتقديم الدعم للطلاب المعرضين له. كما تشجع دراسة (Okagbue et al, 2023) مسؤولي المدارس على استخدام الذكاء الاصطناعي وذلك للدور الفعال الذي يقدمه في تحسين التعليم.

استطاعت دراسة (Andez et al ،2021) اختبار وتأكيد فعالية منهجية منظمة لتطبيق الشبكات العصبية الاصطناعية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب، من خلال تدريب الشبكة على مجموعة من بيانات طلاب التعليم العالي في جامعات كولومبيا، بما في ذلك درجاتهم في المدرسة الثانوية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وخصائص المدرسة الثانوية، ثم تعمل على استخدام هذه البيانات لتنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب الجدد بناءً على البيانات السابقة. وقدمت الدراسة توصيات مهمة لاستخدام وتطوير هذا النوع من التحليل في مجال التعليم العالي.

وتقدم دراسة (Nska et al،2022) حلولًا مبتكرة قائمة على الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعد المدن الذكية في تحقيق أهداف الحياد الكربوني. من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلال التركيز على التعليم والاقتصاد، تتيح هذه الحلول تشكيل سلوكيات صديقة للبيئة وتعزيز القدرة على الصمود وإدارة أفضل. كما تساهم في سد الفجوة في المعرفة حول تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال تغير المناخ، مما يمهد الطريق لمستقبل أكثر استدامة للمدن.

ووضحت دراسة الحجيلي (2020)، ودراسة حسن (2020) وبارعيدة وآخرون (2022) و (Gulnora et al ،2022)، (Luo et al ،2019) دور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تطوير المادة التعليمية وطريقة تناولها. فتتفق دراسة (حسن،2020) ودراسة (Gulnora et al ،2022) إلى أن الذكاء الاصطناعي يوفر مرونة في عرض المادة العلمية وقدرة أكبر للاستجابة الى حاجات الطلاب، ويمكن أن يكون أداة فعالة لتحسين التعليم عن بعد، من خلال البيئات الافتراضية، حيث يمكن أن تساعد هذه التقنية في جعل التعليم عن بعد أكثر فعالية وكفاءة. حيث تشير دراسة (Luo et al ،2019) الى ان استخدام تقنية الواقع الافتراضي تمت بشكل أكبر في التعليم العالي مقارنة بالتعليم الأساسيK-12 ، وان أكثر المجالات الدراسية التي تستخدم فيها تقنية الواقع الافتراضي هي العلوم الأساسية والعلوم الاجتماعية والصحة والطب، وأكثر أساليب التدريس شيوعًا في التدريس القائم على الواقع الافتراضي هي التعلم القائم على الاستفسار والتعليم المباشر.

كما وضحت دراسة بارعيدة وآخرون (2022) أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الصطناعي في التعليم لما فيها من إثارة وتشويق في أثناء العملية التعليمية، حيث تعتمد على جمع المعلومات عن شخصية المتعلم مما يجعلها تتخذ قرارات تربوية تتناسب مع احتياجاتهم ومستوى ذكائهم، وتعمل على توفير قدر كبير من التنوع في المحتوى الدراسي وطريقة التعليم يمكن تغييرها بما يتناسب مع متطلبات كل متعلم، وهذا لا يتوفر مع النظام التقليدي للتعليم المعتمد على منهج واحد لكل المتعلمين، علاوة على أن نظم التعليم بالذكاء الاصطناعي تتوافق في عصرنا الحديث مع ميول الطلاب فلا يمكن الاستغناء عن الحواسيب والهواتف النقالة والأجهزة الذكية في تعاملهم اليومي .وبينت دراسة (الحجيلي، 2020) ان تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية تناولت المكاسب التعليمية المتحققه في التعليم العام، فـت عمل على خدمة المعلمين والمتعلمين من خلال تقديم التعلم الشخصي للمعلمين والمتعلمين على حد سواء وفقاً لاحتياجاتهم الفردية.

واشارت نتائج دراسة (Judy et al ،2019) إلى أن PUMs وهي نماذج المستخدم الشخصية التي تعتبر نماذج رياضية يتم إنشاؤها باستخدام بيانات حول مستخدم معين، يمكن استخدامها لتوقع سلوك المستخدم واحتياجاته. وتوفر دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Pinochet et al ،2023) نموذجًا لتقييم واقعي لاستخدام ChatGPT كأداة مفيدة لتحسين التعليم العالي، حيث اكدت ان أفضل سيناريو لاستخدام ChatGPT في التعليم العالي هو دعم التعلم المستقل، ويمكن أن يفيد ChatGPT الطلاب في التعلم العملي والتجريبي، كما يمكن أن يعزز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب. واوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحث لفهم الآثار طويلة المدى لاستخدامه على التعليم والتعلم، والعمل على تطوير معايير إضافية لتقييم استخدام أدوات ذكاء اصطناعي مثل ChatGPT في التعليم.

*وفي دراسة (*Tan & Chea ،2021) تم اقتراح بنية لدمج برنامج الذكاء الاصطناعي في منصة الألعاب القائمة على الويب من خلال تضمين نماذج الذكاء الاصطناعي المختلفة (نموذج المتعلم، ونموذج التربية، ونموذج المجال) مصممة خصيصًا لدورات الفيزياء التمهيدية على المستوى الجامعي، وينصب التركيز الرئيسي على تلبية احتياجات الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة، وخاصة أولئك الذين لديهم معرفة أضعف بالفيزياء.وتشير النتائج إلى أن التطبيق يمكن أن يكون أداة فعالة لتحسين تصور الطلاب لعلم الفيزياء الجامعية، و يمكن أن يساعد الطلاب للمشاركة بشكل أكثر فعالية في عملية التعلم، وفهم المفاهيم الفيزيائية بشكل أفضل، وتطوير مهارات التفكير النقدي.

2-مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

اتفقت الدراسات العربية والأجنبية على الكثير من المزايا نتيجة توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، ومن ذلك دراسة (اليازجي، 2019؛ الشبل، 2021؛ الحكمي، 2023؛ عبد الباقي،2022؛ حمايل، 2023) *(* Dabbous ،2020 *)* and Boustani ،2021 *)* Lee and Lee ،2023 *)*، *(* Yu et al ،2023 *)*، *(*Chen ،2022 ، Bezerra et al *)*، *(*Ferguson et al ،2022 *)*، *(* Yuan Sun et ،2023 *)*Ayanwale et al *)*، *(*Oubalahcen et al ،2023 *)*، *(*Somasundarama et al ،2020 *)*، *(*Pilco et al ،2023 *)*.حيث أظهرت دراسة الشبل (2021) ان استخدام مدخل الذكاء الاصطناعي في دمج الصوت والصورة والحركة يساهم في تيسير تعلم المهارات الرياضية وجعلها اكثر متعة وتشويقاً. كما اشارت دراسة اليازجي (2019) ان تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في تحديد المهارات اللازمة للطلاب لمواجهة سوق العمل، كما انها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعطي مساحة أكبر للتعلم الذاتي، والاعتماد على التعلم من اجل التمكن والبراعة بدلاً من الحفظ المجرد والاستيعاب غير المنتج، ومرونه في عرض المادة العلمية للاستجابة لحاجات الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما اشارت دراسة (حمايل،2023) للفرص التي يقدمها الذكاء الاصطناعي لتعزيز التجربة التعليمية، من تحسين تجربة التعلم الفردية للطلاب، وتعزيز فدراتهم من خلال ما يقدمه الذكاء الاصطناعي من عصف ذهني، واختصار الوقت، وتحسين تقييم الطلاب وتوفير ردود فعل فورية، وتحسين تخصيص الموارد التعليمية والتعليم الشخصي، وتحسين توفير الدعم الفني والإرشاد للطلاب. كما اكدت دراسة عبد الباقي (2022) على فاعلية بيئة تعلم قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو التكنولوجيا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج كولب.

وتوضح دراسة الحكمي (2023) مزايا دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والاستفادة من إمكانيات هذه التقنية في تحسين جودة التعليم وتوفير تجارب تعلم متطورة للطلاب والمعلمين، من خلال منصة "مدرستي" كتجربة مبتكرة في المملكة لتعزيز تجربة التعليم والتعلم، والتي تعتمد على التكنولوجيا الرقمية، مما يمكن المعلمين من توجيه ومتابعة الطلاب بشكل شامل، ويتيح للطلاب تبادل المعرفة والخبرات، كما تقدم المنصة مصادر تعليمية متنوعة مثل الفيديوهات، والمحتوى ثلاثي الابعاد والواقع المعزز، وتوفر ايضاً بيئة تفاعلية تعزز تجربة التعلم، وتمكن الطلاب من اكتساب المهارات اللازمة لمواكبة التطور التكنولوجي، من خلال دمج التكنولوجيا في التعليم، وتساهم في تحقيق التحول الرقمي في المنظومة التعليمية، كم اتهدف لمشاركة الطلاب في بناء تجاربهم التعليمية وتحفيزهم على التفوق الاكاديمي، حيث تعد هذه المنصة خطوة نحو تحقيق تعليم شامل وبناء جيل قادر على المساهمة في مستقبل المجتمع والوطن.

كما اشارت العديد من الدراسات من تميز وكفاءة الذكاء الاصطناعي في العديد من التخصصات كا التمريض، والهندسة، والموسيقى، والتربية البدنية، وإدارة الاعمال، واللغة الإنجليزية، والحاسب. فقد اكدت دراسة (Dabbous and Boustani، 2020) فعالية حلول الذكاء الاصطناعي والتعليم الريادي والإيمان بهما في التأثير إيجابي على النية الريادية لدى طلاب إدارة الاعمال. وأكدت دراسة (Lee and Lee، 2021) على الآثار الإيجابية لتطبيق الذكاء الاصطناعي على تحسين تجربة التعلم للطلاب في التربية البدنية فيمكن لهذه التكنولوجيا أن تجعل الدروس أكثر تخصيصًا وتفاعلية، وتساعدهم على تحقيق أهدافهم الرياضية بطريقة أكثر فعالية. سلطت دراسة (Yu et al، 2023) الضوء على مزايا الذكاء الاصطناعي في تعليم الموسيقى، والتي تتمثل في تخصيص التعلم وفقًا لاحتياجات كل طالب، وتحسين الدافع والاهتمام لدى الطلاب، توفير الملاحظات الفورية؛ فيمكن للذكاء الاصطناعي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توفير ملاحظات فورية للطلاب مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم بشكل أسرع. كما تظهر نتائج دراسة (Chen ،2023) أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل RBMو CapsNet و CNN يمكن أن تحسن بشكل كبير تعلم اللغة الإنجليزية، وتساعد في جعل تعلم اللغة الإنجليزية أكثر فعالية وجذابة لمجموعة أكبر من المتعلمين. ترى دراسة (Bezerra et al ،2022) أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في حل بعض عيوب نماذج التدريس التقليدية المعتمدة على الحاسوب. كما تشير دراسة (Gagne ،2023) إلى أن دمج تقنية الذكاء الاصطناعي في تعليم التمريض سيعمل على تحسين جودة التعليم وإعداد خريجين مؤهلين لمواجهة تحديات الرعاية الصحية الحديثة.

كما توضح دراسة (Pilco et ،2023) مزايا استخدام الذكاء الاصطناعي على طلاب الأقليات في التعليم الشامل: تحسين أداء الطلاب، تشجيع اهتمام الطلاب بمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والعلوم والتقنية والهندسة والفن والرياضيات، وتعزيز مشاركتهم.

اظهرت دراسة (Ferguson et al ، 2022) أن استخدام الذكاء الاصطناعي لتكييف التعليمات في ألعاب الاكتشاف القائمة على السرد أدى إلى تحسين نتائج التعلم، وانخفاض الحمل المعرفي لدى المتعلمون الذين تلقوا تعليمات شخصية، محتفظ بتجربة التعلم. بناءً على هذه النتائج، خلصت الدراسة إلى أن تكييف التعليمات المقدمة للمتعلمين في التعليم الذاتي باستخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون استراتيجية فعالة لتحسين نتائج التعلم وتقليل الحمل المعرفي دون التأثير على تجربة التعلم.

تشير دراسة (Almusaed et al ،2023) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يمتلك إمكانية كبيرة لإحداث ثورة في مجال التعليم الهجين (ويُقصد ببيئة التعلم الهجين البيئة التعليمية التي تجمع بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم عن بُعد) وذلك من خلال تعزيز مشاركة الطلاب وخلق بيئة تعليمية أكثر جاذبية وتفاعلية، لكن ينبغي الاهتمام بتحديات الحفاظ على تحفيز الطلاب وتوفير الدعم اللازم للمعلمين لضمان نجاح هذا التحول.

تؤكد الدراستين لكل من (Somasundarama et al ،2020) و (Sharma and Giannakos ،2020) على قدرة الذكاء الاصطناعي على تحليل واستخدام البيانات التاريخية الحالية والسابقة للطلاب لتحديد فجوات التعلم واقتراح خطوات تحسين أدائهم. وتوضح دراسة (Sharma and Giannakos ،2020) إلى أن البيانات متعددة الوسائط المدعومة بالذكاء الاصطناعي لديها القدرة على تحسين فهمنا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتعلم الطلاب، مع مزيد من البحث والتطوير، يمكن أن تكون أداة قيمة للمعلمين لتحسين التدريس ونتائج التعلم

أظهرت نتائج دراسة (Yuan Sun et al، 2023) أن دمج نموذج المتعلم المفتوح مع التحليلات المرئية المدعومة بالذكاء الاصطناعي كان له تأثير إيجابي على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للطلاب وأنماط سلوكهم. على وجه التحديد، وجد البحث أن الطلاب الذين تلقوا النموذج المتعلم المفتوح والتحليلات المرئية المدعومة بالذكاء الاصطناعي استخدموا استراتيجيات تنظيم ذاتي أكثر فعالية مثل (تحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة). أظهروا مزيدًا من المشاركة في التعلم، مثل قضاء المزيد من الوقت في دراسة المحتوى وطرح الأسئلة على المعلمين. كما حققوا أداءً أفضل في الدورة، مثل الحصول على درجات أعلى في الاختبارات.

خلصت دراسة (Oubalahcen et al، 2023) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في أنظمة التوصية في التعلم الإلكتروني له العديد من الفوائد المحتملة، ومنها: تحسين التعليم الشخصي، أتمتة المهام الروتينية، زيادة كفاءة المعلمين، تأثير كبير على نظام التعليم الحالي حيث يزداد استخدامه من قبل الطلاب والمدرسين والإداريين، كما أن هناك العديد من الخوارزميات والأدوات التي من المحتمل أن تغير صناعة التعليم. كما توضح دراسة (Ayanwale et al، 2022) اهم التأثيرات المحتملة للتكنولوجيا على التعليم K-12 ، جعل التعليم أكثر تفاعلية فيمكن للواقع المعزز والذكاء الاصطناعي إنشاء بيئات تعليمية أكثر تفاعلية مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وإثارة، كما يمكن للذكاء الاصطناعي أيضًا أن يساعد في تخصيص التعليم لاحتياجات الطلاب الفردية، ويمكن للتكنولوجيا توسيع نطاق الوصول إلى التعليم للطلاب الذين يعيشون في المناطق النائية أو لديهم إعاقات.

3-التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم:

أظهرت الدراسات العربية والأجنبية عن ابرز التحديات التي تحول دون استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته والاستفادة منها في تحقيق اهداف التعليم (الخيبري، 2020؛ القحطاني، 2023؛ الاشرم،2020؛ الفائز وآخرون، 2021؛ التركي، 2023؛ الحسيني، 2023؛ العتل، 2021؛ الحكمي، 2023؛ حمايل، 2023) (2022، Ayanwale et al)، (Yang et al، 2023)، (Pilco et al،2023)، (2022، Khosravi et al) وكشفت دراسة الحسيني (2023) عن التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، والتي تمثلت في انخفاض مستوى وعي معلمي ومعلمات مادة العلوم بتوظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تعليم العلوم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وضعف الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، كذلك انخفاض الوعي لديهم بمعوقات توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. واتفقت معها دراسة الخيبري (2020) التي اوضحت ان نقص المعرفة الجيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ناتجه عن عدم وجود ثقافة لدى غالبية المعلمات بأهمية الذكاء الاصطناعي.

واظهرت دراسة الاشرم (2023) اهم العوامل والتحديات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر الاختصاصيون هي بالترتيب التالي: التسهيلات المطلوبه لاستخدام الذكاء الاصطناعي، ، ثم الاتجاه نحو استخدامه، ثم الوعي بخصائص وسمات الذكاء الاصطناعي، واخيراً ادراك أهمية وفوائد الذكاء الاصطناعي، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق في ادراك الاختصاصيون للعوامل المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد وتعزى لمتغير: النوع، جهة العمل، المستوى التعليمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة.

كما أظهرت دراسة الفائز وآخرون (2021) انخفاض تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الحاسب وتقنية المعلومات بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويفسر الباحثين ذلك الى انها تعد من العلوم الحديثة في مجال الحاسب وتقنية المعلومات، ولم يصبح علماً مستقلاً بذاته الا مؤخراً، كما ان المنظمات التعليمية الدولية والمحلية لم تضع الأطر والمعايير اللازمة لتحديد ابعاد ومؤشرات تضمينه وفق مصفوفات واضحة لمراحل التعليم العام، حيث لازال يقتصر تدريسه بشكل جاد على مستوى طلبة الجامعات في معظم الدول.

واتفقت دراسة دراسة (حمايل، 2023) دراسة (Ayanwale et al،2022) في تحديد بعض التحديات التي يجب التغلب عليها لتوظيف التقنية في التعليم فتؤكد دراسة (Ayanwale et al،2022) على التكلفة باهظة الثمن، والحاجة لاعداد وتدريب المعلمون على كيفية استخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل فعال، كما تؤكد على مراعاة الأخلاقيات عند استخدام التكنولوجيا التعليمية. بينما كشفت دراسة حمايل (2023) عن التحديات التي تواجة استخدام الذكاء الااصطناعي في التعليم الجامعي وتشمل: التحديات الأخلاقية، والتقنية، والتنظيمية؛ التي تتعلق بالقوانين واللوائح والسياسات والاجراءت المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والتعليم الجامعي، وتحديات التدريبية، والمخاطر المحتملة لعدم الاهتمام باخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإهمال للتعليم الإنساني قد يشعر الطلاب بأنهم لا يمكنهم المنافسة، مما يؤدي الي الشعور بالفشل وضعف في المهارات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة التركي (2023) للكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين آفاقه المستقبلية والتي تنشأ من التناقضات بين الاعتبارات المعرفية والإمكانات المعلنة لأساليب معالجة البيانات، والسياقات الاجتماعية التي تشكل البحث والتطوير لهذه التقنية، وأوجه القصور التقنية.

تشير دراسة العتل (2021) إلى أن هناك بعض التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم منها: قلة توافر المتخصصين والخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية نظرا لحداثة استخدمها في التعليم, وعدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم نظرا لعدم انتشار تطبيق هذه التقنينة وعدم تعميم تطبيقها في العملية التعلمية, كما أن تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب توفير بعض المتطلبات المالية لأنه مكلف خاصة في البيئة العربية, بالإضافة أن بعض الطلبة قد يواجهون صعوبة في استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي.

وتوضح دراسة (الحكمي، 2023) ان العوامل المؤثرة في منظومة الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية تتداخل فيما بينها من عوامل دينية وجغرافية وسياسية واقتصادية لتشكل توجهات التعليم وتطوره، وتؤكد الدراسة على أهمية تظافر هذه العوامل لتحقيق تحسين مستدام في نظام التعليم واستثمار الذكاء الاصطناعي لصالح المستقبل التعليمي والاقتصادي للمملكة.

واتفقت كلاً من دراسة (Yang et al ،2023) و دراسة (Pilco et al ،2023) في تحديد تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي والتقنيات الجديدة في التعليم بتقسيمها لتحديات (تربوية، وتقنية، وتنظيمية)؛ فركزت دراسة (Pilco et al ،2023) على تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي والتقنيات الجديدة في التعليم الشامل للاقليات وتمثلت التحديات التكنولوجية في البنية التحتية غير المتكافئة، وصعوبة الوصول إلى التكنولوجيا، وقيود الموارد، بينما تمثلت التحديات التربوية في التكيف مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب، ودمج التكنولوجيا في التدريس بشكل فعال، بالإضافة للمخاوف بشأن استبدال المعلمين بالآلات، بينما تمثلت تحديات التظيمية بقيود مجموعات البيانات فا التمثيل غير المتوازن للأقليات في البيانات المستخدمة لتدريب الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى نتائج متحيزة. وانخفاض الرضا عن استخدام التكنولوجيا نتيجة لعدم القدرة على الوصول إلى الدعم الفني، وتعقيد الاستخدام، والتجارب المحبطة، والاختلافات الثقافية من لغات مختلفة وخلفيات ثقافية متنوعة، والحاجة إلى مراعاة السياقات المحلية. بينما حددت دراسة (Yang et al ،2023) التحديات التي تواجه التنمية المستدامة لبرامج الذكاء الاصطناعي في التعليم كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحدي التقني يتمثل بالحاجة إلى تطوير تقنيات ذكاء اصطناعي جديدة تلبي المتطلبات التعليمية، والتحدي التربوي يتمثل بالحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية فعالة لتعليم الذكاء الاصطناعي، التحدي التنظيمي ويتمثل بالحاجة إلى تطوير أنظمة دعم تنظيمية لبرامج الذكاء الاصطناعي.

خلصت دراسة (Khosravi et al، 2022) إلى أن "الذكاء الاصطناعي القابل للتفسير (XAI) "له أهمية كبيرة في مجال التعليم، حيث يمكن استخدامه لتحسين جودة التعليم وزيادة ثقة الطلاب والمعلمين والمجتمع في التكنولوجيا التعليمية، ولكن هناك تحديات وجوانب رئيسية يجب مراعاتها عند تطبيق *مفهوم* XAI في مجال التعليم لتحقيق الفائدة المرجوة؛ وهي كالتالي: يجب أن تأخذ أنظمة XAI في الاعتبار احتياجات واهتمامات جميع أصحاب المصلحة بما في ذلك الطلاب والمعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور، والمجتمع. كذلك يجب الاخذ في الاعتبار خصائص وقدرات نماذج الذكاء الاصطناعي المستخدمة، كما يجب اختيار طريقة تقديم التفسيرات المناسبة لاحتياجات وقدرات الجمهور المستهدف من النصوص والرسوم البيانية والفيديو، ويجب أن تكون واجهات الذكاء اصطناعي سهلة الاستخدام ومفهومة من قبل المستخدمين النهائيين، كما يجب أن تأخذ أنظمة الذكاء الاصطناعي في الاعتبار المخاطر المحتملة لتقديم التفسيرات في التعليم مثل التحيز وانتهاك الخصوصية.

كشفت دراسة (Yang et al،2021) عن وجود بعض المخاطر المرتبطة باستخدام الذكاء اصطناعي في التعليم وهي ان يُستخدم لاستبدال المعلمين في بعض المهام، مثل التدريس الفردي والتقييم، هذا يمكن أن يؤدي إلى فقدان الوظائف للمعلمين وتفاقم عدم المساواة في التعليم، ايضاً قد تؤدي التحيزات في الخوارزميات المستخدمة في الذكاء اصطناعي إلى تفاقم عدم المساواة في التعليم، لذلك توصي الدراسة بتطوير الذكاء اصطناعي بطريقة تضع الإنسان في المقام الأول، كما يجب أن تركز عملية تطوير الذكاء اصطناعي على تحسين التعليم وتعزيز المساواة، وتعزيز الحوار بين الباحثين في مجال التعليم والذكاء الاصطناعي لتبادل الأفكار ومعالجة المخاطر المحتملة لـ الذكاء اصطناعي في التعليم.

وجدت دراسة (Oubalahcen et al، 2023) أن هناك بعض التحديات تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في أنظمة التوصية في التعلم الإلكتروني فقد تثير أنظمة التوصية مخاوف بشأن الخصوصية، وقد لا تكون البيانات المتاحة كافية لتدريب أنظمة التوصية بشكل فعال، هذا بالإضافة للتكلفة العالية، كما ان أنظمة التوصية الحالية قد لا تتمكن من التكيف مع التغييرات في احتياجات الطلاب واهتماماتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمرور الوقت، وقد لا توفر معظم أنظمة التوصية للمستخدمين أي تفسير لكيفية عملها مما قد يؤدي إلى فقدان الثقة بها.

4-اتجاهات المعلمين والطلاب نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

دلت الدراسات العربية والأجنبية ان توظيف المعلمين والطلاب للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم يكون وفقاً لاتجاهاتهم، واستعدادهم، وتقبلهم لاستخدامه في ممارساتهم التعليمية (الازوري، 2020؛ الخيبري، 2020؛ الشبل، 2021؛ الحجيلي، 2020؛ القحطاني، 2023؛ هندي، 2020؛ السيد، 2020) و (Buabbas et al, 2023) و (Dakakni & Safa, 2023) (Dai et al, 2023) (Kim & Kwon, 2023). حيث اكدت كلاً من دراسة الازوري (2023) ودراسة الخيبري (2020) الى تدني امتلاك المعلمات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. كما أظهرت دراسة القحطاني (2023) ان درجة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية لتبطقات الذكاء الاصطناعي كانت منخفضة. بينما أظهرت دراسة الشبل (2021) ان توجه معلمات الرياضيات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي كمدخل في تعليم وتعلم الرياضيات كان بشكل عالٍ وذلك نتيجة لحصولهن على أكثر من ١٥ دورة تدريبية في الذكاء الاصطناعي.

وقد سعت دراسة (الفراني والحجيلي، 2020) لمعرفة العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (*UTAUT*) وأشارت نتائج الدراسة الى ان المعلمين لديهم درجة قبول كبيرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي وان كلاً من (الأداء المتوقع- الجهد النتوقع- التأثير الاجتماعي- التسهيلات المتاحة) تؤثر بشكل إيجابي على نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تحديد نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير الجنس (لصالح الاناث)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى لمتغير (العمر، وسنوات الخبرة، ومجال التخصص التعليمي).

كما تناولت دراسة السيد (2020) التعرف على العوامل المؤثرة على قبول طلاب كلية الهندسة بجامعة القاهرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (*UTAUT*) وفق المتغيرات التالية (الأداء المتوقع- الجهد النتوقع- التأثير الاجتماعي- التسهيلات المتاحة) حيث اكدت الدراسة ان هذه المتغيرات تؤثر بشكل إيجابي على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، و اكدت انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحديد نية استخدام الذكاء الصطناعي في التعليم تعزى لمتغير النوع (ذكر- انثي)، وتختلف في ذلك مع دراسة (الفراني واخرون، 2020) التي أظهرت ان هناك فرق في استجابات العينة يعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

وهدفت دراسة الفيفي (2022) الى التعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة طيبة انموذجا)،والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم حول واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية تعزى الى المتغيرات (الدرجة العلمية، الكلية، سنوات الخبرة، عدد التطبيقات التي استخدمتها)، فأظهرت النتائج ان درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي و درجة أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة كذلك اتجاهاتهم نحو استخدامها، و اوضحت ان هناك فروق بين استجاباتهم حول واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي تبعاً لمتغير الدرجة العلمية و متغير عدد التطبيقات التي يستخدمها.

بينما أظهرت نتائج دراسة جبلي وآخرون (2021) ان درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي مرتفعة، وانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة والبرامج التدريبية على درجة وعي الأعضاء بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وهذا يختلف مع اغلب نتائج الدراسات التي اثبتت دور الخبرة، واهمية الدورات التدريبة التي اكدت عليها اغلب الدراسات في نشر الوعي وتنمية مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ومنها دراسة الفيفي (2022) ودراسة الشبل (2021).

وهدفت دراسة (*Buabbas et al, 2023*) إلى التحقيق في آراء الطلاب الطبيين في جامعة الكويت حول دور الذكاء الاصطناعي في التعليم الطبي. فأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم آراء إيجابية بشكل عام حول دور الذكاء الاصطناعي في التعليم الطبي. حيث وافق 99,1% من الطلاب على أن الذكاء الاصطناعي سيلعب دورًا مهمًا في الرعاية الصحية، كما أن 60,5% من الطلاب لديهم فهم أساسي للمبادئ الأساسية للذكاء الاصطناعي، وشعر 93,4% منهم بالراحة مع المصطلحات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي. وفيما يتعلق بأهمية تعليم الذكاء الاصطناعي للطلاب الطبيين، فقد وافق 83,5% من الطلاب على أن تعلم الذكاء الاصطناعي سيفيد حياتهم المهنية، ووافق 82,1% على أن الطلاب الطبيين يجب أن يتلقوا تعليمًا أو تدريبًا في الذكاء الاصطناعي. وفيما يتعلق بالآراء حول احتمال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استبدال الذكاء الاصطناعي للأطباء، فقد أظهر الطلاب توافقًا قويًا على أن الذكاء الاصطناعي لن يحل محل الأطباء تمامًا، ولكنه سيؤدي إلى تحول جذري في ممارسات الرعاية الصحية.

ووجد الباحثون في دراسة (Kim & Kwon، 2023) أن المعلمين الابتدائيين في كوريا الجنوبية لديهم مستويات متفاوتة من كفاءات الذكاء الاصطناعي؛ فلديهم مستويات عالية من المعرفة الأساسية بالذكاء الاصطناعي، ولكن لديهم مستويات أقل من المعرفة والمهارات والقدرات المتعلقة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، واوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد وتدريب للمعلمين لتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لتعليم الذكاء الاصطناعي بفعالية.

هدفت دراسة (Dai et al، 2023) لاستكشاف تفضيلات كل من المعلمين والطلبة الجامعيين تجاه بيئة التعلم الذكية من أجل تحسين تصميمها وجعلها أكثر جاذبية وتفاعلية، فأظهرت النتائج ان كلاً من المعلمين والطلبة الجامعيين لديهم موقف إيجابي تجاه فكرة بيئة التعلم الذكية. كما أظهرت الدراسة أن عوامل مثل (النوع والعمر والصف الدراسي وتصنيف المادة) لها تأثير محدود على تفضيلات المساحة في بيئة التعلم الذكية وهذا يعني أن معظم المعلمين والطلبة يتفقون بشكل عام على الخصائص التي يفضلونها لهذه البيئة، بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الأكاديمية.

كما كشفت دراسة (Dakakni & Safa، 2023) عن اتجاهات كل من الطلاب والمعلمين نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) في الفصل الدراسي للغة الثانية. وتشير النتائج إلى أن غالبية الطلاب (85%) استخدموا أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل غير أخلاقي، مثل استخدامها للحصول على أفكار للواجبات أو المشاريع أو القيام بها بالكامل، كما أن الطلاب لديهم مشاعر متباينة تجاه أدوات الذكاء الاصطناعي، حيث إنهم يستخدمونها ويثقون بها في بعض الأحيان، بينما يشعرون بعدم الثقة بها أو يرفضونها في أحيان أخرى، كما كشفت النتائج أيضًا أن معظم استعداد المعلمين الذين تمت مقابلتهم للخضوع للتدريب على الذكاء الاصطناعي كان هدفهم رصد سوء استخدام الطلاب المحتمل له.

السؤال الثاني: ما اهم المقترحات التطبيقية والبحثية التي قدمتها الدراسات المراجعة:

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل الدراسات بدقة، واستخراج النتائج المتكررة، لابراز اهم المقترحات التطبيقية والبحثية لتوظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم، وذلك من واقع نتائج الدراسات المراجعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث اتفقت دراسة الخيبري (2020) والصبيحي (2020) و القحطاني (2023) و الكنعان (2021) و هندي (2020) و عبدالباقي (2022) و حمايل(2023) على ضرورة تدريب وتوعية المعلمين والطلاب على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. فقد دعت دراسة الخيبري (2020)، ودراسة الكنعان (2021) الى نشر الوعي بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والثقافة التكنولوجية في التعليم لدى المعلمات من خلال الندوات والمؤتمرات. كما اكدت دراسة الصبيحي (2020) على ضرورة عقد دورات تدريبية لاعضاء هيئة التدريس لاطلاعهم على الجديد في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحفيزهم على ذلك. وقدمت دراسة القحطاني (2023) برنامج تدريبي يهدف لتزويد معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بقدرٍ كاف من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاداءات المناسبة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. ودعت دراسة الهندي (2022) لتدريب طلاب كليه التربية الفنية على مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال مقرر طرق التدريس واثناء تدريبهم العملي، وتدريب المعلمين عليها، وتقديم الحوافز التشجيعية لمن يوظفها في التعليم.

وناقشت دراسة الصبيحي (2020) و دراسة الفراني وآخرون (2020) و دراسة (شعبان، 2022) ودراسة بارعيدة وآخرون (2022)، ضرورة توفير البيئة المناسبة لتوظيف الذكاء الاصطناعي. فقد اتفقت كلاً من دراسة الصبيحي (2020) و الفراني وآخرون (2020) و بارعيدة وآخرون (2022) على ضرورة تطوير البنية التحيتية، وتوفير الموارد اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، من تدريب، ونشر للوعي بمزايا الذكاء الاصطناعي في التعليم. وأضافت دراسة شعبان(2022) ضرورة توفير الاتصالات اللاسلكية، والحواسيب، والبرمجيات، وتوفير شبكة حاسوبية ذات سرعة فائقة متاحة لكل منسوبي الجامعة، وتطوير المقررات والبرامج في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس،استحداث برامج اكاديمية عن الذكاء الاصطناعي تتمثل في بكالوريوس - دبلومات- ماجستير- دكتوراه، اعداد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لتتلائم مع استخدام الذكاء الاصطناعي، اتمته المهام الإدارية لكل الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والأنشطة الاساسية في التعليم مثل الدرجات، والواجبات المنزلية.

وقدمت دراسة الشبل (2021) ودراسة الفراني وآخرون (2020) مجموعة من التوصيات لمقترحات تطبيقة حول مجال الدراسة. حيث اوصت دراسة الشبل (2021) الى توظيف بعض التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات من اجل تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتعزيز المهارات اللازمة للحياة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي. كما اوصت دراسة الفراني وآخرون (2020) لتبني النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (*UTAUT*) لاتخاذ قرارات توظيف تقنيات التعليم المختلفة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وقدمت دراسة الشبل (2021) و دراسة الفراني وآخرون (2020)، (Judy et al, 2019) مجموعة من التوصيات لمقترحات تطبيقه حول مجال الدراسة. حيث اوصت دراسة الشبل (2021) الى توظيف بعض التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات من اجل تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتعزيز المهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي. كما دعت دراسة الفراني وآخرون (2020) لتبني النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) لاتخاذ قرارات توظيف تقنيات التعليم المختلفة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وركزت دراسة الاشرم (2023) والكنعان (2021) والفائز وآخرون (2021)، عبد السلام (2021) وعلى أهمية معالجة التحديات والعوامل التي قد تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. حيث اوصت دراسة كلاً من الكنعان (2021) والفائز وآخرون (2021) الى توجيه المختصين وخبراء الذكاء الاصطناعي للاهتمام بتضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوي المناهج الدراسية، وتوفير ادلة للمعلمات عن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس. كما اكدت دراسة الاشرم (2023) على ضرورة مراعاة العوامل المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي اضطراب التوحد والمتمثلة في (التسهيلات المطلوبه لاستخدام الذكاء الاصطناعي، والاتجاه نحو استخدامه، والوعي بخصائص وسمات الذكاء الاصطناعي، واخيراً إدراك أهمية وفوائد الذكاء الاصطناعي) لما لها أثر في تسهيل توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما هدفت دراسة (Liu et al ،2023) للمساهمة في معالجة التحديات التي تواجه ChatGPT في مجال التعليم؛ وذلك من خلال الفهم الشامل لإمكانيات ChatGPT، واقتراح إطار للتكامل المسؤول والفعال الذي يأخذ في الاعتبار مختلف أصحاب المصلحة المعنيين من مطورين والإداريين والمعلمين والطلاب لتشجيعهم على تنفيذ GAI الأخلاقي من أجل التحول الإيجابي للتعليم.

كما شددت دراسة (Shen ،2020) على أهمية إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم وتطوير أنظمة تعليمية مناسبة له، كما دعت إلى التكييف والإبداع في المؤسسات التعليمية وأدوار المعلمين والطلاب لتأهيل أفراد قادرين على النجاح في عالم متحول نحو الذكاء الاصطناعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و اكدت دراسة التركي (2023) على ضرورة مواكبة تعليم الموهوبين لمستجدات عصر العولمة والألفية الثالثة، واعتماد برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته مع الطلبة الموهوبين فيم مرحل دراسية مبكرة، مع ضرورة تمويل مثل هذه البارمج والتطبيقات ودعمها، ووقوفهم على هذه التحديات التي تواجههم دورياً والعمل على إيجاد حلول لها بشكل دوري، واعداد قيادات إدارية وتنفيذية في هذه المدارس للاشراف على تطبيق هذه البرامج في تعليم الموهوبين .

وقدمت دراسة العتل،2021؛ ودراسة الحكمي، 2023؛ ودراسة عبدالباقي (2022)، دراسة (جبلي وآخرون، 2022)، (2019، Villegas-Ch et al)، (2020، Choi et al) مجموعة من المقترحات البحثية المستقبلية حول مجال الدراسة. حيث اقترحت دراسة (العتل، 2021) بإجراء دراسات حول اثر تقنية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء اثر التعلم لدى طلبة الجامعة في المقررات الدراسية المختلفة، و إجراء بحوث حول دور تقنية الذكاء الاصطناعي في تنمية الابتكار لدى طلبة الجامعة، و اجراء دراسات وبحوث حول أثر الذكاء الاصطناعي على تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلبة الجامعة.كما اقترحت دراسة (الحكمي، 2023) تصور مقترح لانشاء فصل دراسي قائم على برامج الذكاء الاصطناعي داخل كل مدرسة من مدارس التعليم العام و اثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام. حيث قدمت دراسة عبد الباقي (2022) مقترح اجراء دراسة لأثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، وأثرها ف تنمية المهارات العقلية المتقدمة الأخرى مثل التفكير الناقد، والتفكير التأملي. واقترحت دراسة (جبلي وآخرون، 2022) دراسة دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرون.

تهدف دراسة (Choi et al، 2020) إلى تطوير نظام تقييم تكويني تكيفي (CAFT)يستخدم الذكاء الاصطناعي (AI) لتحليل التعلم، يساعد على إجراء تقييمات تكيفية شخصية للطلاب، ويعتمد النظام على مفهومين أساسيين: الاختبار التكيفي المحوسب (CAT) حيث يتم اختيار الأسئلة بناءً على أداء الطالب السابق؛ مما يزيد من صعوبة الأسئلة مع إجاباته الصحيحة والعكس، والشبكات البايزية الديناميكية :والتي تقوم بتحديث احتمالية إتقان الطالب للمهارات المختلفة بعد كل إجابة؛ مما يساعد على اختيار أفضل الأسئلة التالية لتقييم المهارات المحددة التي يحتاج الطالب إلى تحسينها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقدمت دراسة (حسن ، 2020) ثلاثة سيناريوهات مقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية، الأول سيناريو امتدادي ترفض الباحثة تبينه وذلك لأنه لن يساهم في تطبيق الذكاء الاصطناعي على النحو المطلوب، اما السيناريو الإصلاحي فهو يعمل على حدوث بعض الإصلاحات والتغيرات المرغوبة جزئياً بشكل تدريجي في الأوضاع الراهنة أي يفترض تحسين الأوضاع الراهنة من تطبيق للذكاء الاصطناعي بالمجالات البحثية والمعلوماتية، اما السناريو التحولي فهو الذي تتبناه الباحثة فهو يمثل الوضع المبتكر المرغوب فيه لتوظيف الذكاء الاصطناعي بشكل افضل في البحث العلمي.

كما هدفت دراسة (Villegas-Ch et al ،2019) لتقديم اقتراح لتصميم نظام تعليمي مدعوم بالذكاء الاصطناعي (AI) في حرم جامعي ذكي، يهدف النظام إلى تحسين التعلم من خلال دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي مع النماذج التعليمية القائمة، *ويتكون* النظام المقترح من وحدة ذكاء اصطناعي لتحليل بيانات الطلاب واتخاذ قرارات بشأن أنشطة التعلم المناسبة لهم، ونموذج شات بوت مدعوم بالذكاء الاصطناعي للتفاعل مع الطلاب وتقديم الدعم والتوجيه، ومنصة تحليل بيانات لمساعدة الطلاب على فهم نقاط قوتهم وضعفهم وتحسين أدائهم.تتمثل فوائد النظام المقترح فيما يلي:تحسين التعلم الشخصي :يهدف النظام إلى تلبية احتياجات الطلاب الفردية من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل بياناتهم واتخاذ قرارات بشأن أنشطة التعلم المناسبة لهم، تحسين التفاعل مع الطلاب :يوفر النظام نموذج شات بوت مدعوم بالذكاء الاصطناعي يمكنه التفاعل مع الطلاب وتقديم الدعم والتوجيه، تحسين كفاءة إدارة التعليم :يمكن أن تساعد منصة تحليل البيانات في تحسين كفاءة إدارة التعليم من خلال توفير رؤى حول أداء الطلاب واحتياجاتهم.

*و*هدف دراسة (Mutlu Cukurova ،2020) إلى تشجيع البحث والممارسة المسؤولة في مجال استخدام التحليلات التعليمية متعددة الوسائط (MMLA) في التعليم، وذلك من خلال تسليط الضوء على الإمكانيات الرئيسية لـ MMLA في قدرتها على فهم التعلم بشكل أفضل من خلال جمع بيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك البيانات الرقمية والبيانات من العالم الحقيقي، و توفير دعم أكثر تخصيصًا للطلاب من خلال التعرف على احتياجاتهم الفردية واهتماماتهم، والعمل على تحسين كفاءة التعليم من خلال توفير تغذية راجعة فورية للطلاب، كذلك دعت لمواجهة التحديات الرئيسية لـ MMLA *ومنها؛* المخاوف الأخلاقية المتعلقة بخصوصية الطلاب ونزاهة البيانات واستخدام البيانات، والصعوبات الفنية في جمع وتحليل البيانات من مصادر متعددة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة (Xiao and Yi ،2020) إلى معالجة تحديات التعليم الموحد الذي يناسب الجميع في التعليم العالي، وتحسين مشاركة الطلاب ونتائج التعلم وتكييف التعليم مع الاحتياجات الفردية من خلال الاستفادة من تقنية الذكاء الاصطناعي لتخصيص مسارات التعلم وزيادة إمكانات الطلاب إلى أقصى حد وذلك باقتراح نظام تعليمي قائم على الذكاء الاصطناعي وتتمثل خطواته بالتالي: تحليل معلومات الطالب، استخراج الميزات من معلومات الطالب ذات الصلة بالتدريب الشخصي، بناء نموذج تدريب شخصي، التنبؤ بتطور الطلاب، تصميم تدريب شخصي لتلبية الاحتياجات والتفضيلات المتوقعة لكل طالب، التنفيذ والتطبيق.

هدف دراسة (Zhe & Zhang ،2023) إلى استكشاف كيفية استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لبناء نموذج التنمية المستدامة للتعليم العالي في الصين، وبالتالي تحسين نموذج التدريب وتعزيز نفوذ الصين الدولي، واوصت الدراسة بالاستثمار في البنية التحتية للذكاء الاصطناعي بترقية البنية التحتية للتكنولوجيا، والتدريب على الذكاء الاصطناعي لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتعزيز التعاون بين الباحثين والمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي، والتركيز على الاعتبارات الأخلاقية.

وتقدم دراسة (Gulnora et al ،2022) توصيات لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد، والتعاون بين الباحثين والمعلمين لتصميم وتنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد، والعمل على توفير التدريب للمعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد، وإجراء المزيد من البحوث حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد.

- **أخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم:**

وقد شكلت اخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم اغلب المخاوف لدى الباحثين ومستخدمي الذكاء الاصطناعي فقد اشارت اغلب البحوث اليها وضرورة مراعاتها، بينما البعض قدم بحوثاً خاصة بأخلاقيات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. فقد اتفقت كلاً من دراسة (حمايل، 2023) ودراسة (عبد السلام، 2021) و (Ayanwale et al, 2022) في الإشارة للمخاطر الأخلاقية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، والحاجة لوجود ميثاق او إطار أخلاقي ونظم للمساءلة القانونية تضبط استخدامها. فدعت دراسة عبد السلام (2021) إطلاق مركز اخلاقيات الذكاء الاصطناعي ويكون من بين مهامه وضع الضوابط والتشريعات اللازمة لتكنولوجيا الروبوتات والذكاء الاصطناعي لضمان كفاءة استخدامها وضمان سلامة المجتمع عند انتشار تطبيقاتها. كما اوصت دراسة حمايل (2023) بضرورة الإسراع بتبني إطار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قانوني واخلاقي للذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من قبل المؤسسات التعليمية، واقترحت مجموعة من المنصات المرجعيات والمواقع الالكترونية التي تعنى بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي؛ لتكون نموذجاً يمكن الاسترشاد به.

ودعت دراسة (Johanes and Thille ,2019) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يجب أن يكون مبنيًا على المبادئ الإنسانية والأخلاقية، وليس على السعي وراء البيانات والتجريب فقط، كما يجب أن يكون الهدف من استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم هو تحسين التعليم للجميع، وليس مجرد جمع المزيد من البيانات أو إجراء المزيد من التجارب. كما اكدت دراسة (Gagne, 2023) على وجوب معالجة التحديات الأخلاقية والقانونية لضمان الاستخدام الآمن والفعال للذكاء الاصطناعي في تعليم التمريض.

كما تبحث دراسة (Adams et al, 2023) في المبادئ الأخلاقية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي والثانوي (K-12). حيث تم إجراء الدراسة باستخدام منهجية البحث العلمي التصميمي (DSR)، والتي ركزت على بناء وتحليل نقدي لنموذج مرجعي للمبادئ الأخلاقية الذكاء الاصطناعي في التعليم K-12، والذي يتكون من الخطوات التالية (تحديد المشكلة، مراجعة الأدبيات، تصميم الأداة، تنفيذ الأداة، تقييم الأداة)، وخلصت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى 11 مبدأً أخلاقيًا لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم K-12. هذه المبادئ هي (الشفافية، العدالة والعدالة، عدم الإضرار، المسؤولية، الخصوصية، المنفعة، الحرية والاستقلالية، الثقة، الكرامة، الاستدامة). كما قدمت أيضا بعض التوصيات لتطبيق هذه المبادئ الأخلاقية في التعليم K-12 وهي (تطوير خطط تعليمية وتدريبية للطلاب والمعلمين حول المبادئ الأخلاقية للذكاء الاصطناعي، إنشاء إطار تنظيمي لضمان الامتثال للمبادئ الأخلاقية، إجراء مزيد من البحث حول المبادئ الأخلاقية الذكاء الاصطناعي في التعليم K-12).

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- عقد ورش عمل بشكل دوري ومستمر للمعلمين والطلاب لاطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال الذكاء الاصطناعي ويمكنهم الاستفادة منه في عملية التعلم.
- نشر الوعي اللازم للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور حول مزايا وعيوب تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام وفي مجال التعليم والتعلم بشكل خاص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الاستفادة من الأبحاث العلمية العربية والأجنبية في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريس جميع التخصصات.
- تهيئة البيئة المدرسية والنظام التعليمي ككل بما يلزمه من موارد مادية وبشرية لتصبح مناسبة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة والأدب التربوي في مجال الذكاء الاصطناعي والإجابة على أسئلة هذه الدراسة والنتائج التي توصلت لها، تقترح الباحثة إجراء دراسات حول الموضوعات التالية:
- أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا.
- معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام لدى معلمات المرحلة الثانوية وطرق التغلب عليها.
- المخاوف والتحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب الدراسات العليا.
- اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

الحسيني، بشار محمد. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت 2035. *المجلة التربوية*. مج 108، 176-153.

عبد السلام، ولاء. (2021). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية. *مجلة كلية التربية*. مج36، ع٤، 466-385.

رزق، هناء. (2021). أنظمة اذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. *دراسات في التعليم العالي*. (52). 587-571.

الصبيحي، نور والفراني، لينا. (2020). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. (17). 116-103.

بارعيدة، إيمان والصانع، زهراء. (2022). مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج11، ع3، ص638-624.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. تاريخ الاسترجاع (21، ديسمبر، 2023). https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/About.aspx

موهبة. تاريخ الاسترجاع (21، ديسمبر، 2023). https://aiolympics.mawhiba.org/

كبداني، سيدي وبادن، عبد القادر. (2021). اهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم، *مجلة دفاتر بوادكس*، مج10، ع1، ص153-176.

الهادي، محمد. (2021). *الذكاء الاصطناعي معالجة تطبيقاته وتأشيراته التنموية والمجتمعية*. ط1. مصر: الدار المصرية اللبنانية للنشر.

محمود، خالد. (2021). دور التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا: دراسة تحليلية. المجلة العربية للمعلومات. 32، 9-50.

محمود، أميرة. (2018). فاعلية برنامج قائم على نظم الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*. مج 102، ع3، ص123-156.

الحكمي، رنا. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وامن المعلومات. مج4، ع13. 33-76.

المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية 2023. تم استرجاعه بتاريخ (21، ديسمبر، 2023). https://www.vision2030.gov.sa/ar/.

آل سيف، عبد الله. (2017). توظيف الأنظمة الخبيرة في خدمة العلوم الشرعية والتربوية والدعوية والخيرية، شبكة الألوكة، كلية الشريعة بالرياض http://www.alukah.net

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثريا، محمد وبركات، محمد واليازجي، أحمد. (2020). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الحوكمة في المؤسسات الحكومية دراسة استطلاعية في وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، مج29، ع3، 195ص-222.

References

Ayanwale, M. A; Sanusi, I. T; Adelana, O. P; Aruleba, K. D; Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099.

Almusaed, A; Almssad, A; Yitmen, I; and Homod, R. (2023). Enhancing Student Engagement: Harnessing "AIED"'s Power in Hybrid Education—A Review Analysis. *Education Sciences*. 13, 632. https://www.mdpi.com/journal/education.

Adams, C; Pente, P; Lemermeyer, G; Rockwell, R. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100131.

Buabbas, A. B; Miskin, B; Alnaqi, A; Ayed, A; Shehab, A. A; Syed-Abdul, S; and Uddin, M. (2023). Investigating Students' Perceptions towards Artificial Intelligence in Medical Education. *Healthcare*, 11, 1298. https://www.mdpi.com/journal/healthcare.

Bezerra, R; Durães, D; Novais, P. (2022). Survey for Smart and Adaptative Education. *Education Technology Management*, ICETM.16-18.

Comesana, M. M; Díazb, X. R; Janeiroc, A. L; Torres, J. M; Prado, I. O; and Kreibel, D. (2023). Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education: Systematic literature review. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence,* 93-103. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.06.002.

Chen, S. (2023). Cognitive Psychology Based Text Analysis Using Feature Extraction and Classification by Deep Learning

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Architectures for English Language Analysis. ACM Trans. Asian Low-Resour. Lang. Inf. Process.

Cukurova, M. (2020). The promise and challenges of multimodal learning analytics. British Journal of Educational Technology, 51(5), 1441-1449.

Choi, Y; and McClenen, C. (2020). Development of Adaptive Formative Assessment System Using Computerized Adaptive Testing and Dynamic Bayesian Networks. *Applied sciences*. 10 (8196). http://www.mdpi.com/journal/applsci.

Cen, C; Luo, G; Li, L; Liang, Y; Li, K; Jiang, T; and Xiong, Q. (2023). User-Centered Software Design: User Interface Redesign for Blockly–Electron, Artificial Intelligence Educational Software for Primary and Secondary Schools. *Sustainability*, 15. https://www.mdpi.com/journal/sustainability.

Chung, J. W.Y; So, H. C.F; Choi, M. M. T; Yan, V. C. M; Wong, T. K.S. (2021). Artificial Intelligence in education: Using heart rate variability (HRV) as a biomarker to assess emotions objectively. *Education Computers and Education: Artificial Intelligence.* https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100011.

Cheng, E. C. K; Wang, T. (2023). Leading digital transformation and eliminating barriers for teachers to incorporate artificial intelligence in basic education in Hong Kong. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100171.

Dakakni, D; Safa, N. (2023). Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora's box. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.* https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100179.

Dai, Z; Xiong, J; Zhao, L; Zhu, X. (2023). Smart classroom learning environment preferences of higher education teachers and students in China: An ecological perspective. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.* https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16769.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Dai, Z., Xiong, J., Zhao, L., & Xiaoliang, L. (2023). Smart classroom learning environment preferences of higher education teachers and students in China: An ecological perspective. Computers & Education: Artificial Intelligence, 4, 100120. [https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100120].

Dabbous, A; and Boustani, N. M. (2020). Digital Explosion and Entrepreneurship Education: Impact on Promoting Entrepreneurial Intention for Business Students. *Journal of Risk and Financial Management*, 16- 27. https://www.mdpi.com/journal/jrfm.

Dai, Z., Xiong, J., Zhao, L., & Xiaoliang, L. (2023). Smart classroom learning environment preferences of higher education teachers and students in China: An ecological perspective. Computers & Education: Artificial Intelligence, 4, 100120. [https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100120].

Ferguson, F; Broek, E. L. V. d; Oostendorp, H. V. (2022). AI-Induced guidance: Preserving the optimal Zone of Proximal Development. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100089.

Fanelli, U., Pappalardo, M., Chiné, V., Gismondi, P., Neglia, C., Argentiero, A., Calderaro, A., Prati, A., & Esposito, S. (2020, November 1). Role of Artificial Intelligence in Fighting Antimicrobial Resistance in Pediatrics. https://scite.ai/reports/10.3390/antibiotics9110767.

Guan, C., Mou, J., & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. International Journal of Innovation Studies, 4(4), 134-147. https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001: https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001.

Gagne, J. (2023). The State of Artificial Intelligence in Nursing Education: Past, Present, and Future Directions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. https://www.mdpi.com/journal/ijerph.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Gulnora, J; Farida, A; Sayidolim, I. (2022). The state-of-the-art applications of artificial intelligence in distance education: a systematic mapping study. *ACM Digital Library*.

Guan, C; Mou, J; Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. *International Journal of Innovation Studies*, 134- 147. https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.09.001.

HOW, M. L; and HUNG, W. L. (2019). Educational Stakeholders' Independent Evaluation of an Artificial Intelligence-Enabled Adaptive Learning System Using Bayesian Network Predictive Simulations. education sciences, 9-110. http://www.mdpi.com/journal/education.

Huriye, A Z. (2023, April 25). The Ethics of Artificial Intelligence: Examining the Ethical Considerations Surrounding the Development and Use of AI. https://scite.ai/reports/10.58425/ajt.v2i1.142

Haefner, Wincent, Parida & Gassmann. (2021, January). Artificial intelligence and innovation management: Areview, framework, and research agenda. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004016252031218X.

Habib, S; Vogel, T; Thorne, E; Xiao, A. (2023). How Does Generative Artificial Intelligence Impact Student Creativity?. *Journal of Creativity*, https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100072.

Haderera, B; Ciolacu, M. (2022). Education 4.0: Artificial Intelligence Assisted Task- and Time Planning System. *Procedia Computer Science ScienceDirect*, 1328-1337.

Howard, S. K; Swist, T; Gasevic, D; Bartimote, K; Knight, S; Gulson, K; Apps, T; Peloche, J; Hutchinson, N; Selwyn, N. (2022). Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI?. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073.

Hernandez, C. F. R; Musso, M; Kyndt, E; Cascallar, E. (2021). Artificial neural networks in academic performance prediction: Systematic implementation and predictor evaluation. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100018.

Hwang, M. (2022). Examining the Effects of Artificial Intelligence on Elementary Students' Mathematics Achievement: A Meta-Analysis. *Sustainability*.

Johanes, P. & Thille, C. (2019). The heart of educational data infrastructures = Conscious humanity and scientific responsibility, not infinite data and limitless experimentation. *British Journal of Educational Technology*, 50 (6), 2959-2973.

Juan, S. (2020). The Innovation of Education in the Era of Artificial Intelligence. *Proceedings*. 47-57. http://www.mdpi.com/journal/proceedings.

Kumar, M. (2023, March 2). Targeting Cancer Cell Signaling Using Precision Oncology Towards a Holistic Approach to Cancer Therapeutics.

https://scite.ai/reports/10.22541/au.167759758.86521674/v2.

Kazanidis, I; Pellas, N; and Christopoulos, A. (2021). A Learning Analytics Conceptual Framework for Augmented Reality-Supported Educational Case Studies. *Multimodal Technologies and Interaction*. 5,9. https://www.mdpi.com/journal/mti.

Kim, K; Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100137.

Khosravi, H; Shum, S. B; Chen, G; Conati, G; Tsai, Y; Kay, J; Knight, S; Maldonado, R; Sadiq, S; Gasevic, D. (2022). Explainable Artificial Intelligence in education. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Lee, H. S; and Lee, J. (2021). Applying Artificial Intelligence in Physical Education and Future Perspectives. *Sustainability*, 13, 351. https://www.mdpi.com/journal/sustainability.

Luo, H; Li, G; Feng,Q; Yang, Y; Zuo, M. (2021). Virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019. *Journal of Computer Assisted Learning Willey*. 887–901. http://wileyonlinelibrary.com/journal/jcal.

Lucena, F; Díaz, I; Reche, M; & R.J. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education sciences*, 9-51. http://www.mdpi.com/journal/education.

Leahya, S. M; Hollandb, C; Wardc, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies impact on the classroom. *ELSEVIER Futures*. https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009.

Lyu, X; Yu, X; Peng, R. (2023). Vector relation acquisition and scene knowledge for solving arithmetic word problems. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.* https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2023.101673.

Moher, D., Liberati, Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Reprint- preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: the PRISMA statement. Physical therapy, 89(9), 873-880.

Melo, M; Silva, I; Costa, D; Viegas, C; and Barros, T. (2022). On the Use of eXplainable Artificial Intelligence to Evaluate School Dropout. *Education Sciences*, 12-845.

nska, H. O; Duda, E; Anacka, H; and Kowal, J. (2022). Greencoin as an AI-Based Solution Shaping Climate Awareness. *International Journal of Environmental Research Medical and Public Health*.

Ouyang, F; Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.* https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020.

Oubalahcen, H; Tamym, L; and El Ouadghiri, M. I. D. (2023). The Use of AI in E-Learning Recommender Systems: A Comprehensive Survey

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Comprehensive Survey. *Procedia Computer Science ScienceDirect*, 437-442.

Okagbue, E. F Ezeachikulo, U.P; Akintunde, T. Y; Tsakuwa, M. B; Ilokanulo, S. N; Obiasoanya, K. M; Ilodibe, C, E; Ouattara, C. A.T. (2023). A comprehensive overview of artificial intelligence and machine learning in education pedagogy: 21 Years (2000–2021) of research indexed in the scopus database. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100655.

Pilco, S. Z. S; Xiao, K; and Hu, X. (2023). Artificial Intelligence and New Technologies in Inclusive Education for Minority Students: A Systematic Review. *Education Sciences*. 14. https://www.mdpi.com/journal/sustainability.

Pinochet, L. H.C; Moreira, M. A. L; Fávero, L. P.; Santos, M. D; Pardim, V. I. (2023). Collaborative Work Alternatives with ChatGPT Based on Evaluation Criteria for its Use in Higher Education: Application of the PROMETHEE-SAPEVO-M1 Method. *ELSEVIER Procedia Computer Science*, 177-184.

Pang, S; Lai, S; Zhang, A; Yang, Y; Sun, D. (2023). Graph convolutional network for automatic detection of teachers' nonverbal behavior. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100174.

Ramadhanty, C. P; Hasanib, M. F; Prawatia, M. T; Horas, R; Alqabry, M. I; Chandra, W. (2023). Contextualizing automated writing evaluation: a case of english for specific purposes writings. *ELSEVIER Procedia Computer*, 580-586.

Somasundaram, M; Junaid, K. A. M; Mangadu, S. (2020). Artificial Intelligence (AI) Enabled Intelligent Quality Management System (IQMS) For Personalized Learning Path. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*, 438- 442.

Sun, J. C. Y; Tsai, H. E; Cheng, W. K. R. (2023). Effects of integrating an open learner model with AI-enabled visualization on students' self-regulation strategies usage and behavioral

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

patterns in an online research ethics course. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence.* https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100120.

Santosa, V; Mamedeb, H; Silveirac, C; Reisd, L. (2023). A Reference Model for Artificial Intelligence Techniques in Stimulating Reasoning, and Cognitive and Motor Development. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1057- 1066.

Sharma, K; & Giannakos, M. (2020). Multimodal data capabilities for learning: What can multimodal data tell us about learning?. *British Journal of Educational Technology*, 51 (5), 1450-1484.

Sun, J. C.-Y., Tsai, H.-E & ,.Cheng, W. K. R. (2023 .(Effects of integrating an open learner model with AI-enabled visualization on students' self-regulation strategies usage and behavioral patterns in an online research ethics course. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 100120 .https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100120.

Tan, D. Y; Cheah, C. W. (2021). Developing a gamified AI-enabled online learning application to improve students' perception of university physics. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100032.

Villegas-Ch, W; Navarrete, A. A; & Pacheco, X. P. (2020). Proposal of an Architecture for the Integration of a Chatbot with Artificial Intelligence in a Smart Campus for the Improvement of Learning. *Sustainability*, 12- 1500. http://www.mdpi.com/journal/sustainability.

Wu, L; Liu, Y; How, M; and He, S. (2023). Investigating Student-Generated Questioning in a Technology-Enabled Elementary Science Classroom: A Case Study. *Education Sciences*, 13- 158.

Xiao, M; Yi, H. (2020). Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities. *European Journal of Education*. 29, 350-358.

Yang, S. J. H; Ogata, H; Matsui, T; Chen, N. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

visible. *ELSEVIER Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008.

Yang, Y; Qin, J; Lei, J; and Liu, Y. (2023). Research Status and Challenges on the Sustainable Development of Artificial Intelligence Courses from a Global Perspective. *Sustainability*. https://www.mdpi.com/journal/sustainability.

Yue, M; Jong, M. S; and Dai, Y. (2022). Pedagogical Design of K-12 Artificial Intelligence Education: A Systematic Review. Sustainability.

Yu, X; Ma, N; Zheng, L; Wang L; and Wang, K. (2023). Developments and Applications of Artificial Intelligence in Music Education. *Technologies*, 11-42.

Zhongling Pi, Z; Zhang, Y; Yu, Q; Zhang, Y; Yang, J; Zhao, Q. (2022). Neural oscillations and learning performance vary with an instructor's gestures and visual materials in video lectures. *British Journal of Educational Technology*, 53, 93-113.

Zhu, Z; and Zhang, L. (2023). Artificial Intelligence Empowers Postgraduate Education Ecologically Sustainable Development Model Construction. *Sustainability*, 15- 6157. https://www.mdpi.com/journal/sustainability.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

الإساءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان

Social abuse and its relationship to aggressive behavior among ninth grade students in Muscat Governorate, Sultanate of Oman

إعداد

مصعب بن عمير بن عامر الرجيبي
Musab Amair Amur Al Rajaibi

د. محمد رزيمي بن حسين
Dr.Mohd Razimi Bin Husin

د. محمد مايي
Dr. Mohammed Y.M. Mai

Doi: 10.21608/jasep.2024.362480

استلام البحث: ٧ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٧ / ٤ / ٢٠٢٤

الرجيبي، مصعب بن عمير بن عامر و حسين، محمد رزيمي و مايي، محمد (٢٠٢٤). الإساءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٤٧٣ – ٥٢٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

الإساءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الإساءة الإجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، اعتمد البحث على المنهج الوصفي.وتكونت العينة من ٣٧٥، واعتمد على مقياس الإساءة الوالدية والإجتماعية ومقياس السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، وتُشير النتائج إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني اللفظي في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني المادي والعدائية والغضب وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإهمال والرفض من قبل الأب وظهور السلوك العدواني وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للرفض والإهمال من قبل الأب وظهور السلوك العدواني المادي واللفظي والعدائية ، في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للرفض والإهمال من قبل الأب وظهور الغضب مقدار العلاقة (٠.٣٧٩).

Abstract:

This research aims to study social abuse and its relationship to aggressive behavior among ninth grade students in Muscat Governorate in the Sultanate of Oman. The research relied on the descriptive approach. The sample consisted of 375, and it relied on a measure of parental and social abuse and a measure of aggressive behavior among ninth grade students in Muscat Governorate in Sultanate of Oman. The results indicate that there is a weak, statistically significant positive relationship between exposure to physical abuse by the father and the emergence of aggressive behavior. There is a moderate, statistically significant positive relationship between exposure to physical abuse by the father and the emergence of verbal aggressive behavior, while there is a weak, significant direct

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

relationship. There is a statistically significant relationship between exposure to physical abuse by the father and the emergence of physical aggressive behavior, hostility, and anger. There is a statistically significant average relationship between exposure to neglect and rejection by the father and the emergence of aggressive behavior. There is a statistically significant average relationship between exposure to rejection and neglect by the father and the emergence of physical aggressive behavior. Verbal and hostility, while there is a weak, statistically significant direct relationship between exposure to rejection and neglect by the father and the appearance of anger, the amount of the relationship is (0.379) .

تمهيد

الأسرة هي اللبنة الأساسية لتشييد المجتمعات، والتي تمتلك خاصية تحويل الطفل من كائن يحتاج إلى تلبية رغباته عن طريق والديه إلى فرد له خصائصه النفسية والثقافية والاجتماعية، فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية التي تستقبل المراهق في مراحله الأولى وتحاول أن تمده بشتى أنماط المعرفة بالحياة، فبداخلها يتلقى المراهق منذ بداية حياته كافة القيم والمبادئ الأخلاقية والاجتماعية التي تستقر داخل أعماقه، والتي تلازمه طوال حياته وتصبح هي الركيزة الأساسية التي يستند عليها في عملية الاتصال والتواصل بينه وبين البيئة المحيطة به، ومن ثمّ فأن الكيان الأسري للمراهق له الأثر الأكبر في بناء شخصية عند الكبر ونماء ملكاته النفسية، فكلما كان ذلك البناء سويًا وسليمًا كلما تمكنا من إعداد أجيالًا قادرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات الاجتماعية والبيئة التي تفرضها الحياة، ومن ثمّ تتجلى أهمية التناول العلمي للعبقات التي تعوق النمو السليم لهذا المراهق، والتي كان من أبرزها الإساءة الاجتماعية، والتي قد يتعرض لها المراهق داخل كيانه الأسري أو في المجتمع المدرسي أو المجتمع المحلي، والتي قد يعتبرها البعض سلوكيات مقبولة اجتماعيا، أو تحت معتقدات تربوية خاطئة كأحد أساليب التأديب والتوجيه، وتعتبر هذه السلوكيات من الأمور التي قد تهدد توازنه النفسي والاجتماعي على حد سواء، وذلك نظرًا لكون مرحلة المراهقة مرحلة حساسة يتشكل لدى المراهق من خلالها سماته الشخصية وخبراته الفردية والاجتماعية، فإذا حدث خلل في تلك المرحلة سينعكس بالضرورة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على كافة الجوانب النفسية والاجتماعية لهذا المراهق، وأشار (عبد العليم، ٢٠١٨) في دراسته أن الأب هو مصدر الأول للإساءة في الأسرة، يليه الأخوة ثم الأم، كما توصل إلى وجود علاقة ايجابية بين خبرات الإساءة وتكوين الهوية لدى المراهقين، وبالتمعن في نمط الحياة التي يعيشها المراهق داخل مجتمعنا العربي والخليجي بشكل خاص، سنجد أن المراهق قد يواجه الإساءة الاجتماعية في المحيط من حوله، والذي قد يشكل عقبة تحول نموه السوي، فقد أشار (الكثيري، ٢٠٢٣) إلى أن المراهقة هي من أكثر المراحل التي قد يكون فيها الفرد متمردا، وذلك نتيجة لمروره بمجموعة من التغيرات النمائية في الجانب الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، ويسعى المراهق خلال هذه المرحلة إلى تحقيق الاستقلالية واكتشاف الذات واشباع الرغبات، والتي قد تتعارض مع رغبات الوالدين، والتي قد نكون سببا للعنف الأسري، كما توصل الكثيري في دراسته إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الإساءة الوالدية والعنف الأسري، ولا شك أن ذلك ينعكس بدوره على مختلف مراحل نمو المراهق اللاحقة سواء كانت النفسية أو الاجتماعية أو الأخلاقية أو البيئية أو غيرها، والتي قد تمتد لتصل إلى أفراد المجتمع، الأمر الذي يستلزم الوقوف على هذه المشكلة، وتحديد درجة انتشارها ودرجة تأثيرها في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

خلفية البحث

تعتبر الإساءة الاجتماعية التي يعاني منها بعض المراهقين من المشكلات الموجودة في المجتمعات الشرقية والغربية على حد سوا، والتي قد يمتد تأثيرها لتشمل الأسرة والمدرسة، وقد تشكل خطرًا حقيقيًا على المجتمع برمته كما ذكرتها دراسة **(أحمد،الحفناوي،احمد، ٢٠٢٢)**. فالإساءة الاجتماعية للمراهق تعمل بشكل تدريجي على تفكك الأسرة وتفكك أفراد المجتمع وتتأثر العلاقات فيما بينهم، فتعرض المراهق للإساءة الاجتماعية قد يولد لديه سلوك عدواني في المستقبل، أو قد يؤثر على حالته النفسية والصحية وبالتالي قد تؤثر على قدراته في ممارسة شؤون حياته بشكل صحيح و سليم، بما في ذلك تدهور المهارات العقلية/ الذهنية وتدهور التحصيل الدراسي، وتعد فئة المراهقين من أكثر الفئات العمرية التي قد تتأثر بالإساءة الاجتماعية وذالك لاقبالهم على مراحل جديدة في الحياة العلمية والعملية (زيان، ٢٠١٩).

وعادة ما يتشكل السلوك العدواني لدى المراهقين كظاهرة سلوكية تؤدي إلى الفوضى والارتباك والتوتر العاطفي و الانفعالي. فالمراهقين الذين يتعرضون للإساءة غالبا ما يكون لديهم استعداد لممارسة سلوك عدواني ضد أنفسهم أو ضد الآخرين تتمثل في حدوث حالات الاكتئاب والإجرام والانحراف، وقد تصل إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الانتحار، فالسلوك العدواني الذي يقوم به الطلاب المراهقين قد يكون إما نتيجة تقليد الأسلوب الذي عوملوا به في الأسرة من قبل الوالدين أو المجتمع، مثل الضرب والتهديد والوعيد والسخرية والكلام الجارح وإما للتنفيس عن الرغبة في الانتقام من الوالدين والمجتمع بتحويل العدوان إلى آخرين يستطيعون الاعتداء عليهم (إسماعيل، ٢٠٢٢).

فالإساءة الإجتماعية هي سلوك يهدف إلى عزل الفرد عن أصدقائه أو عائلته أو مجتمعه، ويمكن أن يتضمن أيضًا محاولات للإضرار بعلاقات الفرد أو سمعته، ويمكن أن تكون الإساءة الإجتماعية شكلاً من أشكال العنف المنزلي والعائلي. وقد تناول العديد من الباحثين هذا الموضوع من عدة جوانب، فمن خلال العنف الاسري الموجه للأبناء داخل اسرهم يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني وهذا ما توصلت إليه دراسة إسماعيل (٢٠٢٢) بعنوان العنف الاسري وعلاقته بالرهاب الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طالبات الجامعة، كما تطرق (سليمة ومحمد، 2019) في دراستهما أن للعنف الأسري الممارس على الأبناء دور في ظهور السلوك العدواني لديهم، وأشار زيان (٢٠١٩) في دراسته المعاملة الوالدية وانحراف الاحداث إلى وجود علاقة طردية ضعيفة بين العنف الاسري والسلوك العدواني، ونظرا لخطورة الإساءة الإجتماعية والتي قد تتسبب في مشكلات اجتماعية وأمراض نفسية كثيرا فإن البحث الحالي سوف يركز على موضوع الإساءة الإجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

مشكلة البحث

تعد إساءة معاملة الأطفال مشكلة صحية واجتماعية موجودة في العديد من البلدان، ومع ذلك، تظهر الدراسات الاستقصائية للأطفال أو المراهقين أو الآباء أن التكرار السنوي لسوء المعاملة أعلى بكثير مما يتم الإبلاغ عنه لوكالات حماية الطفل (الإساءة الجسدية ٤-١٦٪ ؛ الإساءة النفسية ١٠٪ ؛ الإهمال ١-١٥%؛ ربما يرجع هذا التناقض إلى الفشل في التعرف على ضحايا سوء المعاملة أو الإبلاغ عن الحالات التي تم تحديدها، وتشير البيانات الوطنية من الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المدارس تساهم في معظم التقارير الواردة من المهنيين (١٦.٥٪) وأن أفراد الطاقم الطبي أبلغوا عن أقلها (٨٪) وتشير التقارير الأخيرة إلى أن اتجاه إساءة معاملة الأطفال آخذ في الازدياد، ففي المملكة المتحدة في عام ٢٠١٣، تم تسجيل ما مجموعه ٥٠٧٣٢ طفلاً في سجلات حماية الطفل أو خاضعين لخطة حماية الطفل. وفي عام ٢٠٠٧، بدأت وزارة الصحة في سلطنة عمان نظام إخطار بالحالات المشتبه فيها لسوء معاملة الأطفال بين عامي ٢٠٠٧-٢٠١٣، وتم الإبلاغ عن ٥٦٠ حالة منها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤٨٤ حالة تم تسجيلها في النهاية على أنها سوء معاملة، يُظهر الاتجاه زيادة إجمالية في حالات سوء المعاملة المبلغ عنها، والتي تتكون إلى حد كبير من الزيادات في تقارير سوء المعاملة الجسدية منذ عام ٢٠٠٩، والزيادة المفاجئة في حالات الإهمال المبلغ عنها بين عامي ٢٠١٢ و ٢٠١٣، وعلى الرغم من هذه الأرقام، لا تمثل الوضع العام في البلد حتى الآن، إلا إنها بداية حاسمة لتوليد بيانات صلبة حول المشكلة، إن الدراسات الوبائية حول سوء معاملة الأطفال غير متوفرة في سلطنة عمان، ومع ذلك، على مدى العقدين الماضيين، كان هناك العديد من تقارير الحالة المنشورة حول هذا الموضوع، علما أن سلطنة عمان تعرف الطفل بأنه كل إنسان لم يكمل الثامنة عشرة من العمر بالتقويم الميلادي (Ministry of Health, 2016).

وقد توصلت (الزين، ٢٠١٩) في دراستها للإطار النظري والمسح الأدبي للتصورات المفسرة للعنف الاسري في دول الخليج، أن بعض النظريات فسرت العنف الاسري بأنه نتيجة خلل في وظيفة الاسرة وبنيتها الإجتماعية والنفسية، وكما توصلت إلى أن للعنف الأسري آثار نفسية واجتماعية واقتصادية على الأفراد في دول الخليج. يمكن أن يؤدي سوء معاملة الأطفال إلى الوفاة، والإصابة الخطيرة، وعواقب طويلة المدى تؤثر على حياة الطفل حتى سن الرشد، كما أنه يؤثر على أسرة الطفل، والمجتمع بشكل عام، و ترتبط إساءة معاملة الأطفال بعجز طويل الأمد في التحصيل التعليمي، ويتم تجريمه لعواقب اقتصادية طويلة الأمد للضحايا، حيث وجد أن الأفراد الذين تعرضوا لسوء المعاملة والمهملين ينضمون إلى وظائف غير ماهرة أكثر من غيرهم، ولديهم فرص أقل في الحفاظ على وظائفهم، كما أن هناك دليل على أن سوء معاملة الأطفال يزيد من خطر الإصابة باضطراب الإجهاد اللاحق للصدمة، كما تشير الدلائل المتسقة أيضًا إلى أن كلاً من الاعتداء الجسدي والاعتداء الجنسي مرتبطان بمضاعفة خطر محاولة الانتحار للشباب الذين تتم متابعتهم حتى أواخر العشرينات من العمر، ويتعرض الناجون من سوء معاملة الأطفال لخطر أكبر لتطوير مشاكل الكحول في فترة المراهقة والبلوغ، وتصبح عدوانية وتسبب الألم والمعاناة للآخرين، وغالبًا ما يرتكبون الجريمة والعنف (Ministry of Health, 2016).

كما اشارت بعض البيانات التي صدرت من دراسة مقدمة من جمعية الاجتماعيين العُمانية إلى وزارة التنمية االجتماعية في يونيو ٢٠٢٠ ،كما يلي انه في المجتمع العُماني ساهمت التنمية االجتماعية واالقتصادية لحدوث انفتاح ثقافي وتكنولوجي في المجتمع حيث تضاعث عدد المنتفعين من خدمات الإنترنت ذوي النطاق العريض بالهاتف المحمول ليصل عددهم إلى (٤.١١٣.٣٤٨) منتفع حتى عام ٢٠١٨م. إن استخدام الاطفال لوسائل التواصل الاجتماعي بحاجة إلى رفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستوى معرفة الوالدين بالمحتوى اإلعالمي الذي تنقله هذه الوسائل، وكيفية التعامل معه وضبطه واألساليب المتبعة إلكساب أبنائهم ليات التعامل معها، فقد أشارت دراسة حسين(٢٠١٧) إلى قصور معرفة أولياء األلمور بمضامين مواقع التواصل الإجتماعي وتأثيرها عليهم، وتقصيرهم في الرد على استفسارات الابناء المتالحقة حول الهويات االلكترونية المزيفة، وجهلهم بإمكانية تفعيل الخصوصية في إعدادات هذه المواقع وبالتالي قصور الدور الفعلي ألولياء األلمور في حماية الأبناء ورعايتهم في ظل التأثيرات المتالحقة لوسائل التواصل االجتماعي ، كما أشارت دراسة كويني و خرون (al et ٢٠١٧) Coyne, ,Radesky ,Collier ,Gentile..,إلى دور عملية استخدام الآباء لوسائل التواصل االجتماعي وعدد ساعات الاستخدام في تشكيل عالقة أطفالهم بوسائل التواصل الإجتماعي.

وبناءً على ذلك جاء البحث الحالي لإلقاء الضوء على موضوع الإساءة الإجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، من خلال تحديد مستوى الإساءة الإجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، ومستوى السلوك العدواني لديهم، والكشف عن تأثير الإساءة الاجتماعية على السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

أهداف البحث

١- تقييم مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.
٢- تقييم مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.
٣- الكشف عن الفروق في أبعاد الإساءة الإجتماعية بين صورتي الأب والأم، وصورتي الإساءة في المدرسة والحي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.
٤- الكشف عن الفروق في مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف النوع الاجتماعي.
٥- الكشف عن الفروق في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف النوع الاجتماعي.
٦- دراسة العلاقة بين الإساءة الاجتماعية والسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧- دراسة تأثير الإساءة الاجتماعية على السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

أسئلة البحث

تحاول هذه البحث الإجابة عن عدد من الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟
٢. ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟
٣. هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في أبعاد الإساءة الإجتماعية بين صورتي الأب والأم، وصورتي الإساءة في المدرسة والحي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس؟
٦. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان ومستوى السلوك العدواني لديهم؟
٧. : ما درجة مساهمة الإساءة الاجتماعية في ظهور السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟

فرضيات البحث

١. يوجد اختلاف دال إحصائيا في أبعاد الإساءة الإجتماعية بين صورتي الأب والأم، وصورتي الإساءة في المدرسة والحي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.
٢. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس.
٣. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس.
٤. توجد علاقة طردية بين الإساءة الاجتماعية والسلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. يوجد تأثير للعنف الاجتماعي على السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

أهمية البحث

١. تكمن أهمية هذا البحث في محاولة إلقاء المزيد من الضوء على الإساءة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني.
٢. قد يساعد هذا البحث المتخصصين في المجالات النفسية والصحية على تقديم المساعدة الممكنة للتخفيف من الآثار السلبية لهذه الظاهرة.
٣. تكمن أهمية هذا البحث في التعرف على تأثير الإساءة الاجتماعية في السلوك العدواني لدى المراهقين.
٤. المساعدة في وضع دراسة للمساعدة في معالجة الإساءة الاجتماعية والعمل على وضع مقترحات للحد منها والحد من السلوكيات الناتجة عنها.

مصطلحات البحث

- **الإساءة الاجتماعية:** سلوك يهدف إلى عزل الفرد عن عائلته أو أصدقائه أو مجتمعه، ويمكن أن يشمل أيضًا شخصًا أو أشخاصًا يحاولون الإضرار بعلاقات الفرد مع الآخرين، قد يحاول الأشخاص المسيئون اجتماعيًا أيضًا جعل الفرد تبدو سيئًا أو يفسدون سمعته، كما يمكن أن يشمل الإساءة الاجتماعية أشياء يتم القيام بها في المنزل أو في الأماكن العامة أو عبر الهاتف أو على الإنترنت أووسائل التواصل الاجتماعي، كما قد يكون هناك نمط للسلوك يحدث مرارًا وتكرارًا (Tremblay, 2022).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه دلالة الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس الإساءة الإجتماعية المستخدم في هذا البحث.

- **السلوك العدواني:** هو إلحاق الأذى بالآخرين. وقد يكون عدواناً ظاهراً أو باطناً ضمنياً. العدوان الظاهر هو جسدي مثل: الضرب والعض ورمي الأشياء، أو نفسي مثل الإهانة والتحقير والتهديد، أو لفظي مثل: الشتم وإطلاق الأسماء. أما العدوان الباطن فهو عملية التخطيط لإيذاء الآخرين دون أن يعلن المعتدي عن عدوان "مجموعة من أفعال أو ردود أفعال تصدر عن أفراد الجماعة في موقف من المواقف الاجتماعية التي تعيشها الجماعة"(معامير وكوسة، ٢٠٢٠).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه دلالة الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس السلوك العدواني المستخدم في هذا البحث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري

أولاً: الإساءة الاجتماعية

تم تناول خلال العقدين الماضيين حول موضوع الإساءة الاجتماعية التي قد يتعرض لها الطفل او المراهق في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع المحلي، وزادت اهتمام الحكومات والمراكز البحثية والجمعيات النفسية والحقوقية بموضوع الإساءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين، وذلك لما له من الاهمية وعلاقته بسلوك الاخرين في مختلف الميادين، وقد عمد الباحثين الى التعمق في فهم العنف الاسري والمدرسي والاجتماعي وعلاقته بالسلوكيات الأخرى، وآثاره النفسية على الأسرة والمجتمع، حرصا منهم الى الحفاظ على استقرار وامن المجتمع بما يحقق الإحساس بالأمن الداخلي والذي سوف ينعكس على اسهامات الطفل في تنمية مجتمعه المحلي والعالمي.

تعريف الإساءة الإجتماعية

تعرف الإساءة الاجتماعية بأنها سلوك يهدف إلى عزل الفرد عن عائلته أو أصدقائه أو مجتمعه، ويمكن أن يشمل أيضًا شخصًا أو أشخاصًا يحاولون الإضرار بعلاقات الفرد مع الآخرين، قد يحاول الأشخاص المسيئون اجتماعيًا أيضًا جعل الفرد يبدو سيئًا أو يفسدون سمعته، كما يمكن أن يشمل الإساءة الاجتماعية سلوكيات قد تحدث في المنزل أو في الأماكن العامة أو عبر الهاتف أو على الإنترنت أو وسائل التواصل الاجتماعي، كما قد يكون هناك نمط للسلوك يحدث مرارًا وتكرارًا .(Tremblay, 2022). ومن الأمثلة على الاساءة الاجتماعية الإساءة الوالدية والتنمر.

تعريف الإساءة الوالدية

تعرف الإساءة بأنها أي فعل يقوم به الوالدان أو القائمون على رعايته ويؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالفرد، بما في ذلك الامتناع عن رعايته، مما يسبب الإيذاء الجسدي، أو الانفعالي، أو الجنسي أو(Child Abuse (prevention and treatment Act,2000)، كما إن الإساءة للمراهق تعني أي سلوك يوجه للمراهق عن قصد سواء أكان اعتداءً جسديا أم لفظيا أم جنسيا أم إهمالا والذي يؤذي المراهق ويسبب له أضراراً بالغة في بعض جوانب شخصيته (أحمد و هديل،٢٠١٤)، وهناك قدر كبير من الاتفاق على وجود أربعة أشكال رئيسة للإساءة هي: الإساءة الجسدية، والإساءة النفسية والإساءة الجنسية، والإهمال والتي لخصها (Snow,١٩٩٨) كما يلي :

أولاً: **الإساءة الجسدية**: ومن أشكالها: الضرب المبرح، والخنق، والرضوض، والكدمات، والكسور، والحروق، والتسمم المتعمد .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: **الإساءة اللفظية**: تتضمن الإساءة اللفظية أفعالاً مثل الاستخفاف بالمراهق وإذلاله، وجعله كبش فداء، وتخويفه مما يؤدي إلى اضطراب وظائفه الانفعالية والاجتماعية والمعرفية .

ثالثاً: **الإساءة الجنسية**: يقصد بها أي تصرف جنسي يتم فرضه على المراهقين، لتحقيق اللذة، أو الإثارة الجنسية لشخص بالغ باستخدام قوة أو سلطة هذا الشخص، ويشير الباحثون إلى أن هذا النوع هو أكثر أنواع الإساءة حدوثاً في الخفاء .

رابعا: **الإهمال**: يتمثل في اخفاق الوالدين في توفير فرص اشباع الحاجة إلى الحب والأمن، والاستحسان واللباس، والغذاء المتوازن، والرعاية الطبية، والتعليم والتربية للأبناء.

النظريات المفسرة لأنماط الإساءة الوالدية

تعددت النظريات المفسرة لأنماط الإساءة الوالدية مع الأبناء والتي لخصها جيرجوس (Girgus،٢٠١٠) في ثلاثة اتجاهات هي:

١. **اتجاه تحليلي** يرى ان لدى الفرد غريزة الجنس والعدوان، وفي بعض الحالات يختلط هذان الدافعان مع دوافع أخرى لدى أحد الوالدين فينتج عنهما السلوك المسيء نحو الأبناء.
٢. **اتجاه التعلم الاجتماعي** الذي يرى أن الفرد يتعلم أنماط الإساءة من خلال ملاحظة نماذج ذات تأثير اجتماعي .
٣. **اتجاه المدرسة** الوظيفية البنائية التي ترى أن أنماط الإساءة الوالدية هي شكل من أشكال التعبير عن خلل في العلاقات الأسرية وخاصة الزوجية.

الأثار المترتبة عن الإساءة الوالدية

التنشئة الأسرية والإساءة الاجتماعية

يحتاج الأطفال إلى بيئة آمنة ومحفزة لنموهم وتطورهم الأمثل، ولكي يحدث هذا، يجب تلبية احتياجاتهم الجسدية والتنموية والعاطفية والنفسية الاجتماعية، والوالدين لها تأثير كبير على حياة الطفل ونموه، ولدى معظم العائلات مزيج من نوعين أو أكثر من أنواع التربية لأن الأم والأب يميلان إلى الاختلاف عندما يتعلق الأمر بتربية الطفل، وما هو معروف هو أن النمو الصحي يؤدي إلى نجاح الطفل ليس فقط في التطور كشخص ولكن أيضًا في بناء علاقة أقوى مع والديه. الآباء جزء مهم من حياة المراهق. إن الطريقة التي يتصرفون بها، مهما قالوا، وأي شيء يفعلونه تؤثر بشكل كبير على نمو الطفل منذ لحظة ولادته. وفقا لعالمة النفس ديانا بومريند، هناك أربعة أنواع من أساليب التربية. باستخدام أساليب مختلفة مثل الملاحظة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطبيعية، والمقابلات الأبوية، وغيرها الكثير، حدد بومريند أنماط التربية الأربعة التالية (Aghi, Bhatia, 2021):

التنشئة الوالدية المثالية

يعتبر الأسلوب الموثوق هو أسلوب التنشئة الوالدية "المثالية" ويبدو أنه ينتج أطفالًا يتمتعون بمستويات عالية من الاعتماد على الذات واحترام الذات، ويكونون مسؤولين اجتماعيًا ومستقلين وموجهين نحو الإنجاز، يضع الآباء المثاليون توقعات واضحة ولديهم معايير عالية، يراقبون سلوك أطفالهم، ويستخدمون الانضباط المبني على المنطق، ويشجعون أطفالهم على اتخاذ القرارات والتعلم من أخطائهم. كما أنهم يتسمون بالدفء والرعاية، ويعاملون أطفالهم بلطف واحترام ومودة.

التنشئة الوالدية الاستبدادية

يميل الوالد الاستبدادي إلى وضع قواعد صارمة، والمطالبة بالطاعة واستخدام استراتيجيات مثل سحب الحب أو الموافقة لإجبار الطفل على الامتثال، من المرجح أن يستخدم هؤلاء الآباء العقاب الجسدي أو الإهانات اللفظية لإثارة السلوك المرغوب. إنهم يفتقرون إلى دفء الوالد المتسلط وقد يبدون منعزلين عن أطفالهم. قد يكون الأطفال الذين لديهم آباء سلطويين حسني التصرف، ولكن من المحتمل أيضًا أن يكونوا متقلبي المزاج وقلقين؛ إنهم يميلون إلى أن يكونوا أتباعًا وليس قادة (الشامسي، ٢٠٢١).

التنشئة الوالدية وعلاقتها بسلوك الأبناء

يعد السلوك المنحرف أحد أكثر المشاكل المؤلمة خلال فترة المراهقة، أي بين سن ١٣ و ١٨ عامًا. وعرض غريفين وآخرين وإليوت، هويزينغا ومينارد، قائمة السلوك المنحرف وتشمل الأنشطة الجانحة ورفض الالتزام بمطالب الوالدين، وتعاطي الكحول وإدمان المخدرات، والسرقة، وتدمير الممتلكات، والسرقة، والاغتصاب. والحقيقة هي أن الآراء حول أسباب السلوك المنحرف تختلف، ولكن من المتفق عليه بشكل عام أن السلوك المنحرف في سنوات المراهقة أكثر شيوعا منه في مجموعة الأشخاص في الأعمار الأخرى (أحمان، ٢٠٢٣).

التنشئة الوالدية ووسائل الإعلام والسلوك العداوني

لقد ارتبط تعرض المراهقين للمحتوى العدواني في وسائل الإعلام باستمرار بزيادة السلوك العدواني وانخفاض السلوك الاجتماعي الإيجابي مع الأقران والغرباء، ومع ذلك، فإن كيفية مراقبة الآباء لاستخدام المراهقين لوسائل الإعلام يمكن أن تخفف من العلاقة بين تعرض المراهقين لوسائل الإعلام والسلوكيات العدوانية والاجتماعية اللاحقة) على سبيل المثال، عادةً ما تأخذ مراقبة الوسائط الأبوية أحد الشكلين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساسيين: المراقبة النشطة أو المقيدة. تهدف هذه المحادثات إلى تعزيز التفكير النقدي حول وسائل الإعلام، يمكن معالجة التأثيرات المختلطة لمراقبة وسائل الإعلام التقييدية على سلوك المراهقين من خلال طبقة سياقية إضافية، وهي النظر في أسلوب المراقبة الأبوية إما داعمًا للاستقلالية أو مسيطرًا، تتضمن الأبوة والأمومة الداعمة للاستقلالية الآباء الذين يسعون إلى التعرف على وجهة نظر طفلهم، في حين أن السيطرة على الأبوة والأمومة تنطوي عادةً على الضغط الذي يمارسه الوالد على الطفل للتفكير أو التصرف بالطريقة التي يريدها الوالدان، لا سيما من خلال تحريض الذنب والعقاب.

ثانيا: السلوك العدواني

تعريف السلوك العدواني

على الرغم من أن التعريف العلمي للعدوان قد تغير قليلاً على مر السنين، إلا أن التعريفات التي يستخدمها الباحثون في مجال العدوان قد تقاربت (في الغالب) لدعم تعريف واحد. في علم النفس الاجتماعي، يتم تعريف العدوان بشكل شائع على أنه سلوك يهدف إلى إيذاء شخص آخر لديه الدافع لتجنب هذا الضرر، يمكن أن يتخذ هذا الضرر أشكالًا عديدة، مثل الإصابة الجسدية، أو جرح المشاعر، أو العلاقات الاجتماعية السيئة، وعرّف أندرسون وبوشمان العدوان البشري بشكل أكثر تحديدًا بأنه "أي سلوك موجه تجاه فرد آخر يتم تنفيذه بقصد مباشر (فوري) لإحداث ضرر. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يعتقد مرتكب الجريمة أن السلوك سيضر بالهدف، وأن الهدف لديه دافع لتجنب السلوك.

وصف السلوك العدواني

يميل الكثير من الأفراد إلى عقد صداقات وروابط صداقة، أو حب مع الآخرين في حين نرى أن البعض يتقن فن إيذاء الآخرين من المحيطين بهم، وقد يصل الأمر إلى حد الاعتداء عليهم بكل أشكال العدوان الممكنة والمتاحة، والسلوك العدواني لا يأخذ شكلاً واحداً أو مظهراً واضحا محددا، بل ان له من الأشكال والمظاهر الكثير، كما تتعدد تعريفاته أنواعه وتصنيفاته، ومن هنا حظي الموضوع باهتمام كثير من الباحثين، سواء علماء النفس أو التربية أو الاجتماع وغيرهم من المهتمين في المجال.كما اشارت اليه دراسة (علي وأحمد، ٢٠٢٣).

هذا ويعد السلوك العدواني من الظواهر الموجودة منذ قدم البشرية، ويعتبر من الخصائص السلوكية التي يعدها العلماء شائعة لدى الأطفال، حيث يصنفون هذا السلوك ضمن السلوكات الموجهة نحو الآخر المقابل، أي خارج النفس، وضمن اضطرابات التصرف المعروفة. حيث يظهر السلوك العدواني على شكل اعتداء على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاخر بمختلف الأشكال التي نعرفها، كالاعتداء الجسدي، أو الاذى المادي، أو بالاعتداء الكلامي اللفظي، من شتائم أو الفاظ نابية أو غيرها، أو حتى بالعدوان المرمز (الرمزي) كالتذمر والخصام والإعراض عن الآخرين يوجه الاعتداء عادة على الأشخاص المحيطين بالطفل، دون استفزاز، إذ يهدف الطفل المضطرب من خلال قيامه بالعدوان على الآخرين إلى السيطرة عليهم أو إزعاجهم أو إثارة استيائهم أو إغاظتهم أو التسلط عليهم. ومع تطور الطفل العمري للأطفال فإن العدوان قد يتطور سلباً ليصبح موجهاً نحو الأهل أو المعلم، وفي مراحل عمرية لاحقة يمكن أن يتطور هذا العدوان ليوجه نحو المجتمع لكل أفراده دون استثناء، كنوع من السخط أو التفريغ، ويتمثل في سلوك مُعادٍ للأنظمة الاجتماعية أو القوانين والقواعد الاجتماعية، ويجعل الفرد خارجاً عن القانون والقواعد السلوكية المقبولة مجتمعياً، وهو ما يعرف بالسلوك ضد المجتمع.(العيسى،٢٠٢٢).

أنواع السلوك العدواني

انواع العدوان هي:

- العدوان المباشر: وهو ذلك العدوان الذي يوجه مباشرة إلى الشخص أو الشيء الذي سبب لنا الإحباط والفشل.
- العدوان المزاح أو المستبدل: وفيه يوجه الفرد العدوان إلى شخص آخر خلافاً لمن تسبب له في الاحباط وذلك عندما يكون مصدر الاحباط قوياً يخشى الفرد بأسه فينقل عدوانه أو انفعاله إلى موضوع آخر يكون أقل قوة ومقاومة وخطراً من الموضوع الأصلي.
- العدوان الصريح.
- العدوان الخفي.
- العدوان المتصل بنزعات حب التسلط والسيطرة من الجماعات الاجتماعية.

وقد يكون العدوان عاماً بمعنى أنه يتجه نحو المجتمع ككل كما هو الحال مع الشخصيات السيكوباتية أو الأحداث الجانحين الذين يعتدون على أفراد المجتمع وممتلكاتهم دون أي إحساس بالذنب.

وقد يكون اتجاه كبش فداء، أي جماعات الأقلية أو أفراد قلائل.وقد يكون اتجاه الشخص أو الأشخاص المسؤولين حقيقة عن شعوره بالإحباط (القريوتي، ٢٠٢١)،.

أسباب السلوك العدواني

تتمثل أسباب السلوك العدواني فيما يلي:

- إذا كان للمراهق أحد الوالدين أو كلاهما عدواني، فهو أكثر عُرضة لتطوير هذا النوع من السُّلوك؛ لأنّ الآباء هم نموذج يُحتذى به الأبناء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود بعض المراهقين الذين تلقُّوا التعليمدون وضع حدود، فالآباء والأمهات الذين يتسمون بالتسامح الشديد مع أبنائهم على كل شيء، لا يُمارسون سُلطتهم عليهم، غالباً ما يتسبب أبناؤهم في تبنِّي مواقف عدوانية.
- عندما يكون المراهقق عاش مُعاملة سيئة من أي نوع، سواء التعامل الجنسي، الجسدي، العاطفي، لذلك يصل المُراهق إلى الإحباط من خلال العُدوان.
- إساءة استخدام الكحول أو المُخدرات، يمكن أن تُؤثر على المُراهق في بدء اعتماد السلوكيّات العدوانية.
- عندما يشعر المُراهقون بالرفض من قبل أقرانهم والمجتمع، بغض النظر عن إيقاظ مشاعرهم مثل الحزن، في بعض الحالات يُمكنهم البدء في تطوير سلوكيّات عدوانيّة كآلية دفاع عن أنفسهم (الشهري، ٢٠٢٣).
- يعيش بعض المراهقون في بيئة عائليّة مرهقة، مثلاً بعض الأسر لديها مشاكل مالية كبيرة، ذلك بسبب انفصال أو طلاق الوالدين، التخلي عن أحد الوالدين، فقدان أحد أفراد الأسرة، الأمراض الخطيرة، النزاعات العائلية المستمرة.
- وجود بعض الأمراض النفسية أو الجسدية، يمكن أن تؤدي إلى سلوكيّات عدوانية، مثل الاكتئاب، انفصام الشخصية، الصرع، التخلف العقلي(بطينة وقريد، ٢٠٢٠).

الآثار التي يسببها السلوك العدواني:

وإن للسلوك العدواني للابناء مجموعة من الآثار تتمثل في:

- فقدان الثقة: سوف يتعافى من الألم الجسدي ولكن الألم العاطفي سيبقى معه إلى الأبد، وقد يشعر بالسوء تجاه نفسه وقد يؤثر على تقديره لذاته وثقته .
- يجعل المراهق متمردًا: إن ضرب المراهق بشكل متكرر، يجعله يشعر بالخوف من والديه مرة أو مرتين، لكن بعد فترة، قد يصبح متمردًا، سيعرف أن أسوأ ما يفعله الأب أو الأم هو ضربه، لذلك قد يهزأ بأوامرهم ويفعل ما يحلو له.
- يظهر السلوك العدواني في المجتمع: المراهقين الذين يتعرضون لعقوبة جسدية عندما يكبرون هم أكثر عرضة لإظهار السلوك العدواني في المجتمع، هكذا سيفهم الطفل أنه من الصواب ضرب الآخرين وأن الناس الأقوى يضربون الناس الأضعف، و القوة البدنية طريقة مقبولة لحل المشكلات (الشيخ، ٢٠٢٠).

التنمر الاجتماعي

يُعرف التنمر أو الإيذاء على أنه الحالات التي يتعرض فيها الطفل، بشكل متكرر ومع مرور الوقت، لتصرفات سلبية من جانب واحد أو أكثر من الطلاب الآخرين. وشدد هذا التعريف على الطبيعة الجسدية المباشرة للسلوك (الضرب،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدفع، الشد، وما إلى ذلك)، وكذلك طبيعته اللفظية المباشرة (المضايقة، التهديد، التلفظ بأسماء جارحة، وما إلى ذلك). بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يتخذ التنمر في بعض الأحيان شكل سلوكيات غير مباشرة مثل الاستبعاد الاجتماعي ونشر الشائعات. يوصف التنمر في ضوء ثلاثة معايير: ١) أنه سلوك عدواني أو ضرر متعمد ٢) يتم إجراؤه بشكل متكرر ومع مرور الوقت، ٣) يحدث في سياق علاقة شخصية تتميز باختلال توازن القوى. وقد يكون التنمر جسمياً أو لفظياً أو انفعالياً. ويُعرَّف أيضاً بأنَّه شكل من أشكال العدوان يقوم على استقواء شخص ما "المتنمِّر" على شخص آخر "الضحية" ومضايقته جسدياً أو نفسياً، ومن ثمَّ يُعرف الفرد المتنمِّر بأنَّه الفرد الذي يقوم بتهديد أو مضايقة أو إخافة أو تهديد الآخرين. التنمر الاجتماعي ليس حكراً أو خاصاً بفرد ما أو يحدث في مكان مخصص؛ بل يحدث في أي مكان يوجد فيه تفاعل إنساني سواء كان مكاناً واقعياً مثل مدرسة أو نادٍ أو مطعم أو جامعة وسواها، أم افتراضياً مثل الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وسواها، يمكن أن يحدث التنمر من قبل مجموعة، أو من قبل فرد واحد أقوى؛ على الرغم من أنه يتم أخذه عادةً في سياق العلاقات بين التلميذ والتلميذ، إلا أنه قد يحدث تنمر بين المعلم والتلميذ والتلميذ والمعلم..(القاض، ٢٠٢٣).

تاريخ دراسة التنمر

هناك إجماع على أن التنمر هو سلوك عدواني يؤذي شخصًا آخر عمدًا؛ مع التكرار – يحدث أكثر من مرة؛ واختلال توازن القوى بحيث يصعب على الضحية الدفاع عن نفسه، والتعريف الموجز هو إساءة استخدام السلطة بشكل منهجي، ويمكن أن يحدث في العديد من السياقات، في مرحلة الطفولة والبلوغ، يمكن اعتبار الأبحاث المتعلقة بالتنمر في المدارس أنها مرت بأربع موجات هي الموجة الأولى: نشأت خلال السبعينيات وحتى ١٩٨٨، حيث يعود تاريخ البحث المنهجية للتنمر في المدارس إلى السبعينيات، خاصة في الدول الاسكندنافية، وفي عام ١٩٧٣ نشر أولويوس كتابه، والذي تمت ترجمته إلى الإنجليزية في عام ١٩٧٨ بعنوان "العدوان في المدارس: المتنمرون وجلد الأولاد"، في الثمانينيات، طور أولويوس استبيانًا للتقرير الذاتي لتقييم التنمر بالتزامن مع الحملة الوطنية النرويجية الأولى لمكافحة التنمر في عام ١٩٨٣، قام بتطوير برنامج تدخل مدرسي. وقد أسفر تقييمه للنسخة الأصلية لبرنامج أولويوس لمنع التنمر (١٩٨٣-١٩٨٥)، عن انخفاض التنمر بنسبة حوالي ٥٠% (السيد، ٢٠٢١).

وظهرت الموجة الثانية من خلال إنشاء برنامج بحثي في الفترة من ١٩٨٩ إلى منتصف التسعينيات: وخلال هذه الفترة بدأت الكتب والمقالات الصحفية في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الظهور؛ وبدأ إجراء المسوحات في بلدان أخرى خارج الدول الاسكندنافية. إلى جانب الدراسات الاستقصائية للتقارير الذاتية، بدأت بعض الدراسات في استخدام منهجية سؤال الأقران. كما تم تنفيذ بعض حملات التدخل في بلدان أخرى، مستوحاة جزئيًا من الحملة النرويجية. كان التغيير المهم في هذه الفترة هو توسيع تعريف التنمر، ليشمل التنمر غير المباشر والعلائقي (مثل نشر الشائعات، والاستبعاد الاجتماعي)، كما أصبح العمل على مكافحة التنمر أكثر عالمية (بوغابة وبيطاط، ٢٠٢١).

أما الموجة الثالثة: فقد ظهرت من منتصف التسعينات إلى ٢٠٠٤، وخلال هذه الفترة، أصبح البحث عن التنمر "التقليدي" برنامجًا بحثيًا دوليًا مهمًا. ظهرت العديد من المنشورات، وظهرت الأبحاث حول التنمر بشكل كبير في المؤتمرات الأوروبية والدولية. تم إجراء المسوحات والتدخلات في العديد من البلدان. وكانت إحدى الخطوات المنهجية البارزة هي تقديم أدوار المشاركين في التنمر، وقد قام الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير أبحاث كبيرة حول الإيذاء والتسلط، كما تم القيام بعمل مهم في أستراليا ونيوزيلندا. وظهرت الموجة الرابعة: التنمر الإلكتروني خلال الفترة من ٢٠٠٤ وحتى الوقت الحالي، حيث وعلى مدى العقد الماضي، أصبح التنمر عبر الإنترنت جانبًا مهمًا يجب أخذه بعين الاعتبار. بدأ هذا بالتنمر عبر الرسائل النصية والبريد الإلكتروني، والذي زاد خلال منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ ولكن منذ ذلك الحين، أدى تطور الهواتف الذكية، وزيادة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بشكل كبير، إلى تقديم العديد من الأدوات الجديدة لأولئك الذين يرغبون في إيذاء الآخرين. بشكل عام، يمثل التنمر عبر الإنترنت الآن جزءًا كبيرًا من إجمالي التنمر لدى الشباب، ومع ذلك، استمر العمل على التنمر "التقليدي" أو خارج الإنترنت في التطور (Smith, 2013).

أشكال التنمر الاجتماعي:

أصبحت أشكال التنمر الاجتماعي سائدة بشكل متزايد في مجتمع اليوم بسبب ظهور الاتصالات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي، وقد تتخذ هذه السلوكات الضارة أشكالاً مختلفة وربما تكون لها عواقب وخيمة على الأفراد المعنيين، وفيما يأتي سوف نتعرف إلى الأشكال المختلفة للتنمر الاجتماعي وتأثيرها في الضحايا (Armitage, 2021).

أنواع التنمر الاجتماعي :تعد أنواع التنمر الاجتماعي مشكلة منتشرة قد يكون لها آثار خطيرة وطويلة الأمد في الصحة العقلية للأفراد، ويمكن أن يتخذ التنمر الاجتماعي أشكالاً مختلفة، من نشر الشائعات والقيل والقال إلى الاستبعاد والتسلط عبر الإنترنت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسباب التنمر الاجتماعي:

أخطاء في طريقة التنشئة الأسرية للفرد منذ الصغر: يوجد كثير من الآباء الذين يدربون أبناءهم على شتم الآخرين وضربهم والنيل منهم في كل فرصة تسمح لهم.

المشكلات الأسرية:وجود ظروف أسرية صعبة مثل حالات الطلاق وكثرة المشكلات داخل المنزل وغياب الأب عن المنزل، والحماية الزائدة للأبناء، والنزاعات الأسرية المختلفة بالشكل الذي ينعكس على نفسية الأفراد انعكاساً سلبياً وتدفع بهم للتنفيس عن الطاقات لديهم عن طريق التنمر على الآخرين.

وسائل الإعلام:التأثير السلبي لوسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي في طريقة تعاطي الفرد مع الأحداث؛ إذ تشجع على حرية التعبير عن الرأي وأساليب التعبير المختلفة حتى لو كان ذلك على حساب الآخرين.

التباهي بالنفس:رغبة الفرد في إظهار قوَّته والتباهي بنفسه عن طريق تصغير الآخرين ودفعهم للتفكير بأنَّه الأفضل، فيستخدم أساليب التنمر المختلفة لتحقيق ذلك.

الغيرة:التنمر الاجتماعي هو طريقة الأفراد في التعبير عن غيرتهم من شخص آخر لا يستطيعون تحقيق ما يحققه في حياته (عبد الفتاح، ٢٠١٩).

ضحايا التنمر:عندما يكون الفرد قد تعرض في وقت سابق للتنمر ويريد الانتقام لنفسه والتنفيس عن غضبه عبر التنمر على الآخرين ممن هم أضعف منه.

العوامل النفسية للفرد:كأن يكون لدى الفرد أحد الأمراض النفسية، مثل الاكتئاب أو الإحباط أو معاناة الفرد من الوحدة وليس لديه أصدقاء أو أشخاص يتحدث إليهم ويثق بهم أو يكون معدوم الثقة بنفسه وغيرها من هذه الأسباب.

أسباب متعلقة بالبيئة:فمثلاً البيئة المدرسية، فقد يكون من أسباب وجود التنمر غياب سلطة المعلم وعدم قدرته على فرض سيطرته على التلاميذ وضبطهم، وعدم اتباع المدرسة نظام عقوبات رادع، وافتقار المدرسة لوجود مرشدين نفسيين واجتماعيين للطلاب، وكذلك الأمر بالنسبة إلى البيئات الأخرى مثل بيئة العمل، فقد لا يكون هناك نظام عقوبات لمسببي الأذى لغيرهم أو بيئة تشجع الأقوى فقط وما إلى ذلك.

العوامل التكنولوجية:مثل ميل الأفراد لتقليد ما يشاهدونه عبر الوسائل التكنولوجية المختلفة، وإدمان الألعاب الإلكترونية العنيفة، ومشاهد العنف التي يشاهدها الفرد على التلفاز وغيرها. (القاض، ٢٠٢٣).

آثار التنمر الاجتماعي:إنَّ التنمر الاجتماعي هو نوع من أنواع العنف النفسي، ويتمثل في الممارسات السلبية والمتكررة التي يتعرض لها الشخص من قِبل زملائه في المدرسة أو العمل أو الحياة الاجتماعية، وإنَّ آثار التنمر الاجتماعي النفسية والاجتماعية سلبية ومؤلمة جداً على ضحاياه **(Wang et al, 2019).**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

آثار التنمر الاجتماعي: من أبرز آثار التنمر الاجتماعي الشائعة نذكر
القلق والاكتئاب:يمكن أن يتسبب التنمر الاجتماعي في شعور الشخص بالقلق والاكتئاب، وزيادة خطر إصابته بالأمراض النفسية.

- **الانعزال:**من آثار التنمر الاجتماعي ميل الشخص الذي تعرَّض للتنمر الاجتماعي للانعزال، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي والشعور بالإحباط (أورابح، ٢٠٢٢).

انخفاض مستوى الثقة بالنفس: من آثار التنمر الاجتماعي انخفاض مستوى ثقة الإنسان بنفسه، وشعوره المستمر بالتشويش الذهني.
العداء والعنف:قد تكون المبادرة بالعداء والعنف من آثار التنمر الاجتماعي، فتطبّق الضحية على أفراد آخرين تصرفات التنمر التي تتعرض لها، كما يمكن أن يؤدي التنمر الاجتماعي إلى زيادة خطر الانتحار أو الهجوم على الآخرين.
انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي والأداء المهني:يمكن أن يؤدي التنمر الاجتماعي إلى انخفاض مستوى التحصيل العلمي الأكاديمي والأداء المهني، فهو يشتت ذهن الفرد عن الاهتمام بواجباته الأكاديمية والمهنية، وهذا بدوره يؤدي إلى تأخُّر في النمو الشخصي والمهني.
يمكن أن تؤدي آثار التنمر الاجتماعي إلى مشكلات في العلاقات الاجتماعية والحياة العامة والصحة النفسية والجسدية، ويمكن أن تؤثر في جودة الحياة بشكل عام؛ لذا من الهام التوعية بأهمية التحرك لمكافحة التنمر الاجتماعي وتقديم الدعم للأشخاص الذين يتعرضون له (Reisen et al, 2019).

الدراسات السابقة

دراسات سابقة عن الإساءة الاجتماعية

هدفت دراسة **(قشقوش،٢٠٢١)** إلى معرفة العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي بين المراهقين، ويسعى أيضا إلى معرفة درجة الاختلاف في أشكال العنف المنزلي وفقا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم). عينة من ٧٤ طالبا وطالبة، من طلاب المرحلة الثانوية في طرابلس، تم استخدام مقياس العنف الأسري، ومقياس التوافق النفسي للمراهقين، ونتج عن النتائج وجود علاقة سلبية عكسية بين العنف الأسري والتوافق النفسي لدى المراهقين، أي أنه كلما زاد العنف الأسري، قل التوافق النفسي والعكس صحيح، وكذلك هناك إحصائيا فروق ذات دلالة إحصائية في ظهور أشكال العنف الأسري تبعا لمستوى تعليم الأب والأم، لصالح تعليم الأب، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجات العنف الأسري تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط درجات التوافق النفسي حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

هدفت دراسة **(أحمد،الحفناوي،احمد، ٢٠٢٢)** الى الكشف عن أشكال العنف الاسرى ومشكلاتة التى يسببها على المراهقين وفق لمتغيرات لتعليم الاب والام ونوع الطفل، أعتمد الباحثين على مقياس العنف الاسرى واستمارة البيانات ألاولية لجمع بيانات عن الطفل والوالدين وتم اختيارعينة مقصودة قوامها ١٠٠ (مراهق) ٦٠ (ذكور)و ٤٠(إناث) فى مرحلة الطفولة المتاخرة بمدارس مدينة القاهرة. واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفى وتوصلت البحث للنتائج الاتية: وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين المشكلات النفسية وكل من العنف الجسدي- العنف اللفظي - إجمالي أشكال العنف الأسري وكذلك وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠,٠٥) بين المشكلات الاجتماعية وكل من :العنف اللفظي- إجمالي أشكال العنف الأسري. وايضا الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة البحث وفقًا للمتغيرات الديموجرافية المستوى التعليمي للأب والأم وممارسة أشكال العنف الأسري ضد الأبناء.

هدفت دراسة **(هبة،٢٠٢٣)** الى التعرف على أنماط العنف البدني المقصود والجرائم مثل القتل والاعتداء بالأسلحة والاغتصاب التي يعتبر العنف احد اهم المحركات الأساسية التي أدت لحدوث هذا السلوك تكونت عينة البحث من ١٠٠ فرداً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من ثلاث مدارس في مديرية تربية الرصافة بمحافظة بغداد، للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، استخدم فيه الباحث المنهج الوصفي من خلال اعداد بعض الاستمارات للوصول الى هدف البحث، وقد توصلت البحث الى ان ٥٠٦% من عينة البحث قد تعرضوا لمشكلات وعنف اسري شديد بينهم وبين آبائهم او اخوتهم الاشقاء الذين يكبرونهم سناً، في حين ان ٢٦.٣% من عينة البحث قد تعرضوا لضرب من قبل والديهم، كما أشار ١٨.١% منهم الى انهم تعرضوا لضرب من قبل مدرسيهم في المدرسة اثناء سنواتهم المبكرة في المدرسة، وقد اوصت البحث بضرورة التأكيد على المعلمين والآباء بعدم استخدام العنف البدني للأطفال في مراحلهم الأولى من المدارس حتى وان كان مستواهم التحصيلي منخفض.

الدراسات السابقة على السلوك العدواني:

هدفت **دراسة (المعامر والكوسة، ٢٠٢٠)** إلى الكشف عن مستويات السلوك العدواني بين المراهقين الملتحقين بالمدرسة في المؤسسات المدرسية المختلفة، بالإضافة إلى التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى الطلاب حسب الجنس والمرحلة الدراسية. اتبعت البحث المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت عينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحث من ١٠١ طالب تتراوح أعمارهم بين ١٣ إلى ١٧ سنة في وجدت البحث أن مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين في المؤسسات التعليمية منخفضة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني المنسوب لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة (بلعربي،خنيش، ٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات الإرشادية للطالب العدواني في المرحلة الثانوية والمتعلقة بالمجال النفسي والاجتماعي والتربوي، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة لتقدير الاحتياجات الإرشادية والتي تحتوي على ٣٩ عبارة موزعة على المحاور الثلاثة التي تم توزيعها على عينة البحث المكونة من ٣٤ طالبا عدوانيا في المرحلة الثانوية على مستوى ثانوية سيدي عقبة بسكرة. وخلصت نتائج البحث إلى تحديد مجموعة من الاحتياجات الإرشادية للطلاب العدوانيين، حيث كانت معظم احتياجاتهم تخص المجال النفسي والاجتماعي الذي كانت استجابة عينة الأب له كبيرة.

هدف دراسة **(حسام، ٢٠٢٢)** بعنوان " العنف المجتمعي" إلى دراسة مفهوم العنف، وتوضيح الأسباب والعوامل المؤدية إليه، والتعرف على أنواعه وممارساته وبالأخص تحليل وتفسير مفهوم العنف الرمزي عند بيير بورديو. وقد اعتمد البحث على المنهج التحليلي- السوسيولوجي في دراسة وتحليل وتفسير موضوع البحث. كما توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن ظاهرة العنف من أشد الظواهر الاجتماعية المعتلة الملازمة للاجتماع البشري، بل وأشدها غموضاً وأكثرها إثارةً للقلق، لما يخلقه من آثار سلبية على المستوى الفردي والمجتمعي بأسره. كما أثبت البحث بأن العنف هو كل سلوك قاسٍ غير مشروع يصدر عن فرد أو جماعة من الأفراد بقصد إيذاء الآخرين، لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، وهو سلوك له مبرراته يقوم على إقصاء الآخر وعدم الاعتراف بوجوده، وفيما يخص العنف الرمزي توصل البحث إلى أنه العنف الناعم هادئ واللامحسوس واللامرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، حيث يُمارس بالطرق الرمزية الصرفة ويعتمد على الرموز كأدوات في السيطرة والهيمنة مثل: اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني. وفي النهاية أوصى البحث إلى ضرورة الحد من انتشار ظاهرة العنف بكل أشكاله وأنواعه على المستوى الفردي والاجتماعي، بالإضافة سن القوانين وتشديد العقوبات على الأفراد الذين يمارسون العنف ضد الفئات الاجتماعية الأكثر ضعفاً في المجتمع، مع ضرورة تفعيل عملية التنمية السياسية من أجل رفع مستوى الوعي السياسي والاجتماعي فيما يتعلق بممارسات العنف الرمزي الذي يُمارس من قبل الأفراد الأكثر قوةً وهيمنةً على باقي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أفراد المجتمع. كما دعا البحث إلى ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث حول ظاهرة العنف المجتمعي وبالأخص العنف الرمزي الذي يعتبر من أهم أنواع العنف المعاص.

دراسات سابقة عن الإساءة الاجتماعية والسلوك العدواني

سعت دراسة **زياد الكثيري (٢٠٢٣)** إلى التعرف على مستوى كل من الإساءة الوالدية ومستوى العنف الأسري والعلاقة بينهما لدى المراهقين، كما هدفت البحث إلى امكانية التنبؤ بالعنف الاسري من خلال الإساءة الوالدية، ولقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق مقياس الاساءة الوالدية ومقياس العنف الأسري على عينة عشوائية مكونة من (٢٧٧) مراهقا، ولقد توصلت البحث إلى أن مستوى الإساءة الوالدية والعنف الأسري لدى المراهقين هو مستوى منخفض، كما كشفت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإساءة الوالدية والعنف الأسري، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الإساءة الوالدية تعزى إلى متغير تعليم الوالدين لصالح الوالدين ذوي المستوى الثقافي المرتفع، كما أظهرت النتائج امكانية التنبؤ بالعنف الاسري من خلال الإساءة الوالدية.

دراسة **(مؤيد،٢٠٢٣)** هدفت الى التعرف على مستوى العنف الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة الى دراسة الفروق في السلوك العدواني وفق متغير النوع الاجتماعي، ومن اجل تحقيق هدف البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس العنف الاسري المعد من قبل (الطراونة ١٩٩٩)، والذي يتكون من ١٥ مفردة، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة عن طريق التأكد من تمييز مفردات المقياس وعلاقة درجة مفردات المقياس بالدرجة الكلية، حيث تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث الأساسية البالغ عددها ١٠٠ طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في محافظة بغداد. واظهرت نتائج البحث ان عينة البحث تعاني من العنف الاسري، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وهدفت **دراسة كايو وآخرون Xiao (٢٠٢٣)** إلى مناقشة الارتباطات المستقلة بين سوء معاملة الأطفال، وأسلوب الأبوة والأمومة، والتنمر المدرسي لدى الأطفال والمراهقين بشكل كاف. ولقد تم استخدام تصميم دراسة الحالات والشواهد في عينة كبيرة من الأطفال والمراهقين الصينيين. حيث تم اختيار المشاركين في الدراسة من مسح الصحة العقلية للأطفال والمراهقين في يونان، وهي دراسة مقطعية ضخمة مستمرة. تم استخدام قاعدة البيانات المجمعة من أربعة مواقع الدراسة. تمت مطابقة دراسة الحالات والشواهد القائمة على السكان بشكل فردي حسب موقع الدراسة والعمر والجنس والعرق والحالة المتروكة، وما إذا كان طفلًا واحدًا، وما إذا كان طالبًا داخليًا. النتائج: لوحظ أن الحالات لديها معدل انتشار أعلى بكثير لسوء المعاملة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوالدية، ودرجات أعلى لرفض الوالدين والحماية المفرطة، ودرجات أقل للدفء العاطفي الأبوي. كشف الانحدار اللوجستي المشروط المتعدد أن سوء المعاملة الوالدية، وخاصة الإساءة العاطفية، ارتبطت بزيادة ملحوظة في خطر التورط في التنمر المدرسي، على الرغم من أن أسلوب الأبوة والأمومة أظهر عمومًا ارتباطًا أضعف بالتنمر في المدرسة، إلا أن المستوى الأعلى من رفض الوالدين كان مرتبطًا بزيادة خطر الوقوع ضحية للتنمر.

هدفت **دراسة زهوا وآخرون Zhao et al (2023)** إلى دراسة العلاقة بين أسلوب التربية والسلوك المؤيد للتنمر لدى طلاب المدارس الإعدادية وأدوار العلاقة بين الأقران والتفاعل المنحرف بين الأقران في تلك العلاقة. تم استخدام استبيان أسلوب الأبوة والأمومة، واستبيان العلاقة بين الأقران، واستبيان التفاعل بين الأقران المنحرفين، واستبيان السلوك المؤيد للتنمر، ولقد تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من ٨٨٦ من طلاب المدارس الإعدادية في الصين، وقد توصلت النتائج إلى أن أسلوب الأبوة والأمومة، والعلاقة بين الأقران، والتفاعل المنحرف بين الأقران، والسلوك المؤيد للتنمر، كلها مرتبطة بشكل كبير. لعبت العلاقة بين الأقران والتفاعل المنحرف بين الأقران أدوارًا وسيطة كاملة على التوالي بين أسلوب التربية والسلوك المؤيد للتنمر. يعد أسلوب التربية عاملاً مهمًا في التربية في السلوك المؤيد للتنمر، حيث يؤثر بشكل غير مباشر على السلوك المؤيد للتنمر لدى طلاب المدارس الإعدادية من خلال التأثير على علاقتهم مع أقرانهم والتفاعل المنحرف بين الأقران.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة وجد أن بعض الباحثين قد تناولوا كل كتغير من متغيرات البحث بشكل منفرد الأساليب الوالدية أو أو العنف أو السلوك العدواني، في حين أن بعض الدراسات قد تناولت متغيري البحث مع متغيرات أخرى مثل أنماط التربية الوالدية وسلوك المراهقين، أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي لدى المراهقين، العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي بين المراهقين.

أما البحث الحالي فقد اختار عينة الدراسة لتكون من طلبة الصف التاسع، وتعد هذه المرحلة هي مرحلة المراهقة المتوسطة، كما أنه وفي حدود علم الباحث توجد قلة من الدراسات في سلطنة عمان التي تناولت الاساءة الاجتماعية، والتي جمعها الباحث لتشمل العنف الاسري والاساءة الوالدية بالاضافة إلى تعرض المراهق للتمر في المدرسة والاقران في الحي، وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى المراهقين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية البحث وإجراءاته.

منهجية البحث

سوف يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي.

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣ والبالغ عددهم ١١٠٢٥ طالبا وطالبة حسب الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، بواقع ٥٥١٠ من الذكور و٥٥١٥ من الإناث، وتم اختيار طلبة الصف التاسع كون تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٦ عاما).

عينة البحث

تكونت العينة من ٣٧٥ طالب وطالبة.

الجدول (١): توزيع مجتمع وعينة البحث (طلبة الصف التاسع) باختلاف النوع الإجتماعي في محافظة مسقط

النوع الاجتماعي	المجتمع	العينة
الذكور	5510	187
الإناث	5515	188
الاجمالي	11025	375

أداوات البحث:

أولاً: مقياس الإساءة الاجتماعية

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٦٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

البعد الأول: الإساءة النفسية: وتعُرف إجرائيًا بأنها كل ما يصدر عن أحد الوالدين أو كلاهما من قول أو فعل، سواء كان ذلك عن قصد أو غير قصد، مثل تهديد الطفل، وإخافته، واحتقاره، والسخرية منه، ونقده بصورة قاسية والمقارنة بينه وبين الآخرين، وقد تسبب هذه الاساءة في إحداث معاناة في نمو الطفل النفسي، ويتكون من (١٥) عبارة.

البعد الثاني: الإساءة الجسدية: وتعُرف إجرائيًا بأنها جميع ما يتعرض له المراهق في مرحلة الطفولة من إيذاء بدني مثل (الضرب، والخنق، وشد الشعر، وإحداث حرق أو جرح أو كسر، وكذلك التقييد بالحبال أو السلاسل) من قبل أحد الوالدين أو كلاهما سواء كان هذا الإيذاء صادر عن قصد أو من دون قصد، مما يعرض الطفل للضرر، ويتكون من (١٠) عبارات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد الثالث: الرفض والإهمال: ويعرف إجرائيًا بأنه فشل الوالدين في تلبية حاجات المراهق العاطفية والجسدية والمعرفية مع قدرتهم على توفيرها في مرحلة الطفولة، وتشمل عدم توفير المأكل والملبس والمسكن المناسب للطفل، ونقص الرعاية الصحية، وضعف الرقابة والإشراف عليه، وعدم الحرص على تعليمه، بالإضافة إلى عدم تقبل الوالدين للطفل من خلال إظهار عدم السعادة من وجوده في حياة الوالدين، ويتكون من (٢٠) عبارة.

البعد الرابع: الإساءة في المدرسة أو الحي: ويعرف إجرائيًا بأنه تعرض المراهق لإيذاء نفسي أو جسدي من زملائه في المدرس أو الحي. ويتكون من (٢٢) عبارة.

صدق المقياس :قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين وهما:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض مقياس الإساءة الاجتماعية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق المحكمين؛ حيث تم عرض مفردات مقياس الإساءة الاجتماعية على عدد من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على صحة عبارات المقياس، لإبداء آرائهم في صياغة العبارات، ومدى قياسها للإساءة الاجتماعية، ومدى ملاءمتها للبيئة العمانية. وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في التعديلات الآتية: ضبط جزئي لبعض الكلمات، تصحيح وإضافة علامات الترقيم، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات والتي يوضحها.

الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مراهقا ومراهقة من طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط، وحساب الارتباط بين متوسط كل عبارة والمتوسط الكلي لكل بعد.

يشير الجدول (٢) إلى قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات بُعد الإساءة النفسية وبين المتوسط الكلي للبُعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٤٨ – ٠.٧٧٣) بالنسبة لنسخة الأب، وتراوحت بين (٠.٣٦١- ٠.٨١٦) بالنسبة لنسخة الأم، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١)، الأمر الذي يشير إلى تمتع المتغير باتساق داخلي جيد.

الجدول (٢): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد الإساءة النفسية

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور (نسخة الأب)	(نسخة الأم)
١	تَحدُّث والدايّ عن أخطائي أمام الضيوف.	٠.574**	٠.508**
٢	اعتاد والدايّ تهديدي بالأشباح أو الجن حين أخطئ.	٠.348**	٠.361**
٣	اعتاد والدايّ إهانتي أمام زملائي.	٠.606**	٠.616**
٤	اعتاد والدايّ السخرية منّي في الاجتماعات العائلية.	٠.664**	٠.673**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥	اعتاد والدي مناداتي بألقاب أكرهها.	٠.674**	٠.682**
٦	اعتاد والدايَّ الصراخ بوجهي؛ مما يثير الرعب في قلبي.	٠.765**	٠.708**
٧	اعتاد والدي انقاد أعمالي بأسلوب جارح.	٠.753**	٠.731**
٨	اعتاد والدي مقارنتي بالأطفال الآخرين.	٠.707**	٠.696**
٩	اعتاد والداي حرماني من الرفق الذي يعاملان به إخوتي.	٠.772**	٠.816**
١٠	اعتاد والداي معاقبتي أكثر من إخواني.	٠.773**	٠.689**
١١	اعتاد والداي تقليل مصروف عن إخوتي.	٠.694**	٠.782**
١٢	أشعر أن إخوتي أقرب منّي إلى قلب والداي.	٠.762**	٠.642**
١٣	اعتاد والداي إجباري على التخلي لأغراضي الشخصية لإخواني.	٠.660**	٠.703**
١٤	اعتاد والدايّ الانحياز لإخوتي عندما أتشاجر معهم.	٠.735**	٠.641**
١٥	تَحدُّث والدايّ عن أخطائي أمام الضيوف.	٠.574**	٠.720**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

تظهر النتائج في الجدول (٣) إلى تمتع بُعد الإساءة الجسدية باتساق داخلي جيد، حيث أن قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات البُعد وبين المتوسط الكلي للبُعد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٥٣ – ٠.٨١١) بالنسبة لنسخة الأب، وتراوحت بين (٠.٥٩٩- ٠.٨٥٠) بالنسبة لنسخة الأم، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١).

الجدول (٣): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد الإساءة الجسدية

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور (نسخة الأب)	(نسخة الأم)
١	ألقاني والدايّ على الأرض حتى تألمت.	٠.697**	٠.820**
٢	شدّ والدايّ شعري بطريقة مؤلمة.	٠.658**	٠.756**
٣	ضربني والدايّ على وجهي بأداة مؤلمة كـ (المفاتيح) أو (الفنجان).	٠.811**	٠.791**
٤	ركلني والدايّ بالأقدام بشكل قاسٍ.	٠.819**	٠.804**
٥	قيّدني والدايّ بحبل أو ما شابه؛ عقابًا لي.	٠.754**	٠.685**
٦	كسر أحد والدايّ أحد أطرافي (يدي أو قدمي) عندما كان غاضبًا.	٠.653**	٠.606**
٧	حرق والدايّ أجزاء من جسمي بأداة ساخنة كـ(الملعقة).	٠.775**	٠.599**
٨	ضرب والدايّ رأسي بالجدار.	٠.795**	٠.766**
٩	خنقني والدايّ عندما أخطأت.	٠.770**	٠.812**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠	سكب والدايّ القهوة أو الشاي الساخن على يدي.	٠.737**	٠.850**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

يبين الجدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات بُعد الرفض والإهمال وبين المتوسط الكلي للبُعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٣٠ – ٠.٨١٧) بالنسبة لنسخة الأب، وتراوحت بين (٠.٣٦٩- ٠.٧٨٣) بالنسبة لنسخة الأم، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١)، الأمر الذي يشير إلى تمتع المتغير باتساق داخلي جيد.

الجدول (٤): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد الرفض والإهمال

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور (نسخة الأب)	(نسخة الأم)
١	كنت أفتقر لوجود الغذاء الصحي في المنزل.	٠.623**	٠.580**
٢	كنت أفتقد التوجيه عندما أخطئ.	٠.635**	٠.543**
٣	عندما مرضتُ لم يَحْرِصا على الذهاب بي للمستشفى.	٠.622**	٠.585**
٤	تغيَّبتُ لفترات طويلة عن المدرسة، ولم يلفت ذلك انتباه والداي.	٠.577**	٠.445**
٥	كنت أفتقد من يساعدني في مذاكرة دروسي.	٠.614**	٠.626**
٦	سافر والدايّ لعدة أيام، وتركوني لوحدي مع الخادمة.	٠.530**	٠.369**
٧	كنت أذهب للمدرسة دون وجبة إفطار.	٠.601**	٠.611**
٨	حُرمتُ من الملابس الملائمة لحالة الطقس.	٠.623**	٠.578**
٩	بقيتُ خارج المنزل لساعات دون أن تفتقدني عائلتي.	٠.696**	٠.558**
١٠	حُرمت من اهتمام وعطف والدايَّ.	٠.738**	٠.738**
١١	بقيتُ لساعات طويلة على الجوَّال دون مراقبة.	٠.607**	٠.585**
١٢	اصطحب والدايّ إخوتي للمناسبات المهمة، ولم يصحباني.	0.699**	٠.659**
١٣	يكرر والدايّ الشكوى مني.	٠.804**	٠.741**
١٤	أشعر أن والدايّ يعتبراني عبئًا عليهما.	٠.801**	٠.776**
١٥	أشعر ان والدايّ يعتقدان بأنني مصدر إزعاج لهما ولإخوتي.	٠.817**	٠.783**
١٦	يسخر والدايّ من تصرفاتي.	٠.738**	٠.742**
١٧	أشعر أن والدايّ غير راضيَينِ عني.	٠.720**	٠.693**
١٨	يعاملني والدايّ كشخص غريب.	٠.720**	٠.724**
١٩	يطردني والدايّ من البيت.	٠.602**	٠.619**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تكشف النتائج في الجدول (٥) إلى تمتع بُعد الإساءة في المدرسة أو الحي باتساق داخلي جيد، حيث أن قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات البُعد وبين المتوسط الكلي للبُعد تراوحت بين (٠.٥٨٢ – ٠.٨٠٠) بالنسبة للإساءة في المدرسة، تراوحت بين (٠.٥٢٩ – ٠.٨٣٥) بالنسبة للإساءة في الحي، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١).

الجدول (٥): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد الإساءة في المدرسة أو الحي

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور (المدرسة)	(الحي)
١	يضربني بعض زملائي باليد أو القدم.	٠.668**	٠.585**
٢	يشتمني بعض زملائي بألفاظ بذيئة.	٠.719**	٠.720**
٣	يقاطعني بعض زملائي أثناء حديثي معهم.	٠.632**	٠.664**
٤	يصرخ عليّ بعض زملائي بصوت عالٍ.	٠.740**	٠.782**
٥	يهددني بعض زملائي ويتوعدوني بالإيذاء.	٠.779**	٠.835**
٦	ينكر بعض زملائي مواقفهم السيئة معي.	٠.736**	٠.815**
٧	ينشر بعض زملائي الشائعات عني.	٠.732**	٠.790**
٨	يضع بعض زملائي تعليمات قاسية أثناء اللعب تحول دون مشاركتي اللعب معهم.	٠.731**	٠.740**
٩	يقوم بعض زملائي بتخريب أغراضي المدرسية.	٠.621**	٠.793**
١٠	يسرق بعض زملائي أغراضي المدرسية.	٠.682**	٠.726**
١١	يسخر من بعض زملائي ويستهزؤون بي.	٠.800**	٠.798**
١٢	يتلفظ بعض زملائي عليَّ بألفاظ جنسية بذيئة.	٠.797**	٠.780**
١٣	يطردني بعض زملائي من المجموعة التي أكون فيها.	٠.792**	٠.706**
١٤	يشوّه بعض زملائي سمعتي.	٠.788**	٠.727**
١٥	يلمسني بعض زملائي بطريقة غير أخلاقية.	٠.588**	٠.529**
١٦	يقوم بعض زملائي بإذلالي.	٠.757**	٠.823**
١٧	لا يسمح لي بعض زملائي أن أبدي رأيي في موضوع ما.	٠.691**	٠.776**
١٨	لا يعيد لي بعض زملائي الأشياء التي يستعيرونها مني.	٠.666**	٠.771**
١٩	يلومني بعض زملائي على أشياء لم أقم بها.	٠.757**	٠.794**
٢٠	يسمعني بعض زملائي قصصًا جنسية.	٠.721**	٠.801**
٢١	يجبرني بعض زملائي على الحديث في أمور جنسية.	٠.668**	٠.763**
٢٢	أشعر بالخوف من بعض زملائي.	٠.582**	٠.617**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات المقياس :

للتأكد من ثبات اداة الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مراهقا ومراهقة من طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط، حيث تم إيجاد معامل كرونباخ ألفا لجميع أبعاد مقياس الإساءة الاجتماعية. ويوضح الجدول (٦) أن قيم معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الإساءة الإجتماعية جاءت عالية، الأمر الذي يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بثبات عال، وأن الأبعاد الأربعة صالحة لأغراض البحث الحالي، حيث بلغت قيمتي كرونباخ ألفا لبُعد الإساءة النفسية (٠.٩١٨) و(٠.٩٠٧) لنسختي الأب والأم على الترتيب، وبلغت قيمتي كرونباخ ألفا لبُعد الإساءة الجسدية (٠.٩٠٤) و(٠.٩٠٥) لنسختي الأب والأم على الترتيب، وجاءت قيمتي ألفا كرونباخ لبُعد الرفض والإهمال (٠.٩٢٨) و(٠.٩١٠) لنسختي الأب والأم على الترتيب، كما جاءت قيمتي ألفا كرونباخ لبُعد الإساءة في المدرسة أو الحي (٠.٩٥٣) و(٠.٩٦٠) للمدرسة والحي على الترتيب، كما أن القدرة التمييزية لعبارات جميع الأبعاد كما وضحته قيم مؤشر Corrected Item-Total Correlation جاءت أعلى من ٠.٢.

الجدول (٦): معاملات ثبات أبعاد مقياس الإساءة الاجتماعية

البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات		Corrected Item-Total Correlation	
		نسخة الأب	نسخة الأم	نسخة الأب	نسخة الأم
الإساءة النفسية	١٥	٠.٩١٨	٠.٩٠٧	٠.٣١٠- ٠.٧٢٧	٠.٣٠٦- ٠.٧٧١
الإساءة الجسدية	١٠	٠.٩٠٤	٠.٩٠٥	٠.٥٩٦- ٠.٧٦٣	٠.٥١٤- ٠.٧٧٥
الرفض والإهمال	١٩	٠.٩٢٨	٠.٩١٠	٠.٤٧٥- ٠.٧٨٤	٠.٣١١- ٠.٧٤٢
	عدد العبارات	المدرسة	الحي	المدرسة	الحي
(الإساءة في المدرسة أو الحي)	٢٢	٠.٩٥٣	٠.٩٦٠	٠.٥٤٧- ٠.٧٧٢	٠.٤٩٨- ٠.٨١٤

ثانياً: مقياس السلوك العدواني

لقد قام الباحث بوضع الصورة الأولية لعبارات المقياس، وفيما يلي وصف للمقياس.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

البعد الأول: السلوك العدواني المادي: ويقصد به إيقاع الأذى بالآخرين أو الذات بطريقة مباشرة وواضحة مثل لضرب وتكسير الأشياء، ويتكون من (١٤) عبارة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد الثاني: السلوك العدواني اللفظي: ويقصد به السلوك اللفظي للطرف المقابل مثل التلفظ بألفاظ بذيئة والسخرية من الآخرين، ويتكون من (١٤) عبارة.
البعد الثالث: العدائية: ويقصد به السلوك الداخلي الضمني غير الصريح، مثل توجيه النقد للآخرين، ويتكون من (١٤) عبارة.
البعد الرابع: الغضب: ويقصد به الاستجابة الانفعالية الشديدة وعدم القدرة على التحكم في المشاعر وضبط النفس، ويتكون من (١٤) عبارة.
صدق المقياس :ولقد تحقق الباحث من صحة المقياس بطريقتين وهما:
صدق المحكمين: قام الباحث عرض مفردات مقياس السلوك العدواني على عدد من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على صحة عبارات المقياس، ومدى ملاءمتها للبيئة العمانية. وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في التعديلات الآتية: ضبط جزئي لبعض الكلمات، تصحيح وإضافة علامات الترقيم، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات .
الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مراهقا ومراهقة من طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط، وحساب الارتباط بين متوسط كل عبارة والمتوسط الكلي لكل بعد.
يشير الجدول (٧) إلى قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات بُعد السلوك العدواني المادي وبين المتوسط الكلي للبُعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥١٧ – ٠.٧٤٨)، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١)، الأمر الذي يشير إلى تمتع المتغير باتساق داخلي جيد.

الجدول (٧): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد السلوك العدواني المادي

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر.	٠.595**
٢	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدني مدفوعًا لضربه.	٠.652**
٣	أفضِّل مشاهدة المصارعة والملاكمة.	٠.577**
٤	أندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثِرْتُ.	٠.645**
٥	أُقْدِمُ على العنف لحماية حقوقي.	٠.742**
٦	أستطيع تهديد الأفراد المُحيطين بي.	٠.710**
٧	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها.	٠.748**
٨	أندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كافٍ.	٠.729**
٩	أحيانًا أفكر في إيذاء شخص بدون سبب كافٍ.	٠.650**
١٠	أضايق الحيوانات وأعذِّبُها.	٠.517**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١١	أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين.	٠.516**
١٢	أشارك في المشاجرات بدون سبب.	٠.686**
١٣	أستمتع أحيانا بتعذيب مَنْ أحِبُّ.	٠.585**
١٤	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعًا على إساءة بأقوى منها.	٠.706**
١٥	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر.	٠.595**
١٦	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدني مدفوعًا لضربه.	٠.652**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

يبين الجدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات بُعد السلوك العدواني اللفظي وبين المتوسط الكلي للبُعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٢٢ – ٠.٧٤٤)، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١)، الأمر الذي يشير إلى تمتع المتغير باتساق داخلي جيد.

الجدول (٨): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد السلوك العدواني اللفظي

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	أسيئ للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما أختلف معهم.	٠.696**
٢	أميل للمجادلة والنقاش.	٠.641**
٣	عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقد في شخصه.	٠.723**
٤	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية، أرد عليه بأكثر منها.	٠.736**
٥	يرى أصدقائي أنني مجادل.	٠.676**
٦	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين بي.	٠.706**
٧	أستطيع إثارة من حولي لفظيًّا.	٠.744**
٨	أميل للسخرية من آراء الآخرين.	٠.721**
٩	عندما أختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم.	٠.663**
١٠	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل.	٠.702**
١١	أستطيع إثارة مَن حولي لفظيًّا بسهولة.	٠.730**
١٢	كثيرًا ما أذَكِّر الأفراد بأخطائهم علنيًّا.	٠.677**
١٣	أسيئ لفظيًّا للآخرين بدون سبب كافٍ.	٠.612**
١٤	لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار.	٠.522**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

تكشف النتائج في الجدول (٩) إلى تمتع بُعد العدائية باتساق داخلي جيد، حيث أن قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات البُعد وبين المتوسط الكلي للبُعد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥١٠ – ٠.٧٤٠)، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٩): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد العدائية

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	أشعر وكأن الناس يدبرون المكائد لي.	٠.636**
٢	أشك وأرتاب في الصداقة الزائدة.	٠.740**
٣	أميل إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد.	٠.510**
٤	من السهل عليّ خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي.	٠.680**
٥	أميل لعمل عكس ما يُطلَب مني.	٠.627**
٦	أشعر بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات.	٠.539**
٧	أشعر بالسعادة إذا اختلف زملائي.	٠.473**
٨	أوجّه اللوم والنقد لذاتي على كل تصرفاتي.	٠.690**
٩	يقيم الأفراد الصداقات للاستفادة منها.	٠.607**
١٠	أشعر برغبة في عمل عكس ما يُطلب مني.	٠.651**
١١	لو لم يكد الناس لي لكنت أكثر إنجازًا.	٠.660**
١٢	أشعر في كثير من الأوقات أني ارتكبت خطأ ما.	٠.699**
١٣	أشعر أن الناس يغارون من أفكاري.	٠.597**
١٤	أوجّه اللوم والنقد للآخرين على كل تصرفاتهم.	٠.593**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

تكشف النتائج في الجدول (١٠) إلى تمتع بُعد الغضب باتساق داخلي جيد، حيث أن قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات البُعد وبين المتوسط الكلي للبُعد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٧١ – ٠.٨١٠)، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠١).

الجدول (١٠): الاتساق الداخلي لعبارات بُعد الغضب

م	العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	أشعر أنه من السهل استثارة غضبي.	٠.708**
٢	من الصعب عليّ ضبط مزاجي.	٠.765**
٣	أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد.	٠.774**
٤	أتضايق كثيرًا من عادات المحيطين بي.	٠.749**
٥	لا تنتمي لمجال الغضب.	٠.471**
٦	أحيانا أشعر بأنني على وشك الانفجار.	٠.810**
٧	لا أستطيع تحمُّل هفوات الآخرين وأخطائهم.	٠.796**
٨	ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي.	٠.797**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩	تغضبني عادات أفراد أسرتي.	٠.717**
١٠	ينفد صبري بسرعة عند التعامل مع الآخرين.	٠.797**
١١	لا أتحمَّل النقد من الآخرين.	٠.730**
١٢	صعوبة فهم الآخرين لي يثير غضبي في الحال.	٠.723**
١٣	ينتابني ضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي.	٠.762**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α= ٠.٠١

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات اداة الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مراهقا ومراهقة من طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط، حيث تم إيجاد معامل كرونباخ ألفا لجميع أبعاد مقياس السلوك العدواني.

يلاحظ من الجدول (١١) أن قيم معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس السلوك العدواني جاءت عالية، الأمر الذي يشير إلى تمتع أبعاد المقياس بثبات عال، وأن الأبعاد الأربعة صالحة لأغراض البحث الحالي، حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا لبُعد السلوك العدواني المادي (٠.٨٩٠)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا لبُعد السلوك العدواني اللفظي (٠.٩٠٨)، وجاءت قيمة ألفا كرونباخ لبُعد العدائية (٠.٨٧٨)، كما جاءت قيمة ألفا كرونباخ لبُعد الغضب (٠.٩٣٠) ، كما أن القدرة التمييزية لعبارات جميع الأبعاد كما وضحته قيم مؤشر Corrected Item-Total Correlation جاءت أعلى ٠.٢.

الجدول (١١): معاملات ثبات أبعاد مقياس السلوك العدواني

البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات	Corrected Item-Total Correlation
السلوك العدواني المادي	١٤	٠.٨٩٠	٠.٦٨٣ -٠.٤٦٩
السلوك العدواني اللفظي	١٤	٠.٩٠٨	٠.٦٨٣ -٠.٤٧١
العدائية	١٤	٠.٨٧٨	٠.٦٧٥ -٠.٤٠٠
الغضب	١٣	٠.٩٣٠	٠.٧٦٢ -٠.٣٩٥

عرض نتائج البحث

عرض نتائج السؤال الاول

١- ما مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لكل بعد من أبعاد الإساءة الاجتماعية وفق تدريج قيم المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (١٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (١٢) تدريج قيم المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجح	المستوى
1-1.79	منخفضة جدا
1.80-2.59	منخفضة
2.60-3.39	متوسطة
3.40-4.19	كبيرة
4.20-5	كبيرة جدا

تكشف النتائج في الجدول (١٢) أن درجة تعرض طلبة الصف التاسع في محافظة مسقط للإساءة الاجتماعية جاءت منخفضة جدا، وقد جاء تعرض الطلبة للإساءة الجسدية من الأب والأم هي الأدنى بمتوسط (١.١٤) و(١.١٠) للأب والأم على الترتيب، وجاء تعرضهم للإساءة في المدرسة هو الأعلى بمتوسط (١.٦٣)، في حين جاء تعرض طلبة الصف التاسع للإساءة النفسية من الأب والأم أعلى مقارنة بدرجة تعرضهم للرفض والإهمال، حيث جاءت قيم المتوسطات الحسابية للإساءة النفسية (١.٤٨) و(١.٤٥) للأب والأم على الترتيب، مقابل (١.٣٦) و(١.٣٠) بالنسبة للرفض والإهمال.

الجدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الإساء الاجتماعية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإساءة
الإساءة النفسية (الأب)	1.48	0.62	منخفضة جدا
الإساءة الجسدية (الأب)	1.14	0.43	منخفضة جدا
الرفض والإهمال (الأب)	1.36	0.57	منخفضة جدا
الإساءة النفسية (الأم)	1.45	0.56	منخفضة جدا
الإساءة الجسدية (الأم)	1.10	0.34	منخفضة جدا
الرفض والإهمال (الأم)	1.30	0.47	منخفضة جدا
الإساءة في المدرسة	1.63	0.76	منخفضة جدا
الإساءة في الحي	1.29	0.56	منخفضة جدا
الإساءة الاجتماعية	1.37	0.45	منخفضة جدا

للإجابة عن السؤال الأول بشكل أكثر تفصيلا فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد الإساءة الإجتماعية، فالبنسبة لبُعد الإساءة النفسية فقد جاء المتوسط الحسابي للعبارة " اعتاد والدي مقارنتي بالأطفال الآخرين" هو الأعلى بالنسبة لصورة الأب والأم، حيث جاء المتوسط الحسابي لهما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١.٩٧) و(٢.١٣) كما يوضحه الجدول (٤)، تلتها العبارة "اعتاد والدايَّ الصراخ بوجهي؛ مما يثير الرعب في قلبي"، بمتوسط (١.٨٤) بالنسبة لصورة الأب، و" اعتاد والدايّ الانحياز لإخوتي عندما أتشاجر معهم" بمتوسط (١.٦٢) بالنسبة لصورة الأم، في حين جاءت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات "اعتاد والدايّ تهديدي بالأشباح أو الجن حين أخطئ" و" اعتاد والدايّ إهانتي أمام زملائي" هي الأدنى مقارنة ببقية العبارات، وجاءت قيم المتوسطات الحسابية لها (١.١١) و(١.١٤)، (١.١١) و(١.١٦).

الجدول (١٤) المتوسط الحسابي لعبارات الإساءة النفسية (صورة الأب والأم)

العبارة	صورة الأب	صورة الأم
تَحدُّث والدايّ عن أخطائي أمام الضيوف.	1.53	1.58
اعتاد والدايّ تهديدي بالأشباح أو الجن حين أخطئ.	**1.11**	**1.16**
اعتاد والدايّ إهانتي أمام زملائي.	**1.14**	**1.11**
اعتاد والدايّ السخرية منّي في الاجتماعات العائلية.	1.40	1.32
اعتاد والدي مناداتي بألقاب أكرهها.	1.24	1.26
اعتاد والدايَّ الصراخ بوجهي؛ مما يثير الرعب في قلبي.	**1.84**	1.62
اعتاد والدي انقاد أعمالي بأسلوب جارح.	1.51	1.45
اعتاد والدي مقارنتي بالأطفال الآخرين.	**1.97**	**2.13**
أشعر أن والدي يظلماني وينصفا أخوتي.	1.60	1.59
اعتاد والداي حرماني من الرفق الذي يعاملان به إخوتي.	1.33	1.31
اعتاد والداي معاقبتي أكثر من إخواني.	1.55	1.44
اعتاد والداي تقليل مصروف عن إخوتي.	1.23	1.18
أشعر أن إخوتي أقرب منّي إلى قلب والداي.	1.62	1.54
اعتاد والداي إجباري على التخلي لأغراضي الشخصية لإخواني.	1.47	1.43
اعتاد والدايّ الانحياز لإخوتي عندما أتشاجر معهم.	1.68	**1.67**

وتشير النتائج في الجدول (١٤) إلى المتوسطات الحسابية لبُعد الإساءة الجسدية، وقد جاء المتوسط الحسابي للعبارتين "ركلني والدايّ بالأقدام بشكل قاسٍ" و" ألقاني والدايّ على الأرض حتى تألمت" بمتوسط (١.٢٧) و(١.٢٤) على الترتيب هو الأعلى بالنسبة لصورة الأب، وبالنسبة لصورة الأم فقد جاءت المتوسطات الحسابية للعبارات "ركلني والدايّ بالأقدام بشكل قاسٍ" و" ألقاني والدايّ على الأرض حتى تألمت" و"شدّ والدايّ شعري بطريقة مؤلمة" هي الأعلى بمتوسط (١.١٥)، في حين جاءت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات "حرق والدايّ أجزاء من جسمي بأداة ساخنة كـ(الملعقة)" و" كسر أحد والدايّ أحد أطرافي (يدي أو قدمي) عندما كان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

غاضبًا" هي الأدنى بالنسبة لصورة الأب بمتوسط (١.٠٦) و(١.٠٧)، وبالمقابل، فقد جاءت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات "سكب والديّ القهوة أو الشاي الساخن على يدي" و"حرق والديّ أجزاء من جسمي بأداة ساخنة كـ(الملعقة)" و"قيّدني والديّ بحبل أو ما شابه؛ عقابًا لي" هي الأدنى بالنسبة لصورة الأم بمتوسط (١.٠٥) و(١.٠٦).

الجدول (١٥) المتوسط الحسابي لعبارات الإساءة الجسدية (صورة الأب والأم)

العبارة	صورة الأب	صورة الأم
ألقاني والديّ على الأرض حتى تألمت.	**1.24**	**1.15**
شدّ والديّ شعري بطريقة مؤلمة.	1.11	**1.15**
ضربني والديّ على وجهي بأداة مؤلمة كـ (المفاتيح) أو (الفنجان).	1.16	1.13
ركلني والديّ بالأقدام بشكل قاسٍ.	**1.27**	**1.15**
قيّدني والديّ بحبل أو ما شابه؛ عقابًا لي.	1.15	**1.06**
كسر أحد والديّ أحد أطرافي (يدي أو قدمي) عندما كان غاضبًا.	**1.08**	1.07
حرق والديّ أجزاء من جسمي بأداة ساخنة كـ(الملعقة).	**1.06**	**1.06**
ضرب والديّ رأسي بالجدار.	1.13	1.13
خنقني والديّ عندما أخطأت.	1.11	1.07
سكب والديّ القهوة أو الشاي الساخن على يدي.	1.11	**1.05**

وتُظهر النتائج في الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية لبُعد الرفض والإهمال، وقد جاء المتوسط الحسابي للعبارتين "بقيتُ لساعات طويلة على الجوَّال دون مراقبة" و"كنت أفتقد من يساعدني في مذاكرة دروسي" بمتوسط (١.٧٩) و(١.٦٦) هو الأعلى بالنسبة لصورة الأب، وبالنسبة لصورة الأم فقد جاءت المتوسطات الحسابية للعبارات "بقيتُ لساعات طويلة على الجوَّال دون مراقبة" و"يكرر والديّ الشكوى مني" هي الأعلى بمتوسط (١.٦٧) و(١.٥٣)، في حين جاءت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات "يطردني والديّ من البيت" و"تغيَّبتُ لفترات طويلة عن المدرسة، ولم يلفت ذلك انتباه والداي" هي الأدنى بالنسبة لصورة الأب بمتوسط (١.١١) و(١.١٠)، بالنسبة لصورة الأم بمتوسط (١.٠٨) و(١.٠٦).

الجدول (١٦) المتوسط الحسابي لعبارات الرفض والإهمال (صورة الأب والأم)

العبارة	صورة الأب	صورة الأم
كنت أفتقر لوجود الغذاء الصحي في المنزل.	1.17	1.14
كنت أفتقد التوجيه عندما أخطئ.	1.49	1.42
عندما مرضتُ لم يَحْرِصا على الذهاب بي للمستشفى.	1.31	1.23
تغيَّبتُ لفترات طويلة عن المدرسة، ولم يلفت ذلك انتباه والداي.	**1.10**	**1.06**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كنت أفتقد من يساعدني في مذاكرة دروسي.	**1.66**	1.52
سافر والديّ لعدة أيام، وتركوني لوحدي مع الخادمة.	1.27	1.18
كنت أذهب للمدرسة دون وجبة إفطار.	1.33	1.28
حُرمتُ من الملابس الملائمة لحالة الطقس.	1.13	1.10
بقيتُ خارج المنزل لساعات دون أن تفتقدني عائلتي.	1.27	1.19
حُرمت من اهتمام وعطف والديَّ.	1.34	1.24
بقيتُ لساعات طويلة على الجوَّال دون مراقبة.	**1.79**	**1.67**
اصطحب والديّ إخوتي للمناسبات المهمة، ولم يصحباني.	1.33	1.29
يكرر والديّ الشكوى مني.	1.55	**1.53**
أشعر أن والديّ يعتبراني عبئًا عليهما.	1.32	1.31
أشعر ان والديّ يعتقدان بأنني مصدر إزعاج لهما ولإخوتي.	1.35	1.36
يسخر والديّ من تصرفاتي.	1.53	1.47
أشعر أن والديّ غير راضيَين عني.	1.54	1.52
يعاملني والديّ كشخص غريب.	1.20	1.17
يطردني والديّ من البيت.	**1.11**	**1.08**

وتوضح النتائج في الجدول (١٦) المتوسطات الحسابية لبُعد الإساءة في المدرسة والحي، وقد جاء المتوسط الحسابي للعبارتين "يقاطعني بعض زملائي أثناء حديثي معهم" و"ينشر بعض زملائي الشائعات عني " و"يشتمني بعض زملائي بألفاظ بذيئة" هو الأعلى بالنسبة لصورة الأب بمتوسط (٢.٣٧) و(٢.٠٧) و بمتوسط (١.٦٤) و(١.٤٨) بالنسبة لصورة الأم، في حين جاءت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة "يلمسني بعض زملائي بطريقة غير أخلاقية" هي الأدنى بالنسبة لصورة الأب والأم بمتوسط (١.١٩) و(١.١١).

الجدول (١٧) المتوسط الحسابي لعبارات الإساءة في المدرسة وفي الحي (صورة الأب والأم)

العبارة	في المدرسة	في الحي
يضربني بعض زملائي باليد أو القدم.	1.70	1.26
يشتمني بعض زملائي بألفاظ بذيئة.	**2.07**	**1.48**
يقاطعني بعض زملائي أثناء حديثي معهم.	**2.37**	**1.64**
يصرخ عليّ بعض زملائي بصوت عالٍ.	1.68	1.27
يهددني بعض زملائي ويتوعدوني بالإيذاء.	1.51	1.23
ينكر بعض زملائي مواقفهم السيئة معي.	1.73	1.36
ينشر بعض زملائي الشائعات عني.	**2.07**	**1.47**
يضع بعض زملائي تعليمات قاسية أثناء اللعب تحول دون مشاركتي اللعب معهم.	1.48	1.34

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يقوم بعض زملائي بتخريب أغراضي المدرسية.	1.46	1.18
يسرق بعض زملائي أغراضي المدرسية.	1.71	1.20
يسخر من بعض زملائي ويستهزؤون بي.	1.84	1.35
يتلفظ بعض زملائي عليَّ بألفاظ جنسية بذيئة.	1.62	1.26
يطردني بعض زملائي من المجموعة التي أكون فيها.	1.35	1.15
يشوّه بعض زملائي سمعتي.	1.77	1.31
يلمسني بعض زملائي بطريقة غير أخلاقية.	**1.19**	**1.11**
يقوم بعض زملائي بإذلالي.	1.45	1.25
لا يسمح لي بعض زملائي أن أبدي رأيي في موضوع ما.	1.55	1.27
لا يعيد لي بعض زملائي الأشياء التي يستعيرونها مني.	1.60	1.34
يلومني بعض زملائي على أشياء لم أقم بها.	1.71	1.33
يسمعني بعض زملائي قصصًا جنسية.	1.46	1.22
يجبرني بعض زملائي على الحديث في أمور جنسية.	1.28	1.16
أشعر بالخوف من بعض زملائي.	1.37	1.24

عرض نتائج السؤال الثاني

٢- ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني وفق تدريج قيم المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الخماسي الموضح في الجدول (٢)، وتشير النتائج في الجدول (١٨) أن درجة مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع في محافظة مسقط جاء منخفض جدا، وقد جاء مستوى السلوك العدواني اللفظي هو الأدنى بمتوسط (١.٥٤)، في حين جاء مستوى الغضب هو الأعلى بمتوسط (٢.٠٤)، وجاء سلوك العدائية أعلى مقارنة بالسلوك العدواني المادي، حيث بلغ متوسط العدائية (١.٧١) مقابل (١.٦٢) بالنسبة للسلوك المادي.

الجدول (١٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد السلوك العدواني

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى السلوك
السلوك العدواني المادي	1.62	0.67	منخفض جدا
السلوك العدواني اللفظي	1.54	0.71	منخفض جدا
العدائية	1.71	0.70	منخفض جدا
الغضب	2.04	0.89	منخفض
السلوك العدواني	1.73	0.62	منخفض جدا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن السؤال الثاني بشكل أكثر تفصيلا فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد السلوك العدواني، فالبنسبة لبُعد السلوك العدواني المادي فقد جاء المتوسط الحسابي للعبارتين "في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر" و"إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدني مدفوعًا لضربه" هو الأعلى، حيث جاء المتوسط الحسابي لهما (٢.٠٤) و(٢.٠٢) كما يوضحه الجدول (١٨)، في حين جاءت قيم المتوسطات الحسابية للعبارات "أضايق الحيوانات وأعذِّبُها" و"أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين" هي الأدنى مقارنة ببقية العبارات، وجاءت قيم المتوسطات الحسابية لها (١.١٦) و(١.١٧).

الجدول (١٩) المتوسط الحسابي لعبارات السلوك العدواني المادي تبعا للمستوى من الأعلى إلى الأقل

العبارة	المتوسط الحسابي
في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر.	٢.٠٤
إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدني مدفوعًا لضربه.	٢.٠٢
أفضِّل مشاهدة المصارعة والملاكمة.	١.٩٦
أرد الإساءة البدنية بأقوى منها.	١.٩٥
أُقْدِمُ على العنف لحماية حقوقي.	١.٩١
لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعًا على إساءة بأقوى منها.	١.٨٧
أستطيع تهديد الأفراد المُحيطين بي.	١.٦٨
أندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثِرْتُ.	١.٥٤
أندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كافٍ.	١.٣٨
أحيانًا أفكر في إيذاء شخص بدون سبب كافٍ.	١.٣٧
أستمتع أحيانا بتعذيب مَنْ أحِبُّ.	١.٣٥
أشارك في المشاجرات بدون سبب.	١.٣٤
أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين.	١.١٧
أضايق الحيوانات وأعذِّبُها.	١.١٦

وتُظهر النتائج في الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية لبُعد السلوك العدواني اللفظي، وقد جاء المتوسط الحسابي للعبارة "أميل للمجادلة والنقاش" هي الأعلى بمتوسط (٢.٢٣)، تلتها العبارة " و"عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقد في شخصه" بمتوسط (١.٧٥) وفي حين جاءت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة "أسيئ لفظيًّا للآخرين بدون سبب كافٍ" هي الأدنى بمتوسط (١.٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٢٠) المتوسط الحسابي لعبارات السلوك العدواني اللفظي تبعا للمستوى من الأعلى إلى الأقل

العبارة	المتوسط الحسابي
أميل للمجادلة والنقاش.	2.23
عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقد في شخصه.	1.75
إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية، أرد عليه بأكثر منها.	1.70
يرى أصدقائي أنني مجادل.	1.64
أستطيع إثارة من حولي لفظيًا.	1.62
أستطيع إثارة مَن حولي لفظيًا بسهولة.	1.61
إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل.	1.55
في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين بي.	1.47
أميل للسخرية من آراء الآخرين.	1.45
كثيرًا ما أذّكِّر الأفراد بأخطائهم علنيًا.	1.37
أسيئ للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما أختلف معهم.	1.36
عندما أختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم.	1.36
لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار.	1.28
أسيئ لفظيًا للآخرين بدون سبب كافٍ.	1.21

وتُظهر النتائج في الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية لبُعد العدائية، وقد جاء المتوسط الحسابي للعبارة "أشعر في كثير من الأوقات أني ارتكبت خطأ ما" هي الأعلى بمتوسط (٢.٢٢)، تلتها العبارة "أوجّه اللوم والنقد لذاتي على كل تصرفاتي" بمتوسط (١.٩٧) وفي حين جاءت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة "أميل إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد" هي الأدنى بمتوسط (١.٢٧).

الجدول (٢٢) المتوسط الحسابي لعبارات العدائية تبعا للمستوى من الأعلى إلى الأقل

العبارة	المتوسط الحسابي
أشعر في كثير من الأوقات أني ارتكبت خطأ ما.	2.22
أوجّه اللوم والنقد لذاتي على كل تصرفاتي.	1.97
يقيم الأفراد الصداقات للاستفادة منها.	1.94
أشعر أن الناس يغارون من أفكاري.	1.92
أشك وأرتاب في الصداقة الزائدة.	1.85
لو لم يكد الناس لي لكنت أكثر إنجازًا.	1.81
من السهل عليّ خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي.	1.66
أشعر وكأن الناس يدبرون المكائد لي.	1.63
أشعر برغبة في عمل عكس ما يُطلب مني.	1.63

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أشعر بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات.	1.58
أشعر بالسعادة إذا اختلف زملائي.	1.55
أميل لعمل عكس ما يُطلَب مني.	1.52
أوجّه اللوم والنقد للآخرين على كل تصرفاتهم.	1.45
أميل إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد.	1.27

وتشير النتائج في الجدول (٢٢) إلى المتوسطات الحسابية لبُعد الغضب، وقد جاء المتوسط الحسابي للعبارة "أحيانا أشعر بأنني على وشك الانفجار" هي الأعلى بمتوسط (٢.٣٠)، تلتها العبارة "أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد" بمتوسط (٢.٢٧) وفي حين جاءت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة "تغضبني عادات أفراد أسرتي" هي الأدنى بمتوسط (١.٨٧).

الجدول (٢٢) المتوسط الحسابي لعبارات الغضب تبعا للمستوى من الأعلى إلى الأقل

العبارة	المتوسط الحسابي
أحيانا أشعر بأنني على وشك الانفجار.	2.30
أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد.	2.27
أتضايق كثيرًا من عادات المحيطين بي.	2.22
أشعر أنه من السهل استثارة غضبي.	2.19
من الصعب عليّ ضبط مزاجي.	2.07
لا أتحمَّل النقد من الآخرين.	2.07
صعوبة فهم الآخرين لي يثير غضبي في الحال.	1.96
ينتابني ضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي.	1.93
لا أستطيع تحمُّل هفوات الآخرين وأخطائهم.	1.92
لا تنتمي لمجال الغضب.	1.90
ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي.	1.89
ينفد صبري بسرعة عند التعامل مع الآخرين.	1.89
تغضبني عادات أفراد أسرتي.	1.87

عرض نتائج السؤال الثالث

٣- هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى (=α٠.٠٥) في أبعاد الإساءة الإجتماعية بين صورتي الأب والأم، وصورتي الإساءة في المدرسة والحي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired Sample T test) على كل بعد من أبعاد الإساءة الاجتماعية (صورة الأب، صورة الأم)، و الإساءة في (المدرسة، الحي)، وتشير النتائج في الجدول (١٢) إلى وجود

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فروق دالة إحصائيا في كل بعد من أبعاد الإساءة الإجتماعية (صورة الأب، صورة الأم) عدا بُعد (الإساءة النفسية)، وقد جاءت جميع الفروق لصالح الأب، حيث جاء متوسط الإساءة الجسدية من قبل الأب (١.١٤) أعلى من متوسط الإساءة الجسدية من قبل الأم (١.١٠)، كما جاء متوسط الرفض والإهمال من قبل الأب (١.٣٦) أعلى من متوسط الرفض والإهمال من قبل الأم (١.٣٠). كما تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للإساءة في (المدرسة، الحي) لصالح المدرسة، حيث جاء متوسط الإساءة في المدرسة (١.٦٣) أعلى من متوسط الإساءة في الحي (١.٢٩).

الجدول (٢٣) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق في أبعاد الإساءة الإجتماعية بين صورتي الأب والأم، وصورتي الإساءة في المدرسة والحي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الاحتمال
الإساءة النفسية (الأب)	1.48	0.62	1.25	0.211
الإساءة النفسية (الأم)	1.45	0.56		
الإساءة الجسدية (الأب)	1.14	0.43	2.63	*٠.٠٠٩
الإساءة الجسدية (الأم)	1.10	0.34		
الرفض والإهمال (الأب)	1.36	0.57	3.23	*0.001
الرفض والإهمال (الأم)	1.30	0.47		
الإساءة في المدرسة	1.63	0.76	11.88	*٠.٠٠١ >
الإساءة في الحي	1.29	0.56		

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

عرض نتائج السؤال الرابع

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T test)على كل بعد من أبعاد الإساءة الاجتماعية، وتشير النتائج في الجدول (٢٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل بعد من أبعاد الإساءة الإجتماعية باختلاف الجنس عدا بُعد (الإساءة الجسدية من قبل الأم)، وقد جاءت جميع الفروق لصالح الذكور، حيث جاء متوسط تعرض الذكور للإساءة النفسية من قبل الأب (١.٦٨) مقابل (١.٢٩) بالنسبة للإناث، وجاء متوسط تعرض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الذكور للإساءة الجسدية من قبل الأب (١.٢٣) مقابل (١.٠٦) بالنسبة للإناث، وجاء متوسط تعرض الذكور للرفض والإهمال من قبل الأب (١.٥٢) مقابل (١.٢٠) بالنسبة للإناث. ومقارنة بتعرض الذكور والإناث للإساءة الإجتماعية من قبل الأم، فقد أظهرت النتائج أن متوسط تعرض الذكور للإساءة النفسية من قبل الأم (١.٥٤) مقابل (١.٣٧) بالنسبة للإناث، وجاء متوسط تعرض الذكور للرفض والإهمال من قبل الأم (١.٣٩) مقابل (١.٢٢) بالنسبة للإناث. كما تشير النتائج في الجدول (٢٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للإساءة في (المدرسة والحي) لصالح الذكور، حيث جاء متوسط الإساءة في المدرسة للذكور (١.٩١) مقابل (١.٣٧) بالنسبة للإناث، كما جاء متوسط الإساءة في الحي للذكور (١.٤١) مقابل (١.١٨) بالنسبة للإناث.

الجدول (٢٤) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في أبعاد الإساءة الإجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال
الإساءة النفسية (الأب)	ذكور	187	1.68	0.72	6.402	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.29	0.41		
الإساءة الجسدية (الأب)	ذكور	187	1.23	0.55	3.795	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.06	0.24		
الرفض والإهمال (الأب)	ذكور	187	1.52	0.67	5.71	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.20	0.38		
الإساءة النفسية (الأم)	ذكور	187	1.54	0.61	2.954	*0.003
	إناث	188	1.37	0.50		
الإساءة الجسدية (الأم)	ذكور	187	1.13	0.42	1.504	0.134
	إناث	188	1.08	0.24		
الرفض والإهمال (الأم)	ذكور	187	1.39	0.52	3.537	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.22	0.41		
الإساءة في المدرسة	ذكور	187	1.91	0.85	7.326	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.37	0.54		
الإساءة في الحي	ذكور	187	1.41	0.62	4.092	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.18	0.46		

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عرض نتائج السؤال الخامس

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T test)على كل بعد من أبعاد السلوك العدواني، وتشير النتائج في الجدول (٢٤) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل بعد من أبعاد السلوك العدواني باختلاف الجنس، وقد جاءت جميع الفروق لصالح الذكور، حيث جاء متوسط السلوك العدواني المادي لدى الذكور (١.٧٦) مقابل (١.٤٨) لدى الإناث، وجاء متوسط السلوك العدواني اللفظي لدى الذكور (١.٧٥) مقابل (١.٣٣) لدى الإناث، كما جاء متوسط العدائية لدى الذكور (١.٩٠) مقابل (١.٥٣) لدى الإناث، وجاء متوسط الغضب لدى الذكور (٢.٢١) مقابل (١.٨٦) لدى الإناث.

الجدول (٢٥) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في أبعاد السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان باختلاف الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال
السلوك العدواني المادي	ذكور	187	1.76	0.74	4.176	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.48	0.55		
السلوك العدواني اللفظي	ذكور	187	1.75	0.82	6.032	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.33	0.50		
العدائية	ذكور	187	1.90	0.76	5.225	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.53	0.57		
الغضب	ذكور	187	2.21	0.94	3.894	*٠.٠٠١ >
	إناث	188	1.86	0.82		

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

عرض نتائج السؤال السادس

٦- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الإساءة الاجتماعية التي يتعرض لها طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان ومستوى السلوك العدواني لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين متغير الإساءة الاجتماعية وأبعادها وبين متغير السلوك العدواني وأبعاده، وتُظهر النتائج في الجدول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢٦) أنه توجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة النفسية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني بشكل عام مقدارها (٠.٤٩٠)، وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة النفسية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني المادي واللفظي مقدار العلاقة (٠.٤١٩) و(٠.٤٨٩) على الترتيب، في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة النفسية من قبل الأب وظهور العدائية والغضب مقدار العلاقة (٠.٣٧١) و(٠.٣٨٧) على الترتيب. وتُشير النتائج في الجدول (٢٦) إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني بشكل عام مقدارها (٠.٣٤٣)، وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني اللفظي مقدار العلاقة (٠.٤١٩)، في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأب وظهور السلوك العدواني المادي والعدائية والغضب مقدار العلاقة (٠.٣٧٤) (٠.٢٢٨) و(٠.١٨١) على الترتيب.

وتوضح النتائج في الجدول (٢٦) أيضا وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإهمال والرفض من قبل الأب وظهور السلوك العدواني بشكل عام مقدارها (٠.٥٣٦)، وتوجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للرفض والإهمال من قبل الأب وظهور السلوك العدواني المادي واللفظي والعدائية مقدار العلاقة (٠.٤٩١) و(٠.٥٢٦) و(٠.٤٣٤) على الترتيب، في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للرفض والإهمال من قبل الأب وظهور الغضب مقدار العلاقة (٠.٣٧٩). وبالنسبة للعلاقة بين التعرض للإساءة النفسية من قبل الأم وظهور السلوك العدواني بشكل عام، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا مع السلوك العدواني بشكل عام والسلوك المادي واللفظي، حيث جاءت قيم معامل الارتباط (٠.٤٧٦) و(٠.٤١٤) و(٠.٤٨٢) على الترتيب، في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة النفسية من قبل الأم وظهور العدائية والغضب مقدار العلاقة (٠.٣٥٤) و(٠.٣٦٨) على الترتيب.

كما تكشف النتائج وجود وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأم وظهور السلوك العدواني بشكل عام والسلوك العدواني المادي والعدائية والغضب، حيث حاءت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٣٤٦) و(٠.٣٩٠) و(٠.١٨١) و(٠.٢٠٢) على الترتيب، في حين جاءت العلاقة بين التعرض للإساءة الجسدية من قبل الأم وظهور السلوك العدواني اللفظي طردية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متوسطة ودالة إحصائيا (٠.٤١٢). وتشير النتائج في الجدول (٢٦) وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين التعرض للإهمال والرفض من قبل الأم وظهور السلوك العدواني بشكل عام مقدارها والسلوك العدواني المادي واللفظي والعدائية، حيث جاءت قيم معامل الارتباط مساوية (٠.٥٣٠) و(٠.٥٠٠) و(٠.٥٠٧) و(٠.٤٢٩) على الترتيب، في حين توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين التعرض للرفض والإهمال من قبل الأم وظهور الغضب، مقدار العلاقة (٠.٣٧٣).

وبالنسبة للعلاقة بين تعرض الطالب للإساءة في المدرسة وظهور السلوك العدواني، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بينهما، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط للعلاقة بين تعرض الطالب للإساءة في المدرسة وظهور السلوك العدواني مساوية (٠.٥٤٤) و(٠.٤٥٠) و(٠.٥١٠) و(٠.٤٥٨) و(٠.٤٣١) للسلوك العدواني بشكل عام والسلوك العدواني المادي واللفظي والعدائية والغضب على الترتيب.

ومقارنة بالعلاقة بين تعرض الطالب للإساءة في الحي وظهور السلوك العدواني، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا بين السلوك العدواني بشكل عام والسلوك العدواني المادي واللفظي، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط للعلاقة بين تعرض الطالب للإساءة في الحي وظهور السلوك العدواني مساوية (٠.٤٨٢) و(٠.٤٧٥) و(٠.٥٠٩) للسلوك العدواني بشكل عام والسلوك العدواني المادي واللفظي على الترتيب، في حين كشفت النتائج وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائيا بين الإساءة في الحي وظهور العدائية والغضب، مقدار العلاقة (٠.٣٦١) و(٠.٣٠٨) على الترتيب. وبشكل عام فإن العلاقة بين تعرض طلبة الصف التاسع للإساءة الاجتماعية وظهور السلوك العدواني جاءت مساوية (٠.٦١٦)، وهي علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا، كما أن العلاقة بين تعرض طلبة الصف التاسع للإساءة الاجتماعية وظهور السلوك العدواني المادي واللفظي والعدائية والغضب جاءت مساوية (٠.٥٦٠) و(٠.٦١٥) و(٠.٤٨٠) و(٠.٤٤٥) على التوالي.

الجدول (٢٦) معاملات الارتباط للعلاقة بين الإساءة الاجتماعية وأبعادها والسلوك العدواني وأبعاده

أبعاد الإساءة الاجتماعية	السلوك العدواني المادي	السلوك العدواني اللفظي	العدائية	الغضب	السلوك العدواني
الإساءة النفسية (الأب)	0.419**	0.489**	0.371**	0.387**	0.490**
الإساءة الجسدية (الأب)	0.374**	0.404**	0.228**	0.181**	0.343**
الرفض والإهمال (الأب)	0.491**	0.526**	0.434**	0.379**	0.536**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإساءة النفسية (الأم)	0.414**	0.482**	0.354**	0.368**	0.476**
الإساءة الجسدية (الأم)	0.390**	0.412**	0.188**	0.202**	0.346**
الرفض والإهمال (الأم)	0.500**	0.507**	0.429**	0.373**	0.530**
الإساءة في المدرسة	0.450**	0.510**	0.458**	0.431**	0.544**
الإساءة في الحي	0.475**	0.509**	0.361**	0.308**	0.482**
الإساءة الاجتماعية	0.560**	0.615**	0.480**	0.445**	0.616**

** دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠١)

عرض نتائج السؤال السابع

٧- ما درجة مساهمة الإساءة الاجتماعية في ظهور السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان؟

لمعرفة درجة مساهمة الإساءة الاجتماعية في ظهور السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان فقد تم استخدام نموذج الإنحدار الخطي، والذي اعتبرت فيه الإساءة الاجتماعية كمتغير تفسيري ومتغير السلوك العدواني كمتغير تابع، وتشير النتائج في الجدول (٢٧) أن نموذج الإنحدار لتأثير الإساءة الاجتماعية في ظهور السلوك العدواني بشكل عام لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط جاء معنويا، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (٢٢٧.٧٧٥) وبدلالة (٠.٠٠) أصغر من الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، ويوضح الجدول (٩) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وقيمة اختبار (ت) مع القيمة الاحتمالية (الدلالة الإحصائية) للإساءة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وحسب اختبار (ت) أن الإساءة الإجتماعية لها له تأثير طردي متوسط دال إحصائيا في التنبؤ بالسلوك العدواني، حيث جاءت قيمة معاملات الانحدار المعيارية لهما مساوية (٠.٦١٦)،كما تشير النتائج إلى أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغير التابع (السلوك العدواني) والإساءة الاجتماعية بلغ قيمة متوسطة (٠.٦١٦)، بقيمة معامل تحديد (0.379) وهي دالة إحصائيا، أي أن الإساءة الاجتماعية تفسر (٣٧.٩%) من التباين الحاصل في السلوك العدواني، وبقية التباين تفسره عوامل أخرى.

الجدول (٢٧) نموذج الإنحدار الخطي لمعرفة مساهمة الإساءة الاجتماعية على في التنبؤ بالسلوك العدواني

	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	معامل التحديد (R^2)
	B	Std. Error	Beta			
(الثابت)	0.556	0.081		6.819	0.00	٠.٣٧٩
الإساءة الإجتماعية	0.85	0.056	0.616	15.092	0.00	
معالم النموذج	قيمة معامل الارتباط 0.616، قيمة (ف)= ٢٢٧.٧٧٥، قيمة الإحتمال=0.000					

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

ولمعرفة درجة مساهمة أبعاد الإساءة الاجتماعية في ظهور أبعاد السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط في سلطنة عمان فقد تم استخدام نموذج الإنحدار الخطي، والذي اعتبرت فيه أبعاد الإساءة الاجتماعية (الإساءة النفسية، الإساءة الجسدية، الرفض والإهمال، الإساءة في المدرسة، الإساءة في الحي) كمتغيرات تفسيرية وأبعاد متغير السلوك العدواني (السلوك العدواني المادي واللفظي والعدائية الغضب) كمتغيرات تابعة، وأظهرت النتائج في الجدول (١٠) أن نموذج الإنحدار لتأثير الإساءة الاجتماعية في ظهور السلوك العدواني المادي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط جاء معنويا، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (٢٢.٣٩٠) وبدلالة (٠.٠٠) أصغر من الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، ويوضح الجدول (٢٨) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وقيمة اختبار (ت) مع القيمة الاحتمالية (الدلالة الإحصائية) لأبعاد الإساءة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وحسب اختبار (ت) أن الإساءة في المدرسة والحي لها له تأثير طردي ضعيف دال إحصائيا في التنبؤ بالسلوك العدواني المادي، حيث جاءت قيمة معاملات الانحدار المعيارية لهما مساوية (٠.١٢١) و(٠.١٩٤)،كما تشير النتائج إلى أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغير التابع (السلوك العدواني المادي) وأبعاد الإساءة الاجتماعية بلغ قيمة متوسطة (٠.٥٧٣)، بقيمة معامل تحديد (0.329) وهي دالة إحصائيا، أي أن الإساءة في المدرسة والحي تفسر (٣٢.٩%) من التباين الحاصل في السلوك العدواني المادي.

الجدول (٢٨) نموذج الإنحدار الخطي لمعرفة مساهمة الإساءة الاجتماعية على في التنبؤ بالسلوك العدواني المادي

الإساءة الإجتماعية	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	معامل التحديد (R^2)
	B	Std. Error	Beta			
(الثابت)	0.465	0.103		4.502	0	٠.٣٢٩
الإساءة النفسية (الأب)	0.08	0.11	0.074	0.731	0.465	
الإساءة الجسدية (الأب)	-.150-	0.132	-.098-	-1.137-	0.256	
الرفض والإهمال (الأب)	0.146	0.147	0.124	0.989	0.323	
الإساءة النفسية (الأم)	-.005-	0.107	-.004-	-.047-	0.963	
الإساءة الجسدية (الأم)	0.209	0.152	0.107	1.376	0.170	
الرفض والإهمال (الأم)	0.244	0.162	0.173	1.5	0.134	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإساءة في المدرسة	0.106	0.055	0.121	1.921	*0.055	
الإساءة في الحي	0.232	0.077	0.194	2.996	*0.003	
معالم النموذج	قيمة معامل الارتباط 0.573، قيمة (ف)= ٢٢.٣٩٠، قيمة الإحتمال=0.000					

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

كما أظهرت النتائج في الجدول (٢٩) أن نموذج الإنحدار لتأثير الإساءة الاجتماعية في ظهور السلوك العدواني اللفظي لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط جاء معنويا، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (29.357) وبدلالة (٠.٠٠) أصغر من الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، ويوضح الجدول (11) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وقيمة اختبار (ت) مع القيمة الاحتمالية (الدلالة الإحصائية) لأبعاد الإساءة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وحسب اختبار (ت) أن الإساءة في المدرسة والحي لها له تأثير طردي ضعيف دال إحصائيا في التنبؤ بالسلوك العدواني اللفظي، حيث جاءت قيمة معاملات الانحدار المعيارية لهما مساوية (٠.١٨١) و(٠.١٩٠)،كما تشير النتائج إلى أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغير التابع (السلوك العدواني اللفظي) وأبعاد الإساءة الاجتماعية بلغ قيمة متوسطة (٠.٦٢٥)، بقيمة معامل تحديد (0.391) وهي دالة إحصائيا، أي أن الإساءة في المدرسة والحي تفسر (٣٩.١%) من التباين الحاصل في السلوك العدواني اللفظي.

الجدول (٢٩) نموذج الإنحدار الخطي لمعرفة مساهمة الإساءة الاجتماعية على في التنبؤ بالسلوك العدواني اللفظي

الإساءة الإجتماعية	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	معامل التحديد (R^2)
	B	Std. Error	Beta			
(الثابت)	0.222	0.104		2.127	0.034	٠.٣٩١
الإساءة النفسية (الأب)	0.101	0.111	0.088	0.911	0.363	
الإساءة الجسدية (الأب)	-.241-	0.133	-.148-	-1.805-	0.072	
الرفض والإهمال (الأب)	0.267	0.149	0.214	1.798	0.073	
الإساءة النفسية (الأم)	0.173	0.108	0.138	1.599	0.111	
الإساءة الجسدية (الأم)	0.285	0.153	0.137	1.861	0.064	
الرفض والإهمال (الأم)	-.050-	0.164	-.034-	-.308-	0.759	
الإساءة في المدرسة	0.168	0.056	0.181	3.018	*0.003	
الإساءة في الحي	0.239	0.078	0.19	3.067	*0.002	
معالم النموذج	قيمة معامل الارتباط 0.625، قيمة (ف)= ٢٩.٣٥٧، قيمة الإحتمال=0.000					

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

وكشفت النتائج في الجدول (٣٠) أن نموذج الإنحدار لتأثير الإساءة الاجتماعية في ظهور العدائية لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط جاء معنويا، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (١٨.٣٢٩) وبدلالة (٠.٠٠) أصغر من الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، ويوضح الجدول (12) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وقيمة اختبار (ت) مع القيمة الاحتمالية (الدلالة الإحصائية) لأبعاد الإساءة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وحسب اختبار (ت) أن الإساءة في المدرسة لها له تأثير طردي ضعيف دال إحصائيا في التنبؤ بالعدائية، حيث جاءت قيمة معامل الانحدار المعيارية لها مساوية (٠.٢٨٠)،كما تشير النتائج إلى أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغير التابع (العدائية) وأبعاد الإساءة الاجتماعية بلغ قيمة متوسطة (٠.٥٣٥)، بقيمة معامل تحديد (0.286) وهي دالة إحصائيا، أي أن الإساءة في المدرسة والحي تفسر (28.6%) من التباين الحاصل في العدائية.

الجدول (٣٠) نموذج الإنحدار الخطي لمعرفة مساهمة الإساءة الاجتماعية على في التنبؤ بالعدائية

الإساءة الإجتماعية	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	معامل التحديد (R^2)
	B	Std. Error	Beta			
(الثابت)	0.883	0.111		7.924	0	٠.٢٨٦
الإساءة النفسية (الأب)	0.088	0.119	0.078	0.745	0.457	
الإساءة الجسدية (الأب)	-.228-	0.143	-.142-	-1.600-	0.111	
الرفض والإهمال (الأب)	0.17	0.159	0.138	1.067	0.287	
الإساءة النفسية (الأم)	0.039	0.116	0.032	0.34	0.734	
الإساءة الجسدية (الأم)	-.215-	0.164	-.105-	-1.313-	0.19	
الرفض والإهمال (الأم)	0.288	0.175	0.196	1.645	0.101	
الإساءة في المدرسة	0.256	0.059	0.28	4.31	0.00	
الإساءة في الحي	0.089	0.084	0.071	1.066	0.287	
معالم النموذج	قيمة معامل الارتباط 0.535، قيمة (ف)= ١٨.٣٢٩، قيمة الإحتمال=0.000					

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

وتوضح النتائج في الجدول (٣١) أن نموذج الإنحدار لتأثير الإساءة الاجتماعية في ظهور الغضب لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط جاء معنويا، وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (١٦.٧٢٦) وبدلالة (٠.٠٠) أصغر من الدلالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإحصائية (٠.٠٥)، ويوضح الجدول (13) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وقيمة اختبار (ت) مع القيمة الاحتمالية (الدلالة الإحصائية) لأبعاد الإساءة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج وحسب اختبار (ت) أن الإساءة النفسية للأب والإساءة في المدرسة لها له تأثير طردي ضعيف دال إحصائيا في التنبؤ بالغضب، حيث جاءت قيمة معامل الانحدار المعيارية لها مساوية (٠.٢٥٥) و(٠.٣١٠)، في حين تشير النتائج إلى وجود تأثير عكسي للاساءة الجسدية للأب على الغضب، فقد جاءت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-٠.٣٣٥)، كما تشير النتائج إلى أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغير التابع (الغضب) وأبعاد الإساءة الاجتماعية بلغ قيمة متوسطة (٠.٥١٧)، بقيمة معامل تحديد (0.268) وهي دالة إحصائيا، أي أن الإساءة في المدرسة والحي تفسر (26.8%) من التباين الحاصل في الغضب.

الجدول (٣١) نموذج الإنحدار الخطي لمعرفة مساهمة الإساءة الاجتماعية على في التنبؤ بالغضب

الإساءة الإجتماعية	معاملات الإنحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	معامل التحديد (R^2)
	B	Std. Error	Beta			
(الثابت)	0.958	0.145		6.605	0	
الإساءة النفسية (الأب)	0.371	0.154	0.255	2.404	*0.017	
الإساءة الجسدية (الأب)	-.690-	0.186	-0.335	-3.715	*0.00	
الرفض والإهمال (الأب)	0.16	0.207	0.101	0.774	0.439	
الإساءة النفسية (الأم)	0.086	0.15	0.054	0.574	0.567	٠.٢٦٨
الإساءة الجسدية (الأم)	0.221	0.213	0.084	1.04	0.299	
الرفض والإهمال (الأم)	0.081	0.228	0.043	0.355	0.723	
الإساءة في المدرسة	0.365	0.077	0.31	4.714	*0.00	
الإساءة في الحي	0.023	0.109	0.014	0.212	0.832	
معالم النموذج	قيمة معامل الارتباط 0.517، قيمة (ف)= ١٦.٧٢٦، قيمة الإحتمال=0.000					

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

إبراهيم محمد الزين ،(٢٠١٩)، عوامل العنف الأسري و آثاره في دول الخليج العربي. مجلة شؤون اجتماعية، ٣٦(١٤١)، ص ٩-٦٦.

ابريعم، سامية (٢٠١٧). تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لأمال باظة (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٤(١)، ص٣٧٢- ٣٩٧

إسماعيل، حنان محمد (٢٠٢٢). العنف الاسري وعلاقته بالرهاب الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طالبات الجامعة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، السعودية ،٣٧(١)، ٧٩-١٢٠ .

ابراهيم، داليا. (٢٠٠٩). بعض مظاهر اساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية. دراسات الطفولة، يوليو،

أبو غزال، معاوية. (٢٠١١). النمو الانفعالي والاجتماعي: من الرضاعة إلى المراهقة، اربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

إسماعيل، علي. (٢٠٠٤). مصادر الدعم الاجتماعي والتوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المساء معاملتهم من قبل أسرهم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

اسماعيل، محمود (٢٠١١) اساءة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. دراسات الطفولة، يناير، 237 – 238.الطراونة، فاطمة. (١٩٩٩). العلاقة بين الإساءة الجسدية والجنسية للطفل وبعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالأسر المسيئة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

إسماعيل، هبة (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الأبناء المراهقين من طلاب المرحلة الثانوي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٩)، ص ٤٦٢- ٤٩٢.

أحمان، آسيا. (٢٠٢٣). دور أساليب المعاملة الوالدية في ظهور السلوك الإنحرافي لدى المراهقين. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باتنة. باتنة. الجزائر.

أورابح، مباركي (٢٠٢٢). التنمر في الوسط المدرسي مفهومه وأشكاله وآثاره. مجلة مجتمع تربية عمل، ٧(١)، ص٢٦-٣٢.

أحمد، منى والحفناوي، نصر، وأحمد، جمال (٢٠٢٢). أثر مشكلات العنف الأسري في مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بمتغيري جنس الطفل والمستوى التعليمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للوالدين (دراسة ميدانية) Journal of Environmental Studies and Researches، ١٢(1)، ص ٥٥-٦٥.
الطماوي، عماد. (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الأبناء المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. جامعة الأزهر. ٣٠ (١٠٩). ٤٦١-٤٩٢.
المغربي، أمينة (٢٠٢١). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بنمطي الشخصية (الانبساط والانطواء) ومفهوم الذات لدى النساء العاملات في المؤسسات الحكومية المدنية الفلسطينية في محافظة أريحا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
الشامسي، هدى (٢٠٢١). التنشئة الإجتماعية وتوجه السلوك العدواني لدى الأطفال من وجهة نظر أرباب الأسر (دراسة ميدانية على امارة رأس الخيمة). المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، ٣٢، ص١-٢٥.
الشهري، فاطمة (٢٠٢٣). الأساليب التربوية المستخدمة في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال الروضة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. مجلة بحوث التعليم والابتكار، ١٠(١٠)، ص ٤٣- ٦٩.
المنيزل، عبد الله والغرايبة، عايش (٢٠٠٦). الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. دار ميسرة: عمّان.
الحربي، نورة وأبو بكر، نشوة (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس خبرات الإساءة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١١٧)، ص١٣٣٧- ١٣٦٢.
الحوسني، بدرية (٢٠٠٦). أثر الممارسات الوالدية وبعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالوالدين على مفهوم الذات وتوكيد الذات لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية
الشيخ، منال (٢٠١٩). الإساءة الوالدية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٧(٣)، ص١٨٩- ٢٢٦.
العيسى، إيناس (٢٠٢٢). السلوك العدواني أشكاله وأسبابه. مدونة تعليم جديد، تم استرجاعه من https://www.new-educ.com
القريوتي، الدكتور ابراهيم ، مجلة المنال، ، سلسلة عالم المعرفة عدد ،٣٣٧ الكويت .
وين، ماري)١٩٩٩(. أألطفال واإلدمان التلفزيوني. ترجمة عبدالفتاح الصبحي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكويت: عالم المعرفة يحيى، خولة أحمد)٢٤٤٤(. االضطرابات السلوكية واالنفعالية. عمان: دار الف ٢٠٢١
الكثيري، زياد (٢٠٢٣). الإساءة الوالدية وعلاقتها بالعنف الأسري لدى المراهقين. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(٢)، ص٤١٥- ٤٣٢.
الكثيري، زياد (٢٠٢٣). الإساءالة الوالدية وعلاقتها بالعنف الأسري لدى المراهقين. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(٢)، ص٤١٥- ٤٣٢.
الرواحية، جيهان (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها طالبات الصف الثاني عشر وعلاقتها بالتوافق النفسي في محافظة الداخلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
السيد، علي (٢٠٢١). التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية، جامعة بني سويف، ١(١)، ص ١٩١- ٢١٠.
أحمد، زكريا وعلي، لميس (٢٠٢٣). المشكلات السائدة لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة المتفوقين. مجلة مركز البحوث النفسية، ٣٤(١)، ص ٣١٣- ٣٤٢.
بطينة، سعيدة وقريد، نسرين (٢٠٢٠). السـلوك العـدواني وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد جمة لخضر- الوادي، الجزائر.
بلعربي، جموعي وخنيش، يوسف (٢٠٢٠) الحاجات الإرشادية للتلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية . مجلة العلوم النفسية والتربوية .٦(٢)، الجزائر :جامعة الوادي، الجزائر294 – 02 .
بوغابة، شهلة وبيباط، أميرة (٢٠٢١). سلوك التنمر وعلاقته لتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.
ريما الشيخ ٢٠٢٠، مجلة اثير ، اخبار محلية الخميس ٢٠٢٠/٠٢/٦ معاقبة المراهقين بالضرب، تكتيك تربوي أم إهانة وضرر؟
زيان، محمد(٢٠١٩)، المعاملة الوالدية وانحراف الاحداث، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف ٢، الجزائر.
سليمة، جعرير ولحرش، محمد (٢٠١٩). العنف الأسري ووعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة االبتدائية. دراسة ميدانية لدى تلاميذ التعليم االبتدائي بولاية الشلف. الجزائر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سعاد، بلفيس ، شذي (٢٠٢٠)،دراسات سابقة عن العنف الأسري والاجتماعي وتأثيره على السلوك العدواني ، مجلة العربية التربية النوعية، العدد ١٨.
عبد الفتاح، يسرا (٢٠١٩). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤(٣٤)، ص١١٨
عاطف، مفتاح أحمد عبد الجواد (٢٠٢٠). العلاقة بين العنف الاسري الموجه نحو الابناء وممارستهم للعنف المدرسي في إطار خدمة الفرد السلوكية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، ٤٩(٣)، ٦٩٩-٧٤٠ .
عبد العليم، أحمد (٢٠١٨). خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، وعلاقتها بتشكل هوية الأنا لدى المراهقين. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، (١)، ص ١-٥٥.
محفوظ، صبحي، ٢٠٢١، مفهوم واثار العنف الاجتماعي، مجلة بنيان لنشر العلمي.
محمد، هبة (٢٠٢٣). مظاهر العنف الاسري ضد الاطفال واثره على المجتمع. مجلة العلوم النفسية، ٣٤(١)، ص٢١٧- ٢٤٠.
معامير، نريمان وكوسة، فاطمة (٢٠٢٠). السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٦(١)، ص١٠٧- ١٢١.
معاوية أبو غزال (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الاردنية في العلوم التربوية. ٥(٢)، ص ٨٩- ١١٣.
مصر، ابراهيم سليمان (٢٠٢٠)، العوامل المؤدية الى العنف المدرسي من وجهة نظر طلاب الثانوية، جامعة الخليل، كلية التربية ، المجلد ٥ العدد ٢، فلسطين
مؤيد، هبة(٢٠٢٠). مظاهر العنف الاسري ضد الأطفال واثره على المجتمع. مجلة البحوث النفسية،٣٤(١)، ٢١٧-٢٤٠ .
مني ، نبيل ، جمال (٢٠٢٢). أثر مشكلات العنف الاسري على الاطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بمتغيري جنس الطفل والمستوي التعليمي للوالدين (دراسة ميدانية).
وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٣). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.
وكي، هدي (٢٠٢٠)، كلية العلوم االنسانية والاجتماعية قسم علم االاجتماع التربوي،أساليب التنشئة ألسرية وعالقتها بالعنف في المدرسة الجزائرية دراسة ميدانية حول تلاميذ ثانوية مصعب بن عمير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Snow, C.W. (1998). Child Abuse: Statistics Research and Resources. Washington, D.C: Hooper.

Ministry of Health, Sultanate of Oman (2016). Clinical Guidelines on Child Abuse and Neglect. Directorate General of Primary Health Care Department of Women and Child Health.

Tremblay, Richard E. (2022). Social violence. Bernand Valeer Foundation: University College Dublin, Ireland.

Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. BMJ Paediatrics Open, 5(1).

Wang et al (2019). Overlap of traditional bullying and cyberbullying and correlates of bullying among Taiwanese adolescents: a cross-sectional study. BMC Public Health, P1-14.

Reisen et al (2019). Bullying among adolescents: are the victims also perpetrators? Braz J Psychiatr, 41(6), P518-529.

Smith, P. (2013). School bullying. Social problems e practice, 70, P 81-98.

Aghi, A., Bhatia, H. (2021). Parenting styles: impact on sibling relationship and rivalry. Journal of Positive Psychology, P139- 154.

Xiao, Y. et al. (2023). Childhood maltreatment and parenting style associated school bullying in Chinese children and adolescents: An analytical epidemiology evidence. Journal of Affective Disorders. 331, P386-392.

Zhao et al. (2023). Parenting Style, Peer Groups, and Pro-Bullying Behavior of Junior High School Students. Sage Journal, journals.sagepub.com.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تجارب الناجيات من سرطان الثدي مع الرعاية الصحية في مدينة الخليل: دراسة ظاهراتية

Breast cancer survivors' experiences with health care in the city of Hebron: a phenomenological study

إعداد

معتز أسعد مرقة

Moataz Asaad Maraqa

باحث دكتوراة في علم النفس، جامعة القدس، فلسطين

أ.د/عمر طالب الريماوي

Omar Taleb Alrimawi

أستاذ علم النفس المعرفي، جامعة القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.362482

استلام البحث: ٧ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٦ / ٢٠٢٤

مرقة، معتز أسعد و الريماوي، عمر طالب (٢٠٢٤). تجارب الناجيات من سرطان الثدي مع الرعاية الصحية في مدينة الخليل: دراسة ظاهراتية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٥٢٩ ـ ٥٤٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

تجارب الناجيات من سرطان الثدي مع الرعاية الصحية في مدينة الخليل: دراسة ظاهراتية

المستخلص:

تستكشف هذه الدراسة تجارب الناجيات من سرطان الثدي مع الرعاية الصحية في مدينة الخليل، مؤكدة على أهمية الإلمام الدقيق بتجارب المرضى لتعزيز مستوى الرعاية وتوجيه التحسينات نحو تجارب أكثر إيجابية. من خلال المقابلات الفردية، تم جمع بيانات من ١٣ ناجية شاركن تجاربهن حول مختلف جوانب الرعاية الصحية، شاملةً التفاعل مع الطاقم الطبي، الدعم النفسي والاجتماعي، التحديات في الحصول على العلاج، وتأثير المرض على نوعية حياتهن. النتائج تُظهر أن معرفة الناجيات بإجراء الفحص الذاتي للكشف المبكر عن سرطان الثدي تلعب دورًا حاسمًا في تحسين فرص العلاج والشفاء، وتُبرز الحاجة إلى توفير دعم نفسي ومعنوي شامل يشمل العائلة، الأصدقاء، والمجتمع، بجانب الاهتمام الشخصي من جانب الفريق الطبي. كما تكشف الدراسة عن تحديات متعددة تواجه الناجيات، بما في ذلك نقص الإرشاد والمعلومات، صعوبات لوجستية، وتحديات في التواصل الفعال مع الفريق الطبي. الاستنتاجات: تؤكد الدراسة على التحديات الشاملة التي تواجهها الناجيات من سرطان الثدي في الخليل، مشددةً على أهمية تعزيز التوعية بأهمية الفحص الذاتي للثدي وتحسين الرعاية الصحية من خلال دمج الدعم النفسي والاجتماعي. تُبرز الحاجة إلى تحسين التواصل بين المرضى والمهنيين الصحيين عبر التدريب المستمر لضمان تقديم رعاية أكثر فعالية وتعاطفًا، مسلطةً الضوء على ضرورة تحسين جودة الرعاية لتلبية توقعات وحاجات الناجيات بشكل أفضل.

الكلمات المفتاحية: الكلمات المفتاحية: سرطان الثدي، الرعاية الصحية، تجارب الناجيات.

Abstract:

This study explores breast cancer survivors' experiences with health care in Hebron, emphasizing the importance of careful and holistic knowledge of patients' experiences to improve the standards of care. Through individual interviews, 13 survivors shared their experiences about various aspects of health care, including interactions with medical staff, psychosocial support, challenges in obtaining treatment, and the impact the disease has on their quality of life. The results of this

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

data convey that survivors' awareness and knowledge of self-examination for early detection of breast cancer play a crucial role in increasing the chances of treatment and recovery. These results also indicate the need to provide comprehensive psychological and moral support from family, friends, and the community, as well as personal attention from the medical care team. The study also reveals multiple challenges facing survivors: lack of guidance and information, logistical difficulties, and communication challenges with the medical team. As follows, the study emphasizes the comprehensive challenges faced by breast cancer survivors in Hebron, the importance of increasing awareness of breast self-examination, and the crucial need to improve health care through psychosocial support. Ultimately, this study recommends bettering communication between patients and health professionals, instituting training for more effective and compassionate care, and raising awareness about improving the quality of care to better meet the expectations and needs of survivors.

Keywords: Breast cancer, Health care, Survivors' experiences.

المقدمة:

تتناول الدراسة الحالة التفاعل المعقد بين المرضى والنظام الصحي، مشيرة إلى ضرورة التحليل العلمي لهذه التجارب لتحقيق تحسينات ملموسة في الرعاية المقدمة، استنادًا إلى ما تم التعرف عليه في أدبيات البحث السابقة (Isaac et al., 2010; Mollica et al., 2017). في ظل الاعتراف المتزايد بأهمية آراء المرضى كمؤشر على جودة الرعاية خلال العقدين الماضيين، تبرز الدراسة أهمية الإصغاء وتقييم تجارب مرضى السرطان لسد الفجوات في الخدمات الصحية المقدمة لهم (Alessy et al., 2022; Bracher, 2016).

تُشدد الدراسة على الدور الحيوي للرعاية الصحية في تلبية الاحتياجات الصحية الأساسية والتعامل مع المحددات الأساسية للصحة، موضحةً أن الرعاية الصحية لمرضى السرطان تتضمن توفير خدمات شاملة تغطي كل مراحل المرض،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من مرحلة ما قبل التشخيص وصولًا إلى المتابعة بعد العلاج (Gardner, 2008؛ نصيبي وزرازحي، ٢٠٢١؛ Merriam-Webster, 2023). كما تتناول التحديات المرتبطة بنظم الرعاية الصحية وتقديم الخدمات، مثل القيود على حركة المرضى والموارد الطبية، وتأثيرها السلبي على جودة الرعاية (MOH, 2021؛ Keelan, 2016؛ Efrat, 2015؛ Tamimi, 2011).

يُعتبر سرطان الثدي، كما هو مُعرف من قبل المعهد الوطني للصحة ومنظمة الصحة العالمية، نموًا غير منضبط للخلايا السرطانية، مما يشكل تحديًا كبيرًا لكل من الأفراد والأنظمة الصحية (National Cancer Institute, 2021؛ World Health Organization, 2019). تؤكد الدراسة على الأبعاد المتعددة للأعباء الناجمة عن السرطان، التي تؤثر على الصحة الجسدية، النفسية، والاجتماعية للمرضى (Siegel et al., 2020؛ Sung et al., 2021). وتُعرف الناجيات من السرط ان بأنهن أولئك اللاتي يعشن مع التشخيص منذ لحظة اكتشافه وحتى نهاية حياتهن، مما يُبرز الحاجة الماسة للتركيز على جودة الحياة والدعم المستمر لهؤلاء الناجيات (Rowland et al., 2006؛ Berry et al., 2019).

الدراسات المتعلقة بتجارب الناجيات من سرطان الثدي تكشف عن جوانب متعددة تتراوح بين الرعاية الصحية، الدعم النفسي، والتحديات اليومية التي تواجهها الناجيات. يُظهر تقييم العيادات متعددة التخصصات أهمية كفاءتها وفعاليتها، على الرغم من بعض الانتقادات بشأن طول الإجراءات (Graff et al., 2024). يتم التأكيد على الاعتماد على المعتقدات الروحية كآلية تكيف وكيفية إخفاء التشخيص لدى بعض الناجيات (Chidebe et al., 2024). تُبرز الدراسات الأخرى أهمية الدعم الأسري، الاحتياجات المعلوماتية، والتأثيرات النفسية والجسدية للمرض، مشيرةً إلى ضرورة وجود خطط رعاية مصممة خصيصًا لهذه الفئة (Khajoei et al., 2024؛ Hebi et al., 2024).

يُشار إلى قلة الوعي والممارسة للفحص الذاتي للثدي (BSE) بين النساء دون سن الأربعين، مع الإشارة إلى ضعف المعرفة والممارسة المنخفضة لهذا الإجراء الوقائي (Elmaghraby, et al., 2023؛ Rahman, et al., 2019). تُظهر الدراسات تحسنًا في نوعية حياة الناجيات مع الوقت، وتقديرًا كبيرًا للرعاية المقدمة، خصوصًا من طاقم التمريض (Larsson, et al., 2010). من ناحية أخرى، تواجه الممرضات ضغوطًا عاطفية وتحديات أخلاقية، ناجمة عن التأخير في التشخيص ونقص الموارد، مما يؤثر سلبًا على جودة الرعاية المقدمة (Kidayi, et al., 2023). يُشدد على التحديات التي تواجهها الناجيات في الحصول على العلاج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتواصل حول العلاج الكيميائي، مع التأكيد على أهمية فهم الآثار الجانبية والأسس البيولوجية للمرض (Sharma, et al., 2023).

تكشف الدراسات عن تجارب نفسية مشتركة بين النساء المصابات بسرطان الثدي، بما في ذلك الصدمة، الخوف، والقلق، بالإضافة إلى الحاجة إلى دعم وحب الأسرة. ومع ذلك، توجد اختلافات في تجارب الناجيات، خاصة في توقيت طلب المشورة الطبية (Sweeny, et al., 2019). كما يُلاحظ تدهور نوعية حياة الناجيات مقارنة بالنساء العاديات وتأثير الإصابة بسرطان الثدي على القدرة الوظيفية والمشاركة الاجتماعية للمصابات، مما يؤدي إلى ضعف في نوعية الحياة (Fangel, et al., 2013 ؛Vazhenin, et al., 2021). تشير البحوث أيضًا إلى التحديات النفسية والجسدية التي تواجهها الناجيات في أستراليا، بما في ذلك مشكلات في الذاكرة والتركيز، والتي تؤثر بشكل كبير على حياتهن اليومية، مع الإشارة إلى أن بعض الناجيات تلقين رعاية جيدة أحيانًا (Bolton & Isaacs, 2018). أخيرًا، يُسلط الضوء على المشاعر السلبية تجاه المرض والقلق بشأن المستقبل، والتي كانت شائعة بين جميع المجموعات المدروسة، خاصة بين المرضى. كما يُلاحظ وجود صعوبات في التواصل بين الناجيات وأفراد أسرهن، خصوصًا في المراحل المتقدمة من العلاج، مع الإشارة إلى أن الشركاء كانوا أقل قلقًا مقارنة بالمرضى (Congard, et al., 2019).

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية الرئيسية لهذه الدراسة في تسليط الضوء على تجارب مرضى السرطان مع الرعاية الصحية، وخصوصًا في محافظة الخليل. تقدم الدراسة فهمًا عميقًا للتحديات والعقبات التي يواجهها مرضى السرطان خلال رحلة العلاج، بالإضافة إلى تقييم جودة الرعاية الصحية المقدمة لهم. من خلال التركيز على تجارب الناجيات من سرطان الثدي، تسعى الدراسة إلى تحديد الفجوات في النظام الصحي الحالي وتقديم توصيات محددة لتحسين الرعاية الصحية. النتائج المتوقعة من الدراسة لها القدرة على إثراء الأدبيات القائمة حول رعاية مرضى السرطان وتقديم بيانات قيمة لصناع القرار والممارسين في المجال الطبي، وذلك بهدف تحسين نوعية الحياة لمرضى السرطان وتعزيز فعالية الرعاية الصحية المقدمة لهم.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في التحديات التي تواجه مرضى السرطان في محافظة الخليل بخصوص الحصول على رعاية صحية متكاملة وفعّالة. على الرغم من التقدم المحرز في مجال علاج السرطان والرعاية الصحية عمومًا، ما زالت هناك فجوات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كبيرة في تقديم الخدمات الصحية لهذه الفئة، خصوصًا في استمرارية الرعاية وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي. تسلط مشكلة الدراسة الضوء أيضًا على نقص البيانات الدقيقة والشاملة عن تجارب مرضى السرطان مع الرعاية الصحية في المنطقة، ما يعيق جهود الباحثين والمخططين في تطوير استراتيجيات تحسين جودة الرعاية. من خلال استكشاف تجارب هؤلاء المرضى والتحديات التي يواجهونها، تهدف الدراسة إلى سد هذه الفجوة في الأدبيات وتوفير معلومات قيمة يمكن استغلالها لتعزيز النظام الصحي والرعاية المقدمة لمرضى السرطان مستقبلًا، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

كيف اكتشفت إصابتك بالسرطان؟
كيف كانت تجربتك مع الأطباء والممرضين أثناء علاج السرطان؟
ما هي التحديات التي واجهتها في الحصول على الرعاية والعلاج؟
هل شعرت بأنك مشارك بشكل كافٍ في اتخاذ قرارات العلاج؟
كيف تقيم جودة الدعم والتواصل من الفريق الطبي؟
كيف تأثرت نفسيتك ومشاعرك بالعلاج؟
ما هو تأثير المرض على نوعية حياتك اليومية؟

المنهجية:

اعتمدنا على المقابلات الفردية شبه المنظمة كأداة أساسية لجمع البيانات حول تجارب مرضى السرطان مع الرعاية الصحية. تم تطوير دليل المقابلة من قبل الباحثين بناءً على المراجعات الأدبية المتعلقة بأهمية استمرارية الرعاية لمرضى السرطان. تضمن أسئلة مفتوحة، مصممة خصيصًا لتحفيز المشاركين على مشاركة تجاربهم الفردية وتفاعلهم مع نظام الرعاية الصحية.

قبل بدء الدراسة الرئيسية، أجرينا مقابلة تجريبية مع مريض بالسرطان لتقييم وضوح الأسئلة وجمع الانطباعات الأولية. هذه المقابلة التجريبية لم تقدم فحسب تأكيدًا على صلاحية الأسئلة، بل وفرت أيضًا معلومات قيمة تم دمجها في التحليل الإجمالي للدراسة

مجتمع الدراسة:

تم تحديد مجتمع الدراسة على أنه جميع الناجيات من سرطان الثدي في محافظة الخليل، حيث لا تتوفر إحصائيات دقيقة لعدد الناجيات في عام ٢٠٢٤. ومع ذلك، وفقًا لوزارة الصحة الفلسطينية، بلغ معدل الإصابة بسرطان الثدي ١٧.٨ حالة لكل ١٠٠,٠٠٠ نسمة، مما يقدر بحوالي ١٥٠ حالة إصابة جديدة في المحافظة خلال العام المذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة على ١٣ ناجية من سرطان الثدي، بمتوسط عمر ٥٦.٦ سنة، تم اختيارهن وفقًا لمعايير محددة تشمل عدم الإصابة بضعف السمع أو اضطرابات نفسية شديدة، وذلك خلال الفترة من ١٠ يناير إلى ١٧ فبراير ٢٠٢٤. تتميز الدراسات النوعية بمرونتها في تطور العينة وفقًا للبيانات المجمعة حتى بلوغ نقطة تشبع البيانات، مما يعني توقف جمع البيانات عند تكرار المعلومات وتحليلها بدءًا من ٢٢ يناير ٢٠٢٤. جدول (١)

الجدول ١. الخصائص العامة لمجموعة الدراسة. (n=13)

الرمز	العمر/ سنة	التعليم	العمل	المرحلة	العلاج
م١	٦١	جامعي	تعمل	الأولى	الكيميائي، الإشعاعي، الجراحي.
م٢	٧٧	إعدادي فأقل	تعمل	الأولى	الإشعاعي، الجراحي.
م٣	٥٢	إعدادي فأقل	ربة بيت	الثانية	الكيميائي، الإشعاعي، الجراحي.
م٤	٥٣	إعدادي فأقل	ربة بيت	الأولى	الكيميائي، البيولوجي
م٥	٥٩	إعدادي فأقل	ربة بيت	الأولى	الكيميائي، الجراحي.
م٦	٦٣	إعدادي فأقل	ربة بيت	الأولى	الكيميائي، الإشعاعي، الجراحي.
م٧	٥٠	إعدادي فأقل	ربة بيت	الرابعة	الكيميائي، الإشعاعي، الجراحي.
م٨	٤٦	إعدادي فأقل	ربة بيت	الثالثة	الكيميائي، الإشعاعي، الجراحي.
م٩	٦١	إعدادي فأقل	ربة بيت	الأولى	الكيميائي، الجراحي.
م١٠	٤٩	إعدادي فأقل	ربة بيت	الثانية	الكيميائي، الجراحي.
م١١	٥٦	إعدادي فأقل	ربة بيت	الأولى	الكيميائي، الجراحي.
م١٢	٥٨	جامعي	ربة بيت	الأولى	الكيميائي، الجراحي.
م١٣	٤٥	إعدادي فأقل	تعمل	الثالثة	الكيميائي، الجراحي، الإشعاعي.

أداة الدراسة:

استُخدمت المقابلات المعمقة كأداة رئيسية لجمع المعلومات، مع تصميم دليل المقابلة ليشمل معلومات شخصية ومرضية عن الناجيات، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة تغطي تجربتهن مع الرعاية الصحية وتأثير المرض على حياتهن.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على الناجيات من سرطان الثدي في محافظة الخليل.

الحدود المكانية: تُطبق الدراسة على الناجيات من سرطان الثدي المرتبطات بجمعية أصدقاء المريض ومركز بيتنا في محافظة الخليل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود الزمانية: تُنفذ الدراسة خلال العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

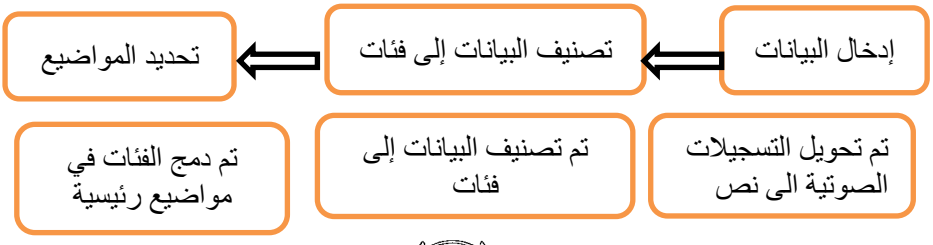
الحدود المفاهيمية: تقتصر الدراسة على الأطر المفاهيمية والمصطلحات المحددة ضمن نطاق هذه الدراسة.

طرق جمع وتحليل البيانات:

في بداية كل مقابلة، قدّم شرحًا وافيًا للمشاركات حول أهداف الدراسة، مؤكدًا على خصوصية وسرية البيانات التي ستُشارك. كما أتيحت للمشاركين الحرية الكاملة في الاختيار بين المشاركة أو عدمها في البحث، وتم توقيع نموذج الموافقة المسبقة للمشاركة (مرفق ١). لجمع البيانات، طُرحت على المشاركات أسئلة مفتوحة مرتبطة بموضوع الدراسة بشكل فردي، وتم تسجيل الإجابات يدويًا وصوتيًا بعد الحصول على موافقتهن. تلا ذلك استخدام منهجية التحليل النوعي: حيث تم جمع البيانات النصية والصوتية من المقابلات وتفريغها، ثم تحليل هذه البيانات باستخدام برنامج التحليل النوعي MaxQda.

بدأ تحليل البيانات بإدخال النصوص المستخرجة من المقابلات إلى برنامج MaxQda، حيث قسّم البيانات إلى خمس مجموعات تمثل أسئلة البحث الخمسة. تبع ذلك عملية الترميز، التي تضمنت إنشاء نظام لتصنيف البيانات عبر تطوير فئات أو رموز محددة، ومن ثم تصنيف البيانات وفقًا لهذه الرموز. تم تشكيل الفئات بطريقة استقرائية من خلال تحليل مفصل للبيانات لرصد الأنماط والمواضيع والعلاقات ذات الأهمية. كانت هذه العملية تتطلب قراءة متأنية للنصوص لاستخلاص فهم شامل قبل البدء في الترميز، مسترشدًا بأسئلة البحث والمفاهيم ذات الصلة بالدراسة عبر مراجعة الأدبيات ذات العلاقة.

عقب اكتمال عملية الترميز، تم استرجاع وتحليل المقاطع المصنفة حسب الموضوعات ذات الصلة، ونُقلت هذه المقاطع من برنامج MaxQda إلى برنامج Word للتحليل الدقيق والإجابة على أسئلة الدراسة. أسفر التحليل عن ظهور عدد من الموضوعات المرتبطة بتجارب مريضات سرطان الثدي مع الرعاية الصحية، وتم جمع البيانات حتى الوصول إلى التشبع النظري.



ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة:

عرض البيانات والمعلومات التي تم جمعها، مع التركيز على الرؤى والأنماط التي تم التعرف عليها خلال البحث.

جدول (٢) نظرة عامة على البيانات والمعلومات المجمعة

الفئات	ملخص اراء تجارب الناجيات من سرطان الثدي
١. اكتشاف المرض:	يعتمد بشكل كبير على الفحص الذاتي، الوعي، والمبادرة الشخصية. الطرق متنوعة وتشمل الفحوصات المجانية والبحث عن المعلومات عبر الإنترنت، اختلاف طرق اكتشاف المرض، بدءًا من الفحص الذاتي إلى تأخير في التشخيص.
٢. تجارب مع الطاقم الطبي:	متفاوتة، بين الإيجابية والتحديات في التواصل : تشمل تحديات في التواصل والشرح. الدعم النفسي والمعنوي من الطاقم الطبي يلعب دورًا مهمًا في تجربة المريض.
٣. التحديات في الرعاية والعلاج:	تراوحت بين نقص الإرشاد والمعلومات، صعوبات لوجستية، وتحديات في التواصل الفعال.
٤. المشاركة في اتخاذ القرارات:	متفاوتة، بميل عام نحو إشراك المرضى في اتخاذ القرارات حول العلاج والجراحة.
٥. التأثير النفسي والمشاعر:	تأثيرات نفسية ومشاعرية كبيرة خصوصًا في بداية الاكتشاف وأثناء العلاج، لكن مع الوقت، تظهر قوة داخلية وتأقلم مع الوضع.
٦. تأثير المرض على الحياة اليومية:	التأثيرات تتراوح من تغييرات جذرية إلى التكيف مع الروتين الجديد. تأثيرات مبدئية تقود إلى التكيف والعودة إلى النشاط الطبيعي، مع إحداث تغييرات في النشاطات اليومية والعلاقات الاجتماعية.
٧. التكيف مع المرض:	يظهر الكثير من المرضى قدرة كبيرة على التكيف والتأقلم مع المرض والعلاج، ويجدون القوة للمضي قدمًا، مما يؤدي إلى تحسين الأمور تدريجيًا.

جدول (٣) الموضوعات الرئيسية في تجارب الناجيات من سرطان الثدي

عناصر التجربة العلاجية	وصف التجارب والمشاهدات
الوعي الذاتي والتشخيص:	الوعي الذاتي والبحث الشخصي يساهمان بشكل كبير في الاكتشاف المبكر.
تفاوت التجارب مع الطاقم الطبي:	معاملة متباينة تؤثر بشكل واضح على تجربة العلاج.
نقص في الإرشاد:	نقص المعلومات حول المرض والعلاج يمثل تحديًا للمرضى.
المشاركة في العلاج:	مستويات متفاوتة من المشاركة تعكس الحاجة إلى إرشاد أوضح.
أهمية الدعم النفسي:	الدعم من الطاقم الطبي والأهل يلعب دورًا محوريًا في التعافي.
التكيف مع المرض:	على الرغم من التحديات البدائية، يظهر العديد من المرضى قدرة على التكيف والتأقلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج الدراسة:

١. أهمية الوعي الذاتي والمبادرة الفردية:

الاعتماد على الوعي الذاتي والفحص الشخصي كإجراءات أولية للكشف عن سرطان الثدي يُظهر الحاجة إلى زيادة التوعية الصحية.

من النتائج التي توصلنا إليها، يتضح أن معرفة الناجيات بكيفية إجراء الفحص الذاتي للكشف عن سرطان الثدي تلعب دورًا محوريًا في الكشف المبكر عن هذا المرض. تؤكد هذه النتائج على الأهمية البالغة للتوعية الصحية في المجتمع، حيث يمكن للفحص الذاتي أن يكون بمثابة الخطوة الأولى نحو تشخيص المرض في مراحله الأولية، ما يعزز بشكل كبير فرص العلاج والشفاء. هذا يدعو إلى ضرورة وجود برامج توعية شاملة تركز على تعليم النساء الطريقة الصحيحة لإجراء الفحص الذاتي، وتحثهن على زيادة اليقظة تجاه صحتهن الشخصية. تشجيع الناجيات على اعتماد هذه الممارسة ورفع مستوى الوعي حول أهمية الكشف المبكر عن سرطان الثدي يمثل خطوات أساسية لتمكينهن من اتخاذ الإجراءات الاستباقية للحفاظ على صحتهن. الاستثمار في برامج التوعية والتعليم الصحي يُسهم بشكل فعّال في تقليل عبء المرض، ليس فقط على الفرد بل أيضًا على النظام الصحي ككل.

يُظهر توافقًا مع ما توصلت إليه الأبحاث السابقة في مجال الوقاية من سرطان الثدي وأهمية الكشف المبكر. يُشير Elmaghraby et al. (٢٠٢٣) و Rahman et al. (٢٠١٩) إلى وجود فجوة في المعرفة والممارسة بشأن الفحص الذاتي للثدي بين النساء، خاصةً دون سن الأربعين، ما يعكس الحاجة الماسة لتعزيز برامج التوعية والتعليم الصحي. هذه النتائج تتماشى مع دراسات أخرى أكدت على أهمية الفحص الذاتي كإجراء أولي للكشف المبكر عن سرطان الثدي وزيادة فرص الشفاء.

٢. تباين تجارب الرعاية الصحية:

تُظهر التجارب المتنوعة مع الطاقم الطبي الحاجة الملحة لتحسين التواصل بين الأطباء والمرضى. التدريب على الاتصال الفعّال والتعاطف مع الاحتياجات العاطفية والنفسية للمرضى.

تُبرز هذه النتيجة بوضوح الفروقات في تجارب الرعاية الصحية التي يمر بها الناجون من سرطان الثدي، ما يشدد على أهمية تعزيز التواصل الفعّال والواضح بين الفرق الطبية والمرضى. هذا التباين لا يعكس فقط التنوع في التجارب الشخصية للرعاية، بل يؤكد أيضًا على الحاجة الملحة لتوحيد معايير الرعاية الطبية لضمان تحسين جودتها وتجانس العناية المقدمة للمرضى. لتحقيق تواصل أفضل، من الضروري توفير التدريب المستمر للأطقم الطبية، ليس فقط في الجوانب التقنية ولكن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أيضًا في كيفية التعامل مع الحاجات العاطفية والنفسية للمرضى، مما يساهم في تقوية الدعم النفسي وبناء علاقة شراكة أكثر تأثيرًا وفعالية بين الطبيب والمريض. يجب اعتبار هذه التجارب فرصًا ذهبية لتطوير الأنظمة الصحية والسعي نحو توفير تجربة علاجية تتسم بالإيجابية والرعاية الشاملة لكل مريض. توضح الدراسات، مثل تلك التي أجراها Larsson et al. (٢٠١٠) و Kidayi et al. (٢٠٢٣)، تأثيرات متعددة الأبعاد لسرطان الثدي، بما في ذلك التحديات العاطفية والأخلاقية التي تواجه الفرق الطبية. هذه التحديات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتأخير في التشخيص ونقص الموارد، مما يعيق تقديم الرعاية المثالية. بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسة التي أجراها Sharma et al. (٢٠٢٣) إلى أهمية فهم الآثار الجانبية للعلاج والحاجة إلى التواصل الفعّال بين المرضى ومقدمي الرعاية.

٣. التحديات المرتبطة بالرعاية والعلاج:

الصعوبات في الحصول على معلومات كافية والتحديات اللوجستية تشير إلى الحاجة لتحسين أنظمة الرعاية الصحية لتسهيل الوصول إلى العلاج والدعم.

نعتقد ان التحديات المرتبطة بالرعاية والعلاج لمرضى سرطان الثدي تكشف عن فجوات كبيرة في نظام الرعاية الصحية، تشمل صعوبة الوصول إلى المعلومات الدقيقة والمفيدة والعقبات اللوجستية. هذه الفجوات تؤثر بشكل مباشر على قدرة المرضى على المضي قدمًا في رحلتهم العلاجية بكفاءة. لمواجهة هذه التحديات، من الضروري تحسين البنية التحتية الصحية، توفير تسهيلات النقل والسكن للمرضى القادمين من مناطق بعيدة، وإطلاق برامج التوعية التي تقدم معلومات سهلة الفهم حول الفحص والعلاج.

٤. مشاركة المريض في العلاج:

مشاركة المرضى بفعالية في اتخاذ قرارات علاجهم تبرز أهمية الرعاية المخصصة، حيث يؤدي الاستماع للمرضى وتقديم خيارات علاج متنوعة إلى تحسين تجربة العلاج وضمان اتخاذ قرارات مستنيرة.

هذه النتائج تبرز أهمية أن يكون المرضى جزءًا من فريق القرار بخصوص علاجهم، مشددةً على ضرورة وجود علاج يتم تصميمه خصيصًا لكل مريض بناءً على احتياجاته ورغباته. الاستماع جيدًا لما يقوله المرضى وتقديم خيارات علاجية متعددة يمكنهم من المشاركة بفعالية أكبر في علاجهم، مما يجعل تجربة العلاج أفضل ويحسن من فرص الشفاء. إشراك المرضى مباشرة في اتخاذ القرارات لا يساعد فقط في التأكيد على أن الخطة العلاجية تتماشى مع ما يفضلونه ووضعهم الخاص، بل يزيد أيضًا من ثقتهم ورضاهم عن العلاج. توضح هذه النتائج أن تمكين المرضى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتشجيعهم على المشاركة النشطة هو عامل مهم جدًا لتوفير رعاية صحية تحترم احتياجاتهم وتفضيلاتهم.

٥. الدعم النفسي والمعنوي:

الدعم النفسي والمعنوي يلعب دورًا حيويًا في علاج الناجيات، حيث يساعد دعم الأسرة، الأصدقاء، المجتمع، والرعاية الشاملة من الطاقم الطبي في تحسين نفسية الناجيات ومساعدتهن على التأقلم مع التحديات.

هذه النتائج تسلط الضوء على أهمية كبيرة للدعم النفسي والمعنوي لمن يعالجن من سرطان الثدي، مؤكدة أن الدعم الذي يأتي من العائلة، الأصدقاء، المجتمع، وكذلك الاهتمام الشخصي من الفريق الطبي، يلعب دوراً محورياً في تحسين الحالة النفسية للمريضات. هذا الدعم يساعد في تجاوز الصعوبات الناجمة عن المرض والعلاج. يُظهر ذلك أن الشفاء من السرطان لا يقتصر فقط على العلاجات الطبية، بل يشمل أيضاً الحاجة إلى الرعاية النفسية والمعنوية، ما يعزز من جودة حياة المريضات ويساهم في فعالية العلاج. يدعو هذا إلى اتباع نهج شامل في الرعاية الصحية يعترف بأهمية الدعم النفسي والمعنوي كجزء لا يتجزأ من عملية التعافي والتأقلم مع المرض. تتفق هذه النتيجة مع الدراسات Sweeny et al. (٢٠١٩) و Vazhenin et al. (٢٠٢١) التي تُؤكد على التأثير العميق للدعم الاجتماعي والنفسي على نوعية حياة المريضات، مشيرةً إلى أن الشفاء لا يتوقف فقط على العلاجات الفيزيائية بل يشمل أيضاً العناية بالجوانب النفسية والعاطفية.

٦. تأثير المرض والعلاج على الحياة اليومية والتكيف معه:

سرطان الثدي يحدث تغييرات كبيرة في حياة الناجيات، لكن قصصهن تكشف عن قدرة استثنائية على التكيف والتغلب على التحديات.

هذه النتائج تبين أن سرطان الثدي يؤثر على كل جوانب حياة المرأة، ما يجبرها على التعامل مع تحديات جسدية، نفسية، واجتماعية. قصص الناجيات تُبرز كيف يمكنهن التأقلم مع هذه التحديات، وتؤكد على الحاجة إلى دعم متواصل وشامل. التأثيرات الجسدية قد تشمل تغيرات في كيفية رؤيتهن لأنفسهن وفي قدرتهن على أداء المهام اليومية، بينما يلعب الدعم النفسي والاجتماعي دوراً مهماً في مساعدتهن على التغلب على المشاعر الصعبة. البرامج المخصصة لإعادة التأهيل ومجموعات الدعم تُعتبر ضرورية لمساعدتهن في التكيف مع هذه التغييرات وفي إعادة بناء حياتهن بعد التشخيص والعلاج. تتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي اشارت الى تأثير سرطان الثدي على الحياة اليومية والرفاهية النفسية والاجتماعية للمرأة بشكل شامل. دراسات مثل Fangel et al. (٢٠١٣) و Bolton, G., & Isaacs, A. (٢٠١٨)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و Congard et al. (٢٠١٩) وتسلط الضوء على التحديات المتعددة الأبعاد التي تواجهها الناجيات من سرطان الثدي، من تغييرات في القدرة الوظيفية والتأثيرات الجسدية إلى الضغوط النفسية والاجتماعية.

الاستنتاجات:

الدراسة تبرز أهمية الوعي والفحص الذاتي للثدي في الكشف المبكر عن سرطان الثدي، وتؤكد على دور التوعية الصحية في تعزيز هذا الوعي. تشير إلى التحديات والتباين في تجارب الرعاية الصحية، مشددة على ضرورة تحسين التواصل بين المرضى والفرق الطبية وتقديم الدعم النفسي. الصعوبات في الوصول للمعلومات والخدمات تدعو لإصلاحات في نظام الرعاية الصحية، بينما يُعد مشاركة المريض في اتخاذ القرارات العلاجية عنصرًا حاسمًا لرعاية أكثر فاعلية. الدعم من الأسرة والمجتمع، بالإضافة إلى الرعاية المتكاملة، يساعد المريضات على التأقلم مع التحديات. أخيرًا، تأثير المرض والعلاج على الحياة اليومية يستلزم دعمًا مستمرًا لتسهيل التكيف مع التغييرات الناتجة.

التوصيات:

١. تطوير وتوسيع برامج التوعية لتشمل تعليم النساء حول أهمية الفحص الذاتي للثدي وكيفية إجرائه بشكل صحيح، لزيادة الكشف المبكر عن سرطان الثدي وتحسين فرص العلاج.
٢. ضرورة تقديم تدريب مستمر للمهنيين الصحيين على الاتصال الفعال والتعاطف، لضمان بناء علاقات قوية وداعمة مع المرضى، مما يسهل عليهم التعبير عن مخاوفهم واحتياجاتهم.
٣. تحسين نظم الرعاية الصحية لضمان حصول الناجيات من سرطان الثدي على المعلومات الضرورية والخدمات العلاجية بسهولة ويسر، مع تقليل العقبات اللوجستية التي قد تواجههن.
٤. الاستثمار في برامج الدعم النفسي والمعنوي للمريضات وأسرهن، بما في ذلك توفير الرعاية الشاملة من الفريق الطبي وتشجيع الدعم من الأسرة والمجتمع، لمساعدة الناجيات على التأقلم مع التحديات الناجمة عن المرض والعلاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية والأجنبية:

نصيبي، سميرة و زرازحي، لبنى. (٢٠٢١). *تأثير التفاوتات الإقتصادية و الإجتماعية على الرعاية الصحية للأطفال*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ٨ ماي، الجزائر.

وزارة الصحة الفلسطينية. (٤ شباط، ٢٠٢٣). *الصحة في اليوم العالمي للسرطان*. (مركز المعلومات الفلسطيني). تم الإسترداد من https://wafa.ps/Pages/Details/65163

Alessy, S. A., Alhajji, M., Rawlinson, J., Baker, M., & Davies, E. A. (2022). Factors influencing cancer patients' experiences of care in the USA, United Kingdom, and Canada: a systematic review. EClinicalMedicine, 47. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101405.

Berry, L. L., Davis, S. W., Godfrey Flynn, A., Landercasper, J., & Deming, K. A. (2019). Is it time to reconsider the term "cancer survivor"? Journal of psychosocial oncology, 37(4), 413-426.

Bolton, G., & Isaacs, A. (2018). Women's experiences of cancer-related cognitive impairment, its impact on daily life and care received for it following treatment for breast cancer. Psychology, health & medicine, 23(10), 1261-1274.

Bracher, M., Corner, D. J., & Wagland, R. (2016). Exploring experiences of cancer care in Wales: a thematic analysis of free-text responses to the 2013 Wales Cancer Patient Experience Survey (WCPES). BMJ open, 6(9).

Chidebe, R. C., Orjiakor, T. C., Okwu, G. C., Orji, M. G. A., Nwosu-Zitta, T. O., Agha, A. A., ... & Darlingtina, K. E. (2024). "Not even my husband knows that I have this [breast cancer]": survivors' experiences in accessing, navigating and coping with treatment. Supportive Care in Cancer, 32(2), 112.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Congard, A., Christophe, V., Duprez, C., Baudry, A. S., Antoine, P., Lesur, A., ... & Vanlemmens, L. (2019). The self-reported perceptions of the repercussions of the disease and its treatments on daily life for young women with breast cancer and their partners. Journal of Psychosocial Oncology, 37(1), 50-68.

Efrat M. (2015). Divide and conquer: inequality in health. Ramallah, Palestine: Physicians for Human Rights Israel. http://www.scribd.com/doc/256771352/Divide-Conquer-Inequality-in-Health-PHR-Israel

Elmaghraby, D. A., Al ben Hamad, A. M., Alhunfoosh, K. M., Alturifi, H. R., Albahrani, M. A., Alshalla, A. A., ... & Altaweel, M. (2023). Exploration and Assessment of Breast Cancer Awareness in the Saudi Population: A Cross-Sectional Study. Clinical and Experimental Obstetrics & Gynecology, 50(11), 245.

Fangel, L. M. V., Panobianco, M. S., Kebbe, L. M., Almeida, A. M. D., & Gozzo, T. D. O. (2013). Qualify of life and daily activities performance after breast cancer treatment. Acta Paulista de Enfermagem, 26, 93-100.

Gardner, R. B. (2008). A holistic assessment of the perceived supportive care needs of cancer patients during treatment. (Doctoral dissertation, University of New Orleans).

Graff, S. L., Principe, J., Galvin, A. M., Fenton, M. A., Strenger, R., Salama, L., ... & Begnoche, M. H. (2024). Evaluating Patient Experience in a Multidisciplinary Breast Cancer Clinic: A Prospective Study. Journal of Women's Health, 33(1), 39-44.

Hebi, M., Czamanski-Cohen, J., Azaiza, F., & Weihs, K. L. (2024). Values and their relationship with emotion processing, physical, and psychological symptoms among

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Jewish and Arab breast cancer survivors. Frontiers in Psychology, 14, 1297377.

Isaac, T., Zaslavsky, A. M., Cleary, P. D., & Landon, B. E. (2010). The relationship between patients' perception of care and measures of hospital quality and safety. Health services research, 45(4), 1024-1040.

Keelan, E. (2016). Medical care in Palestine: working in a conflict zone. The Ulster medical journal, 85(1), 3.

Khajoei, R., Azadeh, P., ZohariAnboohi, S., Ilkhani, M., & Nabavi, F. H. (2024). Breast cancer survivorship needs a qualitative study. BMC cancer, 24(1), 96.

Kidayi, P. L., Manhica, H., Nakazzi, S., Mtuya, C. C., Aune, R. E., Serventi, F., ... & Björling, G. (2023). "Caring for Breast Cancer Patients Is a Work That Brings Sorrow": A Qualitative Interview Study with Nurses in Tanzania. SAGE Open Nursing, 9, 23779608231187241.

Larsson, J., Sandelin, K., & Forsberg, C. (2010). Health-related quality of life and healthcare experiences in breast cancer patients in a study of Swedish women. Cancer nursing, 33(2), 164-170.

Merriam-Webster. (2023). Definition of health care. Merriam-Webster.com. https://www.merriam-webster.com/dictionary/health%20care.

MOH. (2021). Health annual report Palestine 2020. Nablus, Palestine: Ministry of Health (Palestine), 2021.

Mollica, M. A., Lines, L. M., Halpern, M. T., Ramirez, E., Schussler, N., Urato, M., & Kent, E. E. (2017). Patient experiences of cancer care: scoping review, future directions, and introduction of a new data resource: Surveillance Epidemiology and End Results-Consumer Assessment of Healthcare Providers and Systems (SEER-CAHPS). Patient

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Experience Journal, 4(1), 103-121. doi: 10.35680/2372-0247.1167. https://doi.org/10.35680/2372-0247.1167.

National Cancer Institute. (2021, October 11). What is cancer? National Cancer Institute; National Institutes of Health. https://www.cancer.gov/about-cancer/understanding/what-is-cancer

Rahman, S. A., Al–Marzouki, A., Otim, M., Khayat, N. E. H. K., Yousef, R., & Rahman, P. (2019). Awareness about breast cancer and breast self-examination among female students at the University of Sharjah: a cross-sectional study. Asian Pacific journal of cancer prevention: APJCP, 20(6), 1901.

Rowland, J. H., Hewitt, M., & Ganz, P. A. (2006). Cancer survivorship: a new challenge in delivering quality cancer care. Journal of Clinical Oncology, 24(32), 5101-5104.

Sharma, K., Baghirova-Busang, L., Abkenari, S., Gulubane, G., Rana, C., Vuylsteke, P., ... & Masupe, T. (2023). Breast cancer patient experiences in the Botswana health system: Is it time for patient navigators?. Journal of Cancer Policy, 38, 100449.

Siegel, R. L., Miller, K. D., & Jemal, A. (2020). Cancer statistics, 2020. CA: A Cancer Journal for Clinicians, 70(1), 7–30. https://doi.org/10.3322/CAAC.21590

Sung, H., Ferlay, J., Siegel, R. L., Laversanne, M., Soerjomataram, I., Jemal, A., & Bray, F. (2021). Total Cancer Statistics 2020: GLOBOCAN Estimates of Incidence and Mortality Worldwide for 36 Cancers in 185 Countries. CA: A Cancer Journal for Clinicians, 71(3), 209–249. https://doi.org/10.3322/CAAC.21660

Sweeny, K., Christianson, D., & McNeill, J. (2019). The psychological experience of awaiting breast diagnosis. Annals of Behavioral Medicine, 53(7), 630-641.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Tamimi, A. A. (2011). Socioeconomic and environmental impacts of the Israeli Separation Wall. International journal of environmental studies, 68(4), 557-564.

Vazhenin, A. V., Tsiring, D. A., Mironchenko, M. N., Ponomareva, I. V., & Evstafeeva, E. A. (2021). Breast cancer: Role of psychological support and the effectiveness of treatment. *Home*, 20(6), 96–103. https://doi.org/10.21294/1814-4861-2021-20-6-96-103

World Health Organization. (2019, July 12). Cancer. WHO; World Health Organization: WHO. https://www.who.int/health-topics/cancer#tab=tab_1

World Health Organization. (2019, June 28). Health Systems Governance. Who.int; World Health Organization: WHO. https://www.who.int/health-topics/health-systems-governance#tab=tab_1

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر التنمر الدراسي على التحصيل الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية

Impact of School Bullying on Academic Achievement of High School

إعداد

منيرة هادي إبراهيم طوهري

Munira Hadi Ibrahim Tohri

معلمة بالثانوية الأولى بالأحد

Doi: 10.21608/jasep.2024.362483

استلام البحث : ١٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

طوهري، منيرة هادي إبراهيم (٢٠٢٤). أثر التنمر الدراسي على التحصيل الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٥٤٧ – ٥٧٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر التنمر الدراسي على التحصيل الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية

المستخلص:

يعتبر التنمر المدرسي ظاهرة عدوانية تنطوي على ممارسة العنف والسلوك العدواني بين الطلاب في البيئة المدرسية. يشمل التنمر أنواعًا متعددة مثل الإساءة اللفظية، واستخدام العنف، والتحرش الجنسي، والتمييز العنصري، والتسلط الإلكتروني. تظهر علامات التنمر في الأطفال عبر تحولهم لشخص عدواني، والتراجع الأكاديمي، والشعور بالخوف وعدم الأمان، وتغيير في أنماط النوم والأكل، ووجود إصابات غير مبررة. تؤثر ظاهرة التنمر سلبًا على التعليم من خلال تقليل تركيز الطلاب وزيادة الإجهاد والقلق. كما تسبب آثار عاطفية واجتماعية سلبية مثل صعوبة الحصول على الصداقات وانخفاض احترام الذات والشعور بالغضب والعجز، وقد تؤدي إلى اضطرابات نفسية خطيرة كالاكتئاب ومحاولات الانتحار واستخدام المخدرات. كما تؤثر ظاهرة التنمر على عائلات الضحايا من خلال إحساسهم بعدم القدرة على حماية أطفالهم والشعور بالوحدة والفشل. بالإضافة إلى ذلك، تتسبب التنمر في آثار سلبية على المتنمرين أنفسهم مثل كراهية المدرسة والانفصال عنها والدخول في المشاجرات. من خلال دراسة استبانة تم توزيعها على ١٠٠ طالب، تبين أن ٧٥% من الطلاب يتعرضون للتنمر بشكل منتظم، و٥٥% منهم يتعرضون للإساءة اللفظية، و٢٥% يتعرضون للاعتداء الجسدي، و٤٠% يعانون من انعدام الاتصال الاجتماعي، و٣٥% تلقوا تهديدات، و٥٠% يتعرضون للتنمر من قبل ١-٢ شخص.

Abstract:

School bullying is an aggressive phenomenon that involves violence and aggressive behavior among students in the school environment. Bullying includes multiple types such as verbal abuse, physical violence, sexual harassment, racial discrimination, and cyberbullying. Signs of bullying in children manifest through their transformation into aggressive individuals, academic decline, feelings of fear and insecurity, changes in sleep and eating patterns, and unexplained injuries. The phenomenon of bullying negatively impacts education by reducing students' focus, increasing stress and anxiety. It also causes negative emotional and social effects such as difficulty in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

forming friendships, low self-esteem, feelings of anger and helplessness, and can lead to serious psychological disorders like depression, suicide attempts, and substance abuse. Furthermore, school bullying affects the families of victims by making them feel unable to protect their children, leading to feelings of loneliness and failure. Additionally, it has negative consequences on the bullies themselves, including hatred towards school, detachment from it, and involvement in conflicts. Through a survey distributed to 100 students, it was found that 75% of students experience regular bullying, with 55% experiencing verbal abuse, 25% experiencing physical attacks, 40% facing social isolation, 35% receiving threats, and 50% being bullied by 1-2 individuals.

المقدمة

يعتبر التنمر المدرسي شكلاً من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ويعتمد على السيطرة والتحكم والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والأخر ضحية وهو المعتدى عليه ويعد التنمر بما يحمله من عدوان تجاه الأخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أوإلكترونية من المشكلات التي يترتب عليها العديد من الاثار السلبية سواء على المتنمر أوضحية التنمر أو على البيئة المدرسية (الصبحيين، علي موسى، القضاة، محمد فرحان، ٢٠١٣)

التنمّر

هو ظاهرة عدوانيّة وغير مرغوب بها تنطوي على مُمارسة العنف والسلوك العدواني من قبل فردٍ أو مجموعة أفراد نحو غيرهم، وتنتشر هذه الظاهرة بشكلٍ أكبر بين طلّاب المدارس، وبتقييم وضع هذه الظاهرة يتبيّن أن سلوكيّاتها تتّصف بالتّكرار، بمعنى أنها قد تحدث أكثر من مرة، كما أنها تعبّر عن افتراض وجود اختلال في ميزان القوى والسّلطة بين الأشخاص؛ حيث إن الأفراد الذين يمارسون التنمّر يلجؤون إلى استخدام القوّة البدنيّة للوصول إلى مبتغاهم من الأفراد الآخرين، وفي كلتا الحالتين، سواءً أكان الفرد من المتنمرين أو يتعرّض للتنمّر، فإنه معرّض لمشاكل نفسيّة خطيرة ودائمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أنواع التنمّر

توجد أنواع محدّدة لسلوكيّات التنمر والتي تشمل ما يلي:

الإساءة اللّفظيّة أو الخطيّة: مثل استخدام أسماء أو ألقاب الأفراد كنكات، أو عرض ملصقات مسيئة للآخرين .

استخدام العنف: يشمل كذلك التهديد بالعنف .

التّحرش الجنسي: يعتبر سلوكاً غير مرحب به ومزعج جداً، ويُسبب الخوف، والإهانة للضحيّة، وقد ينتج عنه جريمة ما.

التمييز العنصري: الذي ينطوي على معاملة الناس بشكل مختلف حسب هويّتهم .

التسلّط الإلكتروني: وذلك باستخدام الإنترنت أو الهاتف للتهديد أو الإجبار . (خوج، حنان، ٢٠١٢)

علامات تعرّض الطفل للتنمّر

توجد العديد من الإشارات والعلامات التي قد يلاحظها الأهل أو المعلّمين والتي تدلّهم على أن هذا الطفل يتعرّض للتنمّر، وتساعدهم على اتخاذ الخطوات المناسبة لعلاج الأمر، ومنها ما يلي :(أبو مصطفى، نظمي، ٢٠٠٦)

- تحوّل الطالب لشخص عدواني وافتعاله للشجارات .
- التراجع الأكاديمي .
- الوحدة، أو يتم استبعاده من مجموعات الصداقة في المدرسة .
- الشعور بالخوف أو عدم الأمان في المدرسة .
- عدم الاستعداد للمشاركة الصفيّة، والتعرّض لاستهزاء وسخرية الآخرين .
- التغيّر في أنماط النوم والأكل، والدموع المتكرّرة .
- وجود الكدمات غير المبرّرة والخدوش .
- فقدان الممتلكات الخاصّة أو جلبها للمنزل بصورة مدمرة.
- سرقة المال من المنزل .
- التردّد في استعمال الإنترنت، وهذا في حال التعرّض للتسلّط الإلكتروني .
- الاضطراب بشكل واضح عند استخدام الهاتف أو الكمبيوتر، واللّجوء لإخفاء الهاتف أو إغلاق الأجهزة عند دخول أحد للغرفة .
- قضاء ساعات طويلة على الإنترنت وتلقي الرسائل والبريد والاتصالات المشبوهة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

آثار التنمر على التعليم

تؤثر ظاهرة التنمر بشكل كبير على التحصيل الدراسيّ، فقد يؤدي الإجهاد والقلق الناتج عن التنمر، والمضايقات إلى صعوبة تعلّم الأطفال، هذا عدا عن إمكانيّة وجود صعوبة بالغة في التركيز، الأمر الذي يؤدي إلى التأثير في القدرة على حفظ المعلومات، أو حتى تذكّرها. (إبراهيم، أحمد حسن، ٢٠٠٧)

آثار التنمر عاطفياً واجتماعياً

هناك مجموعة من الآثار العاطفيّة والاجتماعيّة التي يتسبّب بها التنمّر على الآخرين، ومنها :

١. إيجاد صعوبة في الحصول على الصداقات .
٢. انخفاض احترام الذات والنفس .
٣. الشعور بالغضب، والمرارة، والضعف، والعجز، والإحباط، والعزلة .
٤. التفكير بالانتحار؛ بسبب الإصابة بالاكتئاب .
٥. محاولة شرب الكحول وتناول المخدرات .

آثار أخرى للتنمر على الضحايا (نورة سعد القحطاني، ٢٠٠٨)

هناك مجموعة أخرى من آثار التنمر على الطلاب، وهي كما يلي:

١. حدوث تغيّرات في روتين النوم .
٢. حدوث تغيرات في روتين وأنماط تناول الطعام .
٣. الابتعاد عن الأنشطة التي اعتاد على ممارستها، وعدم الاهتمام بها .
٤. انخفاض التحصيل الدراسيّ، والمعدل التراكميّ، ونتائج الاختبارات، ممّا يزيد احتماليّة ترك المدرسة، أو التغيّب عنها .

تأثير التنمر على عائلات الضحايا (كاظم القريشي، ٢٠١٨)

هناك العديد من الآثار الناتجة عن ظاهرة التنمّر، والتي تؤثّر على عائلات الضحايا، ومنها:

١. شعور أهل الضحية بعدم القدرة على تدارك الموقف، أو حتى إصلاح الوضع .
٢. الشعور بالوحدة والعزلة .
٣. الانشغال بالظروف التي يمرّ بها الابن، وبالتالي إهمال الصحة، والإحساس بالحزن .
٤. الشعور بالفشل الناتج من عدم القدرة على حماية الابن الذي يتعرّض للتنمر .

الآثار المترتبة على المتنمرين

هناك مجموعة من الآثار التي تترتّب على الأطفال الذين يمارسون ظاهرة التنمّر والتسلّط على الآخرين، وهي كما يلي: (السيد، ٢٠٢١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. شعور المتنمّر بكره المدرسة، والانفصال عنها، وتركها في وقت مبكر .
٢. تدمير ممتلكات المدرسة .
٣. الدخول في المشاجرات المستمرة .
٤. ارتباط ظاهرة التنمّر في سن العاشرة مع زيادة احتمالية السرقة، وممارسة السلوك العنيف، وذلك وفقاً لما أشارت له الأبحاث الفيكتورية الحديثة

المحتوى

سنعمل خلال هذا البحث تسليط الضوء على مفهوم التنمرر المدرسي ومن أجل الوقوف على أسباب هذه الظاهرة التي باتت منتشرة بدرجة كبيرة في مدارسنا والعمل على الحد من هذه الظاهرة من خلا بعض المقترحات والتوصيات ودور المدرسه فى معالجة هذه المشكله

مشكلة الدراسه:

تعد مشكلة التنمر في المدارس الثانوية من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسرهلأنه يؤذي الطلبة جسدياً ونفسياً ويعمل على إنتشار الفوضى وعرقلة عملية التعليم، وبالرغم منذلك لا يوجد اهتمام كبير بهذه المشكلة من حيث انتشار المشكلة وأسبابها أو أدوات التشخيص أو سبل المواجهة للحد من هذه الظاهرة

اهداف الدراسه:

يهدف هذا البحث إلى:
١- التعرف إلى أبرز مظاهر التنمر لدى لطلاب المرحلة الإعدادية
٢- التعرف إلى الأسباب التي تؤدى إلى التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية
٣- تقديم توصيات يمكن أن تسهم في التخلص من ظاهرة التنمر في المدارس

اسئلة الدراسة:

١- ما درجة شيوع ظاهرة التنمر لدى طلاب المرحله الإعدادية خلال العام الأكاديمي الحالي؟
٢- ما الأسباب التي تؤدى إلى التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية خلال العام الأكاديمي؟
٣- ما سبل مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية خلال العام الأكاديمي الحالي؟
٤- مادور المدرسه في معالجة هذه المشكلة؟

فرضيات الدراسه:

١- ينتشر التنمر المدرسي في المرحلة الإعدادية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

متغيرات الدراسه:

المتغير المستقل: التنمر

المتغير التابع: التحصيل الأكاديمي

مجتمع الدراسه:

مجتمع البحث طلاب المرحلة الاعدادية خلال العام الأكاديمي الحالى : الثانوية الأولى بالأحد

عينة الدراسة:

طلاب المرحله :الثانوية الأولى بالأحد

الادوات المستخدمة في الدراسة

عن طريق تكوين استبانه للحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة، وفي بداية الأمرتم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين لتحكيمها ومن ثم تم تصميمها في صورتهاالنهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة، ومن ثم توجه الفريق البحثي لتعبئة الاستبانة في المدارس المعنية، وارسال البعض الاخر عبر البريد الإلكتروني

منهج الدراسه:

لقد اتبع الفريق البحثي المنهج الوصفي التحليلي في إجرائه لهذا البحث لملائمته مثل هذا النوع من الأبحاث

حدود الدراسه:

الحدود الموضوعيه: تقتصر الدراسه على الموضوع الخاص بعنوان البحث وهو ظاهرة التنمر واثارها على التحصيل الدراسى

الحدود المكانية: عينه من طلاب المرحلة: الثانوية الأولى بالأحد

الحدود الزمنية: خلال العام الأكاديمي الحالى

الإطار النظري

مقدمة عن التنمر المدرسي :

يعد التنمر المدرسي School Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو اجتماعية، أو جنسية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على الضحية أو على البيئة المدرسية أو على المجتمع ككل .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك يلاحظ أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ في أي مستوي تعليمي.

كما أنه يجعل التلميذ (ضحية التنمر) مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفاً من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصوراً من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة . (محمد والفضل، ٢٠١٨)

وعلي الرغم من التباين في نسب انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب في دول العالم إلا أن الباحثين قد اتفقوا على أن مظاهر التنمر تتمثل في العدوان اللفظي والتحرض ونشر الشائعات والرفض الاجتماعي والعزلة، وأن الذكور هم أكثر عرضة للانخراط في التنمر اللفظي بينما التنمر الاجتماعي هو أكثر شيوعاً بين الفتيات.

ويؤثر التنمر المدرسي school bullying على المتنمر نفسه، وكذلك على ضحية المتنمر والبيئة المدرسية، حيث تتعدد الآثار النفسية للتنمر فتتمثل في شعور الضحية بالخوف والقلق وعدم الارتياح، والإحساس بالرفض، والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، ويتأثر المتنمر نفسه نتيجة لسلوكه فيتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وعدم الاستفادة من البرامج التعليمية.

وتعد المدرسة البيئة التربوية التعليمية التي تعد الفرد إعداداً متكاملاً من جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية حتى يكون قادراً على التفاعل الإيجابي مع بيئته ومجتمعه بما يعود بالنفع والفائدة عليه وعلى مجتمعه، ولكي تقوم المدرسة بدورها التربوي والتعليمي علي أكمل وجه فلا بد من توفر بيئة تعليمية آمنة يستطيع المعلمون والطلاب خلالها القيام بعملية التعليم والتعلم بفاعلية .(حلحيط، ٢٠٢٣)

وقد تؤثر البيئة المدرسية على ظهور التنمر، فالمدارس الكبيرة وتلك التي يديرها مدير يفتقد للفاعلية، والتي تفتقد إلى النظام والانضباط إذ تشكل مثل هذه البيئة تعزيزاً لهذا السلوك، وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي فقد أجريت دراسات متعددة لقياس هذا التحصيل، وأظهرت نتائجها ضعف المستوي التحصيلي للمتنمرين وضحاياهم .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأن الطالب المتنمر يعاني من كره شديد للمدرسة، ويعاني من قلة الفهم وتشتت الانتباه والإهمال والفشل في أداء الواجبات وتشتت الانتباه والإهمال والفشل في أداء الواجبات المدرسية والغياب المتكرر .

وبما أن المتنمر يكون ضمن مجموعة من الزملاء، فإنه عادة ما يكون متمتعاً بالمهارات القيادية التي تمكنه من التأثير على الآخرين وإقناعهم والسيطرة عليهم ويوصف المتنمر بأنه ذو شعبية إلا أنه غير محبوب . (شيعاوي وسحري، ٢٠٢٢)

ومن هنا يقع على عاتق مدير المدرسة مسؤوليات كبيرة لأن الدور المتوقع الذي ينبغي أن يكون في اتجاه توفير البيئة المناسبة والآمنة والمناخ الإداري الذي يشجع عملية التعليم والتعلم، ولمدير المدرسة أيضا دور كبير في مواجهة ظاهرة التنمر في مدرسته، إلا أنه على مديري المدارس أن يدركوا طبيعة الظاهرة لينجحوا في مواجهتها أو الحد منها .

كما يعد التنمر المدرسي من الظواهر الشائعة والخطيرة في المجتمع المدرسي، وبالرغم من خطورة هذه الظاهرة إلا أنها في المجتمع العربي لم تحظ بالدراسة الكافية والاهتمام المناسب لحجم وخطورة تلك الظاهرة، وعلى النقيض تماما فإن الأدبيات الأجنبية تذخر بالكتب والأبحاث والمجلات في هذا الشأن لدرجة أن هناك برامج لمنع التنمر المدرسي (الأفندي، ٢٠٢٢)

مفهوم التنمر المدرسي :

تعددت تعريفات التنمر المدرسي بتعدد وجهات نظر الباحثين حول هذه الظاهرة ومن هذه التعريفات :

-يعرف التنمر لغوياً بأنه: التشبه بالنمر ، يقال (نمر نمرا) كان علي شبه من النمر ، وهو أنمر وهي نمراء ، (نمر) فلان: أي غضب وساء خلقه ،)تنمر) لفلان: أي تنكر له وتوعده بالإيذاء.

-يعرف دان ألويس النرويجي Dan Olweus الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس - التنمر المدرسي (school bullying) بأنه : " أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر ، تتم بصورة متكررة ، وطوال الوقت ، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا : بالتهديد ، التوبيخ ، الإغاظة والشتائم ، ويمكن أن تكون بالاحتكاك 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 . " (فضل، ٢٠٢٣)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-ويعرف الطفل المتنمر علي أنه: هو الذي يضايق ، أو يخيف ، أو يهدد ، أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها ، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ، ويجبرهم علي فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد .

التطور التاريخي لدراسات التنمر المدرسي :

بدأ الاهتمام بدراسة التنمر في السبعينيات من القرن الماضي علي يد الباحث النرويجي دان ألويس الذي أهتم بالأفراد المتنمرين وضحاياهم .

ولقد بدأ الاهتمام البحثي الرئيسي في التنمر في الدول الاسكندنافية، عندما قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية كثيرة حول التنمر في المدارس في بيرجن بالنرويج منذ عام ١٩٨٣واستمرت لمدة عامين ونصف العام قمت خلالها بضبط حوالي ٢٥٠٠ طالب متهمين بالتنمر. وقامت بعدها النرويج بترتيب حملات مقاومة ومنع التنمر على مستوي جميع المدارس الابتدائية والثانوية، وكانت أول حملة منظمة تحت إشراف الباحث دان ألويس لمدة أربع سنوات من عام ١٩٩٠ إلى ١٩٩٤ . (هني، ٢٠٢٣)

عناصر عملية التنمر :

تتكون عملية التنمر من عناصر ثلاثة هي :

١- **المتنمر :**

هو الذي يتشاجر مع الآخرين كي يحاول فرض سيطرته عليهم والاستيلاء على ممتلكاتهم .

٢- **الضحية :**

وهو الطفل الذي يكون عرضة للاعتداء وسلب الممتلكات .

٣- **المتفرجون :**

وهم الملاحظون لعملية التنمر وينقسمون إلى نوعين وهما :

-المعززون: وهم الذين يقدمون الدعم للمتنمر بسبب العلاقة التي تربطهم به ، وبذلك فهم مشاركون فعليون في الاعتداء . (بوخيط وكتفي، ٢٠٢١)

-المدافعون (الحراس): وهم الذين يتعاطفون مع الضحية ويقدمون له يد العون .

أنواع التلاميذ المتنمرين :

صنف وونج التلاميذ المتنمرين إلى نمطين وهما :

١- **المتنمر العدواني :**

ويتسم بالاندفاعية والرغبة في إيذاء الآخرين لفظياً وجسدياً ويري أن عدوانيته تحقق ذاته وتحل مشكلاته وتنفس عن مشاعره واحباطاته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- المتنمر السلبي :

وهو الشخص الذي يدعم المتنمر، وهو لا يبدأ بالأعمال العدوانية بنفسه بل ينخرط فيها عندما يقوده متنمر عدواني حيث يظهر إخلاصه وتعاونه معه .

خصائص التلاميذ المتنمرين :

وقد توصلت دراسات ألويس أن المتنمرين لديهم تاريخ من الإساءة ويتعاطون المخدرات، وأن هؤلاء المتنمرين في الطفولة يكونون مجرمين في سن الرشد .

كما أنهم يظهرون مستويات مرتفعة من الاندفاعية والحاجة إلى القوة والهيمنة على الآخرين، وأن المتنمرين يظهرون يظهرون مستوي أقل من القلق، وعدم الشعور بالأمن، والهيمنة على الضحية، وأن المتنمرين لديهم تقدير ذات مشابه للأطفال العاديين، بسبب إحساسهم بالقوة على ضحاياهم إلى جانب اتجاهاتهم الإيجابية نحو العنف .(محيي، ريهام، ٢٠٢٣)

مما سبق يمكن استخلاص خصائص المتنمرين كما يلي :

١- نشاط زائد واندفاعية وقوة جسمية فائقة .

٢- عدوانية تجاه الأقران والمدرسين .

٣- لديهم مستوي منخفض من القلق، ودرجة تقدير الذات لا تختلف عن الأشخاص العاديين

٤- لا يشعرون بالعطف تجاه ضحاياهم، أو الندم على أفعالهم العنيفة .

٥- ينتمون إلى أسر كثيرة العقاب خاصة الجسدي منه، وينقصها الحب والحنان .

٦- اتجاهاتهم نحو العنف إيجابية .

٧- يميلون إلى السيطرة والتحكم بالآخر .

٨- مقتنعون بأفعالهم ويردون الخطأ إلى التضحية .

وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القلق من التعاطف تجاه ضحاياهم، كما يتميز بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني ولكنهم يشاركون فيه، ويقدموا الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك المتنمر مستمراً .(السيد، ٢٠٢٢)

أنواع التلاميذ ضحايا التنمر :

صنف وونج التلاميذ ضحايا التنمر غلى نمطين وهما :

١- **الضحية السلبي :**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهو التلميذ المستسلم للعدوان الذي لا يدافع عن نفسه ولديه ميول انسحابية ويعاني من مشاعر الخوف والقلق والشك والحذر من الأقران .

٢- **الضحية المستفز :**

وهو التلميذ الذي يثير المتنمر من خلال سلوكيات استفزازية في الشكل أو الملبس أو الحركة أو سلوكيات التصنت والتلصص والفضول مما يدفع المتنمر لإيذائه . (Adams, 2006)

خصائص التلاميذ ضحايا التنمر :

إن ضحايا التنمر المدرسي يعانون من ضعف التأخر الدراسي وضعف التحصيل والقصور في المهارات الاجتماعية وتدني مفهوم الذات وافتقاد الثقة في الأقران وعدم الاطمئنان إليهم .

وأن التلاميذ الأصغر سناً من الضحايا هم أكثر إحساساً بتلك المشاعر مقارنة بالتلاميذ الأكبر سنا.

كما يتصف الضحايا بأن لديهم تقدير منخفض للذات، وعدم قليل من الاصدقاء، وإحساس بالفشل، وسلبية وقلق وضعف وفقدان الثقة بالنفس، ومعظمهم أضعف جسدياً من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين .

ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسياً يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والنفسية لديهم . (Adamaski & Rayan, 2008)

ويلاحظ أن الطفل ضحية التنمر المدرسي يتسم بالعديد من السمات منها الوحدة، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، والخجل، والقصور في العلاقات الاجتماعية، وتدني تقدير الذات .

من خلال ماسبق يمكن استخلاص خصائص التلاميذ ضحايا التنمر كما يلي :

١- الخوف الشديد خاصة عند الذهاب إلى المدرسة أو الرجوع منها .
٢- شدة الانطواء وقلة الأصدقاء .
٣- التسرب المستمر من المدرسة (كثرة الغيابات)
٤- انخفاض تحصيلهم الدراسي .
٥- الاكتئاب المستمر وعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة المدرسية .
٦- ضياع الأدوات أو النقود باستمرار .
٧- الرجوع إلى البيت بثياب ممزقة أو خدوش أو أدوات متلفة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أنواع التنمر المدرسي : (Coy, 2011)

توجد خمسة أنواع للتنمر المدرسي يمكن سردها كما يلي :

١- **التنمر الجسدي :**

هو نوع من أنواع السلوكيات الجسمية غير المرغوبة، والتي تكون على شكل احتكاك بين المتنمر والضحية، وتوجد بعض الأشكال المعروفة مثل: اللكم، الدفع، التزاحم، الرفس، اللمس غير المؤدب، الدغدغة، العراك، استعمال الوسائل الموجودة في الصف للتقاذف كأقلام السبورة مثلاً.

٢- **التنمر الانفعالي :**

ويتمثل في كل أشكال السلوكيات التي تلحق ضرراً بالجانب النفسي والسلوكي للضحية بما في ذلك الاستقرار والتوافق والسعادة، ومن ضمن ما يصدر عن المتنمر تجاه الضحية: نشر الشائعات الكاذبة والمغرضة، إبقاء بعض الأفراد خارج المجموعة، حث بعض الافراد على تشكيل عصابات لمواجهة مجموعات أخرى، تجاهل بعض الأفراد خلال عملية التواصل، المضايقة والإزعاج بالصوت أو النظرة أو الهمس، الاستفزاز، حركات جسمية مبهمة وإيماءات وجهية غامضة .

٣- **التنمر اللفظي :**

هو نوع من أنواع الوشاية أو الاتهامات التي قد تسبب للحضية شتى أنواع الحزن والكرب والآلام النفسية، وقد يتضمن ذلك ما يلي: توجيه كلمات جارحة منتهكة لحرمة الفرد، النداء بمسميات غير لائقة، التعليق السلبي الجارح على منظر ثياب أو جسم ما، المضايقة والتشهير الكاذب، السب والتقليل من قيمة الفرد.(Dikerson, 2005)

٤- **التنمر الإلكتروني :**

وقد يحدث ذلك عن طريق الاستعمال التكنولوجي لأحدي الوسائل العصرية المتاحة، دون اكتشاف الأمر من قبل الآباء أو السلطات المدرسية، لأن الشخص المتنمر قد قدم اسماً مستعاراً، وهذا النوع من التنمر يمكن تسميته بالتنمر المحايد ويأتي في شكل رسائل قصيرة SMS أوEmail ، صور أو رسائل نصية أو مواقع، وكلها تحمل مواصفات مغرضة ومسيئة للطرف الآخر.

٥- **التنمر الجنسي :**

أي سلوك تنمري سواء أكان جسمياً أو رمزياً، وهو مرتكز على حياة الفرد الجنسية بحيث يستخدم هذا الجانب كسلاح في وجه الضحية (ذكوراً وإناثاً)، ويتم ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة مثل الرسائل الإلكترونية، واستخدام العبارات الجنسية البذيئة، واللمس غير المرغوب فيه .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إنه على الرغم من اختلاف تعريفات التنمر وأشكالها إلا أن هناك اتفاق واسع على أن هناك نوعان من أشكال التنمر هما: التنمر المباشر وغير المباشر، التنمر المباشر مثل الضرب والركل والسب، والتهديدات، أما التنمر غير المباشر فيشمل الاستبعاد الاجتماعي، وإطلاق الشائعات، والانسحاب من الصداقات. (Erling, 2006)

أسباب التنمر المدرسي :

هناك العديد من الأسباب المتداخلة التي تجعل الطالب يجنح إلى سلوك التنمر، والتي يمكن تناولها مصنفة فيما يلي :

١- **أسباب بيولوجية :**

فالطلبة المتنمرون يتميزون بقوة جسمية تجعلهم يتفوقون على ضحاياهم، إلى جانب الاستعدادات الوراثية لديهم .

٢- **أسباب نفسية :**

حيث إن المتنمرين تكون لديهم عدوانية واندفاعية تجاه الآخرين، إلى جانب الرغبة في السيطرة واستعراض القوي .

٣- **أسباب معرفية :**

أن تكون لدي المتنمرين بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم، مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد بشكل خاطئ بأن الآخرين لديهم نوايا ومقاصد عدوانية تجاههم .

٤- **أسباب أسرية :**

والتي تصنف من أخطر الأسباب التي تولد سلوك المتنمر، ومن بينها ما يلي :

-المشكلات الأسرية: مثل انفصال الأب عن الأم أو كثرة الخلافات بينهما .

-التنشئة الأسرية الخاطئة: والتي تعتمد علي العقاب البدني القاسي ، وإهانة الأطفال وإهمالهم وتشجيع علي العنف . (Kerryn, 2006)

-انعدام التواصل بين الآباء والأبناء .

٥- **أسباب اجتماعية :**

للمتنمر مكانة اجتماعية وشعبية عالية بين أقرانه، لأنهم يرون فيه القوة والقدرة على تحقيق مآربهم دون خوف أو تردد، وبالتالي يسعون دائما لإرضائه ودعمه ومساعدته عند الحاجة .

٦- **أسباب مدرسية :**

وهي عديدة مثل نقص الرقابة، وكثرة عدد التلاميذ، ونوع المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة، وفي هذا السياق أضاف وايتد أن التنمر في المدرسة قد يكون مصدره المعلمين، والإدارة المدرسية، والنظام التربوي التعليمي ككل، ويحدث ذلك من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلاقات السيئة بين المعلم والمتعلم، والتمييز بين التلاميذ، والاحتقار، والإقصاء، والعقاب بأنواعه، وغياب التحفيز . (ابتسام راضي هادي, ٢٠٢٢)

كما أن هناك العديد من الأسباب التي تسهم في جعل بعض الطلاب ضحايا للتنمر :

١- أسباب بيولوجية :

أن يكون الضحية صغير السن، وضعيف البنية مقارنة بالمتنمر .

٢- اسباب نفسية :

مثل الخجل، والقلق، وليس للضحايا القدرة على المواجهة، ويميلون إلى الانسحاب، وتقديرهم لذواتهم منخفض، ويخافون، والهروب هو وسيلتهم لحل الصراعات .

٣- أسباب معرفية :

حيث يشكل ضحية التنمر صورة سلبية عن ذاته وعن قدراته .

٤- أسباب اجتماعية :

وهي عديدة مثل نقص المهارات الاجتماعية، ونقص العلاقات مع الأقران، ونقص المكانة الاجتماعية، مما يؤدى إلى الميل إلى العزلة الاجتماعية والانسحاب والسلبية، ونقص المهارات اللفظية ومهارات التواصل . (أبو مصطفى، نظمي، ٢٠٠٦)

الأماكن التي يحدث فيها التنمر المدرسي :

يحدث التنمر داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، لكن غالباً ما يميز أماكن خاصة في المدرسة مثل: الساحة، والممرات، وقاعات الرياضة، والأقسام، وقاعات العمل الجماعي، والمطاعم، وحتى أثناء النشاط التعليمي وبعده .

والتنمر المدرسي غالباً ما يصدر عن مجموعة من التلاميذ توجه سيطرتها نحو تلميذ تقوم بعزله، وإبعاده عن كل النشاطات واللقاءات، مستعينة بالموالين الذين بدورهم يخشون أن يكونوا ضحايا هذا السلوك، وهذه المجموعة يقوم أفرادها بالسخرية والتهكم وإطلاق الصفات الدنيئة والمنحطة على الضحية قبل إلحاق الأضرار الجسدية به، ومن ثم يحدث التنمر بعيداً عن الكبار كما في فسحة المدرسة، والحصص، ودورات المياه، وفي المداخل، وفي موقف انتظار الحافلات، وفي حافلة المدرسة، وفي الطريق للمدرسة أو إلى البيت .

أشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي :

لقد أعدت وصممت العديد من برامج التدخل العالمية لمنع التنمر في المدارس والاستراتيجيات المضادة له والتي أثبتت من خلال تطبيقها قدرتها على مواجهة المشكلة لكافة الأطراف المتورطة في الموقف . (إبراهيم، أحمد حسن، ٢٠٠٧)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن هذه البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي، والذي يعد من أكثر البرامج شمولاً في مواجهة هذه الظاهرة برنامج دان ألويس لمنع التنمر المدرسي ويقدم هذا البرنامج إطاراً واضحاً للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور يمكن تطبيقه على المستوي الوطني والعالمي .

كذلك وعلى امتداد مختلف المراحل الدراسية وعلى مستوي الدراسة والفصل الدراسي والطلاب أنفسهم، ويتحقق بتكاتف وتضافر جهود الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور، والطلاب، وبجهود المختصين بالمجال من خارج المدرسة، مع ضمان الحصول على التزامهم بالمساعدة في إيقاف التنمر، ويمتد مدى تطبقه من العام للعام لقياس مدى فعاليته في التقليل من انتشار ظاهرة التنمر والتخفيف من حدة آثاره . (نورة سعد القحطاني، ٢٠٠٨)

دور الأهل في منع التنمر المدرسي

•على الأهل عدم الاستعجال بعدم تصديق أن طفلهم متنمر والعمل جاهداً مع المدرسة على وضع خطة فعالة للحد من تصرفات الطفل المتنمر والوقوف على مشكلات الطفل السلوكية أن وجدت .

•عملية التنمُّر تحتاج إلي ترؤي في علاجها ويعتبر التنمر نوع من اضطراب الشخصية وعليه يجب علي ولي الأمر طلب المساعدة ويتوجب على الأهل مناقشة الطفل المتنمر بهدوء والوقوف معه على الأسباب التي جعلته يتصرف هكذا، وتوضيح أنه سلوك غير صحيح وعليهم أيضاً شرح نتائج هذا السلوك وانعكاسه على الطفل المُعرض له .

•على الأهل الابتعاد عن وصف الطفل بمجموعة عبارات مثل المعتدي أو المتنمر وخاصة أمام الآخرين .

•الوقوف على الإحباطات التي يواجهها الطفل في المنزل أو في التعامل مع أخوانه او حل الواجبات المدرسية .

•التحكم في مشاهدة الطفل للبرامج التلفزيونية العنيفة أو التي يرى فيها على سبيل المثال أشخاصاً يقعون على الأرض ويسخر ويضحك منهم آخرون . (كاظم القريشي، ٢٠١٨)

دور المدرسة في منع التنمر المدرسي

• يتوجب على المدرسة سن قوانين حازمة تمنع إيذاء أي طفل للآخر سواء كان الإيذاء بدنياً أو نفسياً .

• يجب حماية كل طفل من التعرض للإيذاء داخل المدرسة فهي بيئة أمنة وهادئة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

• على المدرسة تكثيف الرقابة والإشراف على الطلاب مما يضمن عدم تعرضهم للتنمر والخوف والذعر .(السيد، ٢٠٢١)

• التفرقة بين التعبير الفطري للطلاب حول الأشياء من حولهم وبين التعدي على حقوق الآخرين، والتفرقة بين ارتكاب العنف واكتساب المهارات اللازمة للدفاع عن النفس .

• تحفيز روح التعاون بين الطلاب ونشر المودة بينهم من خلال إنشاء البيئة الصالحة والنموذجية للمنافسة .

• على المعلم أن يدرك أنه هو القدوة الفعلية للطلاب، وعليه أن يعلم أن الكلمات قد تؤذي وأن إيذاء الكلمات قد يكون أشد من الإيذاء الجسدي .

• على المعلم أن يكون ملماً بمهارات التواصل وحل النزاعات بين الطلاب الكبار واي سلوك عدواني بين الطلاب يحاول حله بسرعة وفي هدوء .

علامات التنمر

على الأهل التنبه لمشكلة التنمر على علامات التنمر التي يتعرض أو تتعرض لهما الأطفال داخل المدرسة وساحاتها، أو في باص المدرسة أو في الكافتيريا وغيرها، وهناك بعض العلامات التي تدل على تعرض الطفل للتنمر على الأهل التنبه لها . (محمد والفضل، ٢٠١٨)

علامات تدل على تعرض ابنك للتنمر في المدرسة:

•انسحاب للأطفال بشكل متكرر في وقت الأنشطة المفضلة لديه.

•تراجع اهتمامه بالأنشطة المدرسية أو ما بعد المدرسة.

•ابتعاده عن أصدقائه أو أي تجمعات.

•إهمال شكله الخارجي ومظهره العام.

•إهمال واجباته المدرسية أو أي أغراض متعلقة بالمدرسة ككتبه ودفاتره ووجباته الغذائية .

•التأخر عن باص المدرسة.

•يسعى الطفل المعرض للتنمر إلى الهروب من الواقع الذي يعيشه.

•يعاني الطفل المعرض للتنمر حالة من العصبية والغضب.

•يعاني حالة من القلق الدائم والخوف.

•يعاني من حالة مزاجية متقلبة.

•قد يخفي الطفل أدوات لحماية نفسه في المدرسة مثل السكاكين.

•كما يمكن أن تظهر على جسده بعض الكدمات والجروح.

•قد يعاني حالة من فقدان أو زيادة الشهية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدور التربوي في حل مشكلة التنمر المدرسي

التنمر المدرسي مشكلة خطيرة ينتج عنها الكثير من المشكلات النفسية، والمجتمعية الأخرى، لذا يجب علينا أن نتعرف على دور كل شخص ومؤسسة في هذا المجتمع لمحاربة التنمر، وفيما يلي نعرض الدور التربوي في حل مشكلة التنمر المدرسي : (حلحيط، ٢٠٢٣)

- تفعل من دور المرشد التربوي خاصة في المدارس طوال الموسم الدراسي ولاسيما في الساحة ودورات المياه وفي المطاعم المدرسية أين يكون الاحتكاك بين التلاميذ قوي، كذلك مراقبة الأماكن المنزوية والبعيدة داخل المدرسة، ومراقبة تجمعات التلاميذ
- دور المدرسة في علاج التنمر يكمن في التعامل معه بجدية من خلال إصدار قوانين جادة للتصدي له ولعلاجه
- وضع حلول لمعالجة التنمر والقضاء عليه من قِبَل المدرسة، ومُعاقَبة كلّ من يسلك هذا التصرُّف
- إعطاء الأطفال دورات تثقيفية عن أضرار ظاهرة التنمر وضرورة التخلّص منها .تعليم الطلاب الأخلاق الحميدة والمبادئ الأساسيّة التي يجب أن يتمسكوا بها
- تشجيع التلاميذ على الإبلاغ على أي فعل تنمر داخل المدرسة وكذلك التدخل الإيجابي لمنع المشاجرات بين زملائهم
- تشجيع الإدارة للتلاميذ نتيجة إخبارهم على كل سلوك تنمر داخل المؤسسة التربوية .العمل على نشر المحبة ومشاعر الأخوة بين الطلاب في المدرسة
- مشاركة الطلاب في الأعمال التطوعيّة والأعمال الجماعيّة التي تعزز روح التعاون والمحبة فيما بينهم (شيعاوي وسحري، ٢٠٢٢)
- مراقبة المدرسة لسلوكيات الطلاب بشكلٍ جيد
- معاقبة كل طالب يتصرف مع الطلاب الآخرين بتنمّر وعدوانيّة .تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الفنية كالعزف والمسرحيات الغنائيّة التي تلعبُ دورًا مهمًا في استرخاء أعصاب الطلاب وتهذيب سلوكهم . (الأفندي، ٢٠٢٢)

آثار التنمر

ترتبط ظاهرة التنمر بالكثير من المشاكل الخطيرة التي قد تصيب طفلك في أي وقت من الأوقات، لذا يفضل أن يكون هناك وعي من الآثار المختلفة للتنمر التي قد يقع فيها طفلك أو شخصك المفضل، ومن هذه الآثار : (هني، ٢٠٢٣)

- العنف والتخريب المتكرر
- تعاطي المخدرات بهدف التجربة والفراغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ضغوط عاطفية، اكتئاب وقلق بدون داعي
- مشاكل في المدرسة أو العمل
- يشعر المرء بالوحدة والعزلة
- يضطرب الشخص، يشعر بالملل
- انخفاض أداء الشخص الوظيفي
- تدني كبير في احترام الذات
- محاولات متعددة للانتحار

كيف تتعامل مع طالب متنمر لا تقل أهمية دور المعلم في علاج التنمر مع الطالب المتنمر عن أهمية دوره مع الضحية. فالمتنمر ضحية أيضًا لظروف نفسية أو اجتماعية. ومن هنا فعلى المعلم أن يمنح المتنمر الفرصة الكاملة لرواية قصته ثم التثبت منها، فإذا كان الطفل مدانًا يقوم المعلم بشرح الخطأ له وإخباره أن هذه النوعية من التصرفات غير مقبولة تمامًا .لاحقًا، يعقِد المعلم جلسات مع الطفل المتنمر لمناقشة الأسباب التي دفعته لمثل هذه التصرفات ويضع له خطة تحفيزية تشجعه على التخلي عن التنمر وترشده إلى الوسائل السليمة لتحقيق أهدافه. فإذا كان يطمح مثلًا إلى الزعامة يمكن إرشاده إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية والانتخابات الداخلية .ومن الضروري ربط نظام المكافآت المدرسية بتعديل السلوك، فلا يحصل الطالب على حصته من الأنشطة الترفيهية كالرحلات والمخيمات قبل أن يعدل سلوكياته الخاطئة . وأخيرًا؛ يحتاج المعلم إلى الاستعانة بالمختص الاجتماعي أو النفسي للتواصل مع الأسرة وإجراء التدخل اللازم لمعالجة الأساليب التربوية والمشاكل الأسرية التي قد تكون الشعلة التي تولد منها لهيب التنمر، فالعمل التكاملي يعزز دور المعلم مع المتنمر وضحية التنمر (بوخيط وكتفي، ٢٠٢١)

النتائج

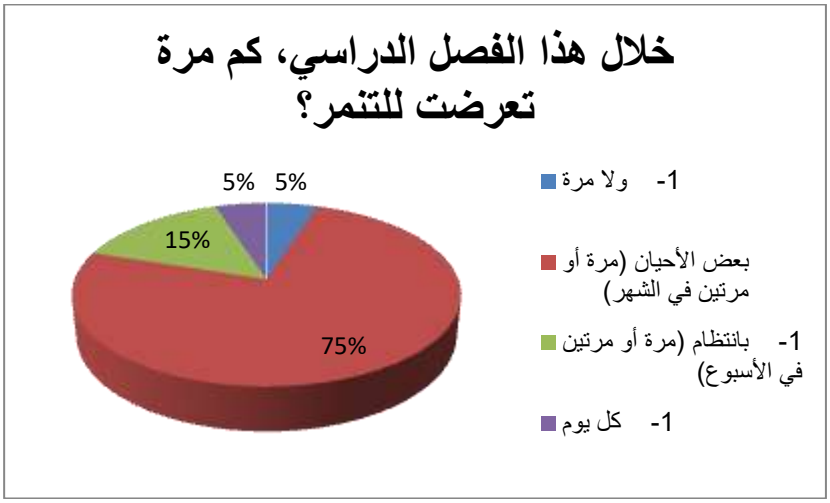
تم توزيع الاستبانه على عدد من الطلاب وتم تجميع اجاباتهم على الاسئله وقد قام ١٠٠ طالب بالاجابه على الاستبانة وكانت اجاباتهم كالتالي:

السؤال الاول:

خلال هذا الفصل الدراسي، كم مرة تعرضت للتنمر؟

واجاب ٧٥% من الطلاب بأنهم يتعرضوا للتنمر بعض الاحيا مره او مرتين فى الشهر و١٥% يتعرضون بانتظام للتنمر مره او مرتين بالاسبوع والأخرى ٥% اجابوا بأنهم ولا مره تعرضوا للتنمر في حين ان ال ٥% الباقية تعرضوا يوميا للتنمر كما هو موضح بالشكل التالي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



السؤال التانى

هل يمكنك إخبارنا كيف تم التنمر عليك؟ يمكنك الاختيار العديد من الخيارات .

وقد اجاب ٥% بأنهم لم يتعرضوا للتنمر ولكن ٥٥% تعرضوا لإطلاق اسماء عليهم و٢٥% تعرضوا لاعتداء جسدي و١٥% اجابوا انهم لا أستطيع الجلوس على أي من الطاولات خلال فترة الغداء و٤٥% الاخرون ينتزعون غدائي وممتلكاتي الأخرى و٤٠% لا أحد يتحدث معي في المدرسة و٣٥% تلقوا العديد من التهديدات و٥% اشكال اخرى كما هو موضح بالجدول

هل يمكنك إخبارنا كيف تم التنمر عليك؟	%
لم اتعرض للتنمر	5%
يتم إطلاق الأسماء علي.	55%
تعرضت لاعتداء جسدي	25%
لا أستطيع الجلوس على أي من الطاولات خلال فترة الغداء	15%
الآخرون ينتزعون غدائي وممتلكاتي الأخرى	45%
لا أحد يتحدث معي في المدرسة	40%
لقد تلقيت العديد من التهديدات	35%
أخرى	5%

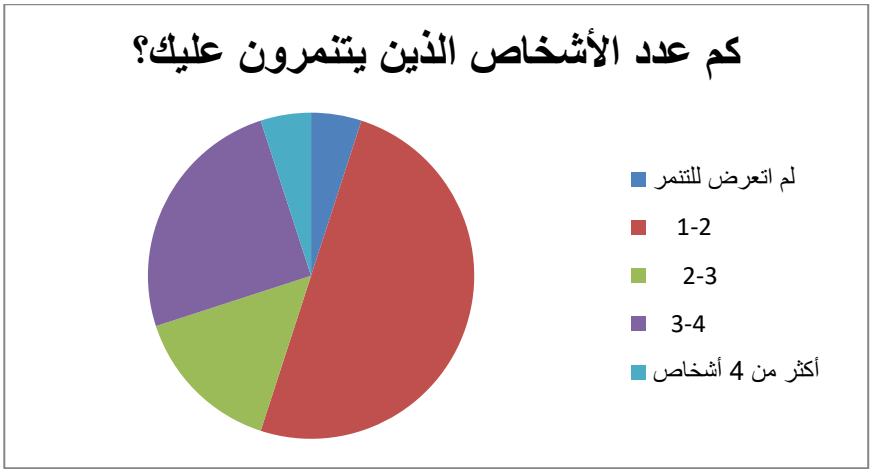
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال الثالث

كم عدد الأشخاص الذين يتنمرون عليك؟

اجاب ٥% بأنهم لم يتعرضوا للتنمر و٥٠% تعرضوا من ١-٢ شخص و١٥% تعرضوا من ٢-٣ شخص و٢٥% تعرضوا من ٣-٤ شخص و٥% تعرضوا من أكثر من شخص كما هو موضح بالجدول والشكل التالى

كم عدد الأشخاص الذين يتنمرون عليك؟	
لم اتعرض للتنمر	5%
1-2	50%
2-3	15%
3-4	25%
أكثر من 4 أشخاص	5%



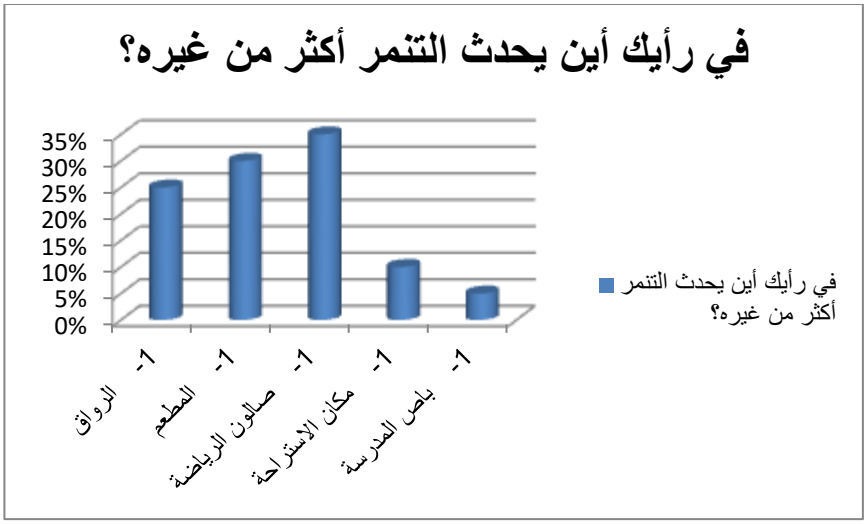
السؤال الرابع

في رأيك أين يحدث التنمر أكثر من غيره؟

اجاب ٢٥% انهم يتعرضوا للتنمر أكثر في الرواق و٣٠% في المطعم و٣٥% في صالون الرياضة و١٠% مكان الاستراحة و٥% في باص المدرسة كما هو موضح فالجدول والشكل التالى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في رأيك أين يحدث التنمر أكثر من غيره؟	
-1الرواق	25%
-1المطعم	30%
-1صالون الرياضة	35%
-1مكان الاستراحة	10%
-1باص المدرسة	5%



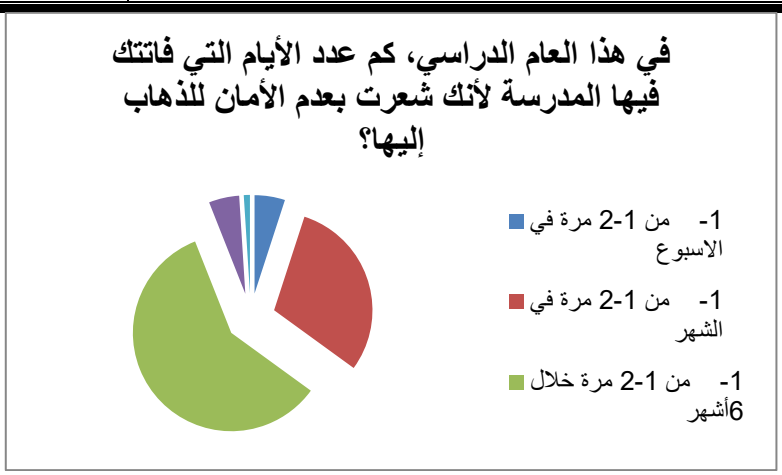
السؤال الخامس

في هذا العام الدراسي، كم عدد الأيام التي فاتتك فيها المدرسة لأنك شعرت بعدم الأمان للذهاب إليها؟

اجاب ٥% بانه من 1-2 مرة في الاسبوع و٣٠% انه من 1-2 مرة في الشهر و٥٩% من 1-2 مرة خلال6 أشهر و٥% من 1-2 مرة خلال3 أشهر و١% كل يوم من أيام العام الدراسي كما هو موضح فالجدول والشكل التالى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في هذا العام الدراسي، كم عدد الأيام التي فاتتك فيها المدرسة لأنك شعرت بعدم الأمان للذهاب إليها؟	
-1من 2-1 مرة في الاسبوع	5%
-1من 2-1 مرة في الشهر	30%
-1من 2-1 مرة خلال6 أشهر	59%
-1من 2-1 مرة خلال3 أشهر	5%
-1كل يوم من أيام العام الدراسي	1%



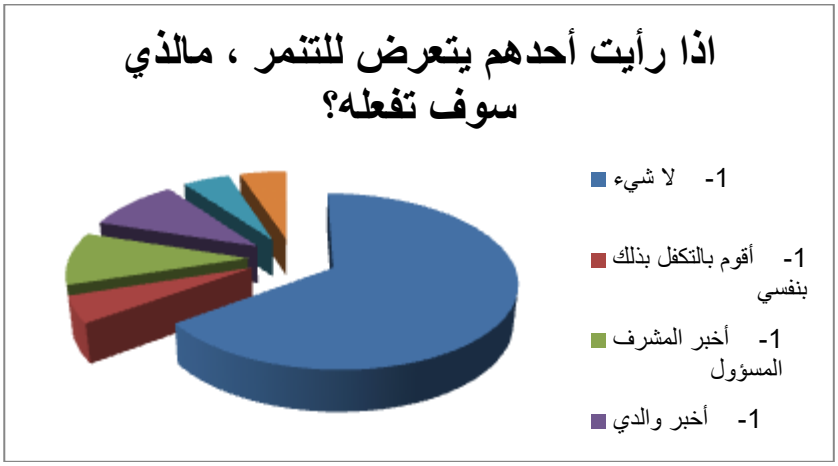
السؤال السادس

إذا رأيت أحدهم يتعرض للتنمر، ما الذي سوف تفعله؟

اجاب ٦٥% بلا شيء و٥% أقوم بالتكفل بذلك بنفسي و١٠% أخبر المشرف المسؤول و١٠% أخبر والدي و٥% أتصل بالشرطة و٥% موارد آخري كما هو موضح فالجدول والشكل التالى

إذا رأيت أحدهم يتعرض للتنمر، ما الذي سوف تفعله؟	
-1لا شيء	65%
-1أقوم بالتكفل بذلك بنفسي	5%
-1أخبر المشرف المسؤول	10%
-1أخبر والدي	10%
-1أتصل بالشرطة	5%
-1موارد آخرى	5%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

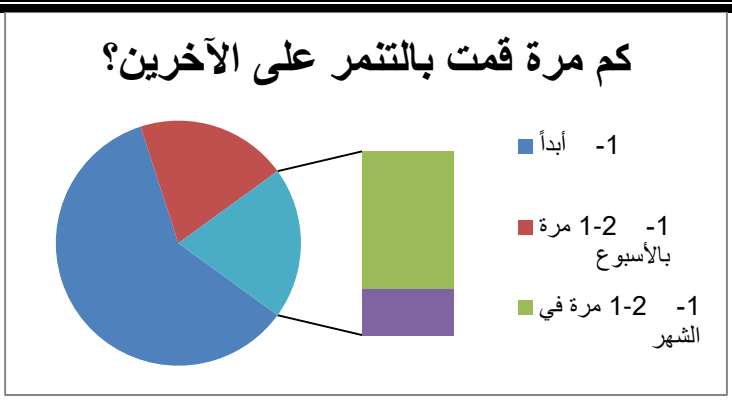


السؤال السابع

كم مرة قمت بالتنمر على الآخرين؟

٦٠% اجاب ب ابدا و٢٠% 1-2 مرة بالأسبوع و١٥% 1-2مرة في الشهر و٥% كل يوم كما موضح فالجدول والشكل التالي

كم مرة قمت بالتنمر على الآخرين؟	
-أبداً	60
1-2مرة بالأسبوع	20
1-2مرة في الشهر	15
-1كل يوم	5



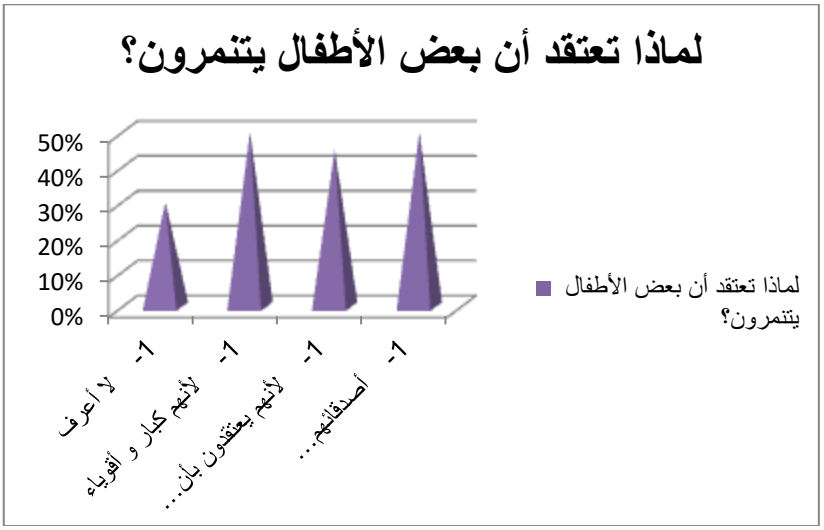
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال الثامن

لماذا تعتقد أن بعض الأطفال يتنمرون؟ يمكنك تحديد ٣ خيارات كحد أقصى

اجاب ٣٠% لا اعرف و٥٠% لأنهم كبار وأقوياء و٤٥% لأنهم يعتقدون بأن الأمر ممتع و٥٠% بان أصدقائهم يشجعونهم على التنمر كما هو موضح بالشكل والجدول التالى

لماذا تعتقد أن بعض الأطفال يتنمرون؟	
1-لا أعرف	30%
1-لأنهم كبار و أقوياء	50%
1-لأنهم يعتقدون بأن الأمر ممتع	45%
1-أصدقائهم يشجعونهم على التنمر	50%



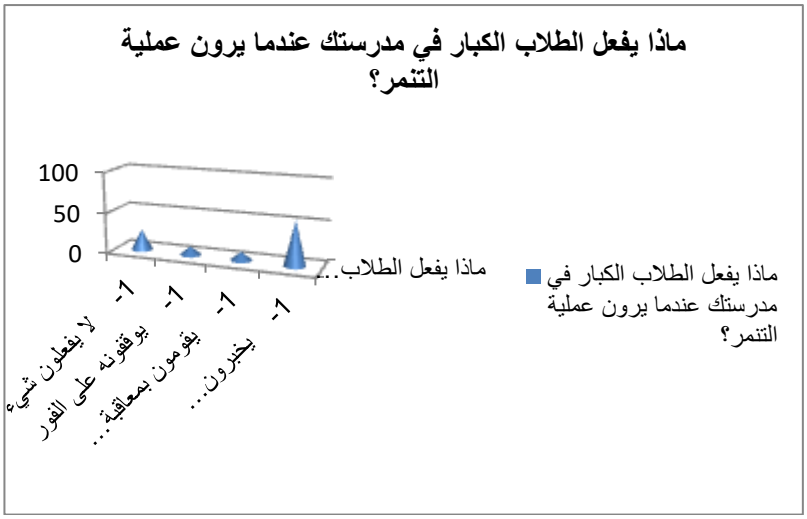
السؤال التاسع

ماذا يفعل الطلاب الكبار في مدرستك عندما يرون عملية التنمر؟

اجاب ٢٥% لايفعلون شيء و١٠% يوقفونه على الفور و١٠% يقومون بمعاقبة المتنمرين و٥٥% كما هو موضح بالجدول والشكل التالى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ماذا يفعل الطلاب الكبار في مدرستك عندما يرون عملية التنمر؟	
-1لا يفعلون شيء	%25
-1يوقفونه على الفور	%10
-1يقومون بمعاقبة المتنمرين	%10
-1يخبرون المسؤول المشرف	%55

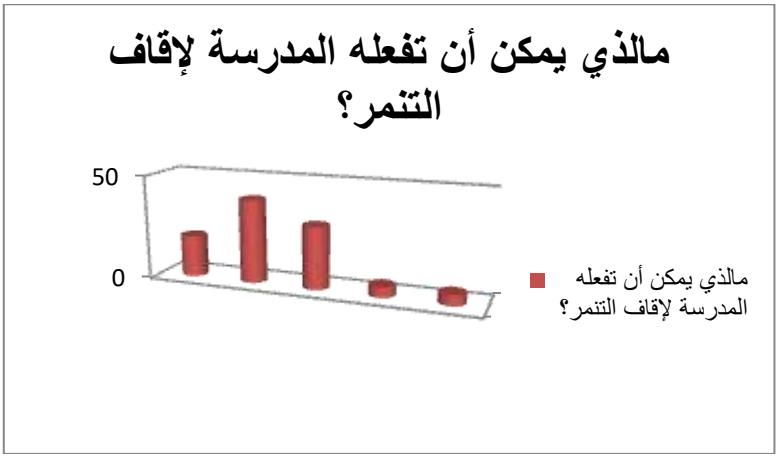


السؤال العاشر

مالذي يمكن أن تفعله المدرسة لإقاف التنمر؟ يمكنك تحديد ٤ خيارات كحد أقصى اجاب ٢٠% القيام بإشراف أفضل على المدرسة و٤٠% وضع قوانين ضد التنمر و٣٠% التحدث عن التنمر خلال الحصص و٥% التنمر ليس مشكلة في مدرستي و٥% أخرى كما هو موضح فالجدول والشكل التالى

مالذي يمكن أن تفعله المدرسة لإقاف التنمر؟	
القيام بإشراف أفضل على المدرسة	%20
وضع قوانين ضد التنمر	%40
التحدث عن التنمر خلال الحصص	%30
التنمر ليس مشكلة في مدرستي	%5
أخرى	%5

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



خاتمه

وفي الأخير يجدر الإشارة إلى أنه من المهم التعامل مع ظاهرة التنمر بجدية ووعي تام، فنحن نتحدث عنأطفال ومراهقين في المدارس ما يزالون في مرحلة بناء شخصية وهوية ذاتية، والاستخفاف بهذه الظاهرة أوإنكارها من شأنه أن يؤدي بالمتنمر إلى تكوين شخصية عدائية قد تقوده إلى الإجرام المجتمعى مستقبلا، ويؤديبالضحية إلى مشاكل نفسية وصحية واجتماعية تستمر مدى الحياة .لذلك يجب أن يكون الحل متكاملا ليشمل المدرسة، ومن المهم أن تقوم المدرسة بتنظيم برامج ودورات توعية للوقاية من التنمر والتعريف بممارسته وآثاره وخطورته، كما يجب أن يكون قانون المدرسة عادلا ومنصفا ليحفظ.

التوصيات

- ضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف تدريب الأطفال والمراهقين الضحايا على مساعدة أنفسهم في الدفاع عن أنفسهم.
- -ضرورة توافر دعم اجتماعي مقدم من الزملاء للتلاميذ الضحايا في المدرسة وخلف بيئة صفية آمنة خالية منالتهديد
- ضرورة توافر بيئة أسرية داعمة اجتماعيا للطفل المتنمر من خلال تفهم مشاعره ومشاكله والاستماع إليهوتقبله كما هو والتقليل من العنف المدرسي والعقاب الجسدي، إذ أن الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء لايكفي لخفض السلوك التنمري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- -توعية أولياء الأمور القائمين في تربية الأبناء بضرورة المساهمة في فهم حاجيات وسلوك أبنائهم والتعاون معالمدرسة لتوطيد علاقة من شأنه ا التقليل من السلوك التنمر
- -توعية القائمين على تسيير المؤسسات التربوية بضرورة التدخل وتقديم الدعم الاجتماعي والحماية لضحايالتنمر اللفظي والجسمي، وعدم التذبذب في اتخاذ التدابير اللازمة لردع السلوك التنمري.
- يجب أن يتضمن التعليم مناهج لغرس التعاون والتعاطف مع الآخرين، وحل النزاعات والصراعات بشكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

إبراهيم أحمد حسن (٢٠٠٧). ***الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والخدمة الاجتماعية***، جامعة الفيوح، مكتبة الصفاء والمروة للنشر والتوزيع، دون ط، دون بلد.

نظمي أبو مصطفى(٢٠٠٦). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين دراسة ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات، **مجلة الجامعة لإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).**المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ٣٣٣ – ٥٣٢.

ابتسام راضي هادي(٢٠٢٢). التنمر المدرسي بين طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٧(١١١)، ٢٧٨-٢٩٩.
https://doi.org/10.35950/cbej.v27i111.5304

بوخيط س., & كتفي ي. (٢٠٢١). التنمر المدرسي (مقاربة نظرية سوسيو تربوية)). مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف, ٦(١), ١٢٥–١٠٠. استرجع في من https://journals.univ-batna.dz/index.php/Jsdp/article/view/297

حلحيط ر. (٢٠٢٣). .التنمر المدرسي : الأشكال و العوامل و النظريات المفسرة له. مجلة الأكاديمية الدولية للعلوم النفسية والتربوية والأرطفونيا, ٣(١), ١١٣-١٢٢. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/214047

حنان خوج(٢٠٠٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية .**مجلة جامعة اللك عبد العزيز**
مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد ،١٣العدد، 5ص، ٢١٢-١٢٢.

السيد (٢٠٢١). التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية. https://doi.org/10.21608/baat.2021.242659

السيد (٢٠٢٢). طريقة خدمة الجماعة ومواجهة مشكلة التنمر المدرسي. بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية.
https://doi.org/10.21608/baat.2022.242675

شيعاوي & سحري. (٢٠٢٢). التنمر المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم المتوسط. https://dspace.univ-guelma.dz/xmlui/handle/123456789/14029

الصبحيين، علي موسى، القضاة، محمد فرحان (٢٠٠٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، الرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علي موسى الصبحيين، محمد فرحان القضاة (٢٠١٣). ***سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه أسبابه علاجه)***، الطبعة الأولى، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة السعودية.

فضل. (٢٠٢٣, April 1). دور الأسرة في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي. journals.ekb.eg. https://doi.org/10.12816/ijeps.2023.315783

الأفندي (٢٠٢٢). التنمر المدرسي وأثره علي ذوي صعوبات التعلم. https://doi.org/10.21608/artman.2021.104142.1424

كاظم القريشي. (٢٠١٨). التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الطلبة انفسهم وسبل معالجته. https://www.iasj.net/iasj/article/156370

محمد & الفضل (٢٠١٨). التنمر المدرسى لدى طلاب المرحلة الثانوية. https://doi.org/10.21608/mseg.2018.114740

ريهام محيى (٢٠٢٣). التنمر المدرسي عبر الثقافات العربية : الآثار النفسية والاجتماعية. آفاق عربية و إقليمية, ٧, ١٩٧-٢١٨. doi: 10.21608/afar.2023.286153

نورة سعد القحطاني (٢٠٠٨) ***التنمر بين الطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض*** "دراسة مسحية دراسة واقتراح برامج التدخل بما يتناسب مع البيئة المدرسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

هني (٢٠٢٣). دور مستشار التوجيه والرشاد المدرسي والمهني في مواجهة التنمر المدرسي. http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/13135

مراجع أجنبية

Adams (2006) ***What makes a bully tick Science World***. 63

Adamaski,R& Rayan,G(2008)***Bullying and victimization at school : the role of mother*** .british journal of educational psychology ,78 (1) 109-125.

Coy, j (2011***) the role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school student, elementary***, education online 91159-1183.

Dikerson, D (2005) cyber bullies on camps, retrieved October 5, 2006 from the htt://www.uniof.orge.violence

Erling, a (2006) bullying: description and analysis of phenomenon electronic journal of research in educational psychology .4151-180

Kerryn, p (2006) ***does bullying cause emotional problems? A prospective study on young teenager's*** British medical journal 323. (1-13).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة

Administrative agility and its relationship to school performance from the point of view of female teachers in secondary schools in Jeddah

إعداد

أماني عبدالله عسيري **ندى حميد السلمي**

Amani Abdullah Asiri **Nada Hamid Al-Salami**

د. خديجة مقبول الزهراني

Dr. Khadija Maqbool Al-Zahrani

كلية التربية - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.362484

استلام البحث : ٩ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٤ / ٢٠٢٤

عسيري، أماني عبدالله و السلمي، ندى حميد الزهراني، خديجة مقبول (٢٠٢٤). الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٥٧٧ – ٦٢٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة

المستخلص:

هدف البحث للكشف عن العلاقة بين ممارسة الرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي في المدارس الثانوية بجدة من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، وتمثل مجتمع البحث في معلمات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمكتب تعليم شرق جدة البالغ عددهن (١٢٤٨) معلمة، وبلغت العينة (٢٩٣) معلمة حُددَت بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً للبحث، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي. وإلى وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين جودة الإدارة المدرسية وبين (تنظيم العمل الإداري، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والتطوير والتحسين المستمر). وأن درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج أن مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر أفراد العينة جاء بدرجة كبيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول مستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة تعزى لمتغير ي المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأوصت الباحثتان بمجموعة من التوصيات منها: حث القيادات المدرسية على تبني أسلوب الرشاقة الإدارية باعتباره أحد أساليب الإدارة الحديثة؛ للحد من الهدر في الإمكانات البشرية والمادية، وتضمين مبادئ الرشاقة الإدارية في مناهج العلوم الإدارية وتدريسها للطلبة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة، الرشاقة الإدارية، الأداء، الأداء المدرسي، جودة الأداء المدرسي.

Abstract:

The study aimed to reveal the relationship between the practice of administrative agility and the quality of school performance in secondary schools in Jeddah from the perspective of female teachers. The population of the study consisted of 1248 female teachers, and the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

sample was 293 female teachers who were selected using a simple random sampling method. The researchers used a questionnaire as a data collection tool. The results showed that there is a strong positive relationship with statistical significance at the significance level of 0.01 between the total degree of administrative agility and the quality of school performance. Additionally, there is a strong positive relationship with statistical significance at the significance level of 0.01 between the quality of school administration and the following dimensions: organization of administrative work, problem-solving, teamwork, development, and continuous improvement. The degree of practicing administrative agility from the perspective of the sample was found to be high. The level of quality of school performance from the perspective of the sample was also found to be high. The results showed that there were no statistically significant differences at the significance level of 0.05 between the respondents' responses about the degree of practicing administrative agility in secondary schools in eastern Jeddah due to the variables of educational qualification and years of experience. Additionally, there were no statistically significant differences at the significance level of 0.05 between the respondents' responses about the level of quality of school performance in secondary schools in eastern Jeddah due to the variable of educational qualification and years of experience. The researchers recommended a set of recommendations, including: Urging school leaders to adopt the administrative agility method as one of the modern management methods; To reduce wastage of human and material resources. Including the principles of administrative agility in the curricula of administrative sciences and teaching them to students.

Key words: administration, administrative agility, performance, school performance, school performance quality

مقدمة

يحظى التعليم باهتمام كبير في الدول المتقدمة، إذ إنه أصبح معيارًا لتقدم الأمم وارتفاع مستواها الحضاري والتنموي، فمع ما يشهده عالمنا المعاصر من تطورات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هائلـة فـي مختلـف المجـالات وخاصـة فـي مجـال الإدارة التعليميـة، ومـا تعكسـه هـذه التطورات من تحديات عديدة تواجهها المؤسسات التعليمية، والتي تجبرها على إعادة تكوين التصورات العامة والتخطيط لها من جديد. ويحظى التعليم في رؤية ٢٠٣٠ بأهمية كبرى؛ لكونه محور التقدم والتطور في فكر الشباب السعودي وقدراته لإدارة التنمية مستقبلًا. فقد جاءت الرؤية بخطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية.

ونظرًا للتغيرات السريعة التي يشهدها العصر، ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في طبيعة العمل بالمؤسسات التعليمية؛ ويرجع السبب في ذلك إلى تقدم التكنولوجيا، والمصاعب المالية، والتوجهات نحو المهام المنوطة بالتعليم، وأشكال المسؤولية الجديدة، وخصائص الطلاب المتغايرة، إذ تتأثر عناصر التعليم بهذه المتغيرات وتؤثر فيها (الحمدان،٢٠٢٠). ويضيف السرحان (٢٠١٩، Alserhan) أن أساليب الإدارة التقليدية لم تعد مناسبة لمتطلبات العصر الحاضر، بل أصبح من المهم للإدارة المدرسية تحديد مسارات إدارية جديدة من خلال التخطيط وتحديد الأهداف وتبني إجراءات سريعة لمواجهة المستجدات البيئية الداخلية والخارجية المحيطة بالمدرسة. وذكر بوروامتو (Purwamto ,2015) أن نجاح الإدارة يتطلب اعتماد نظام إداري مرن يسمح للمؤسسة التعليمية بالتكيف مع التغيرات التنظيمية التي تواجهها. ومع التطورات الفكرية في فلسفة الإدارة الحديثة والمعاصرة ظهرت لنا مصطلحات تدعو المنظمات إلى ما هو جديد ومحقِق للاستدامة، كان منها مصطلح القيادة اللينة والرشيقة والذي يسهم تفعيلها في الميدان إعطاء حافزًا نفسيًا للعاملين في المنظمات (السواعير، ٢٠٢١).

وبالنظر إلى مفهوم الإدارة الرشيقة فإن طبيعة هذه الإدارة تهتم باستخدام الموارد المتوفرة بالمؤسسة التعليمية سواءً أكانت هذه الموارد مادية أم بشرية، كما أن هذه الإدارة تهتم بالعلاقات الإنسانية وعنصر الوقت كونهما يسهمان في نجاح مختلف العمليات الإدارية، ومن ثَمَّ يمكن القول بأن توظيف الإدارة الرشيقة في العمليات الإدارية يسهم في إيجاد أداء مدرسي على درجة عالية من الجودة (أحمد، ٢٠١٥). وترى كرتات (٢٠١٩) أن ممارسة الرشاقة الإدارية في المؤسسات التعليمية يسهم في تحقيق الميزة التنافسية من خلال القيادات والكوادر التي تقدم خدمات ذات كفاءة عالية، لتحقيق متطلبات أطراف المؤسسة التعليمية كافة.

ومع زيادة التحديات وتطور المستجدات والتغيرات التي تواجه النظام التربوي عامة والإدارة المدرسية خاصة، فإن مهام الإدارة المدرسية المستقبلية وأدوارها أصبحت تهدف –كذلك- إلى تحسين الأداء المدرسي وجودة المخرجات التعليمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(عوض الله،٢٠١٣). لذا تسعى المؤسسات التعليمية إلى التميز والجودة في أدائها. ويعد الأداء المدرسي منظومة متكاملة لنتاج أعمال المدرسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية (mosimann,2007). والمدارس الثانوية إحدى المنظمات التعليمية التي تؤدي دورًا بارزًا في إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات التي تمكنهم من مواجهة التحديات المستقبلية (pinkus,2009). وتشير الدلائل إلى أن قدرة المدرسة على التطوير والتجديد مرتبطة بقدرة القائمين على إدارتها، حيث إن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسات التعليمية المرتبطة بخطط التنمية، وهذه الإدارة تمثل المستوى التنفيذي في المنظومة التعليمية والتي تعمل على الاستفادة من العناصر البشرية والمادية المتاحة (الحقيل، ٢٠١٣). ومن هنا، جاء هذا البحث لتقصي علاقة الرشاقة الإدارية بجودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

مشكلة البحث:

تتجلى مشكلة البحث الحالي من الواقع الميداني لتطبيق قيادات المؤسسات التعليمية للأساليب الإدارية التقليدية، والحاجة الملحة إلى التغير نحو أساليب مرنة ورشيقة، التي أصبحت ضرورية للتخلص من الترهل الإداري في إنجاز الأعمال ومواجهة الضغوطات والتقليل من الهدر وتحقيق أهداف التعليم التي تسعى إليها الوزارة. إذ أشارت دراسة الصالحي (٢٠٢٠) إلى أن تطبيق النموذج التقليدي، وهو النموذج الشائع تطبيقه لدى قادة المدارس الثانوية السعودية، لا يمكنه تحقيق أهداف التعليم. كما توصلت دراسة البليهد والشهراني (٢٠٢٠) إلى وجود قصور في الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية مع ضعف في المهارات القيادية لديهم، وهو ما أكده تقرير المسح الدولي للتعليم والتعلم لعام ٢٠١٨ الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، إلى أن مدراء المدارس في المملكة العربية السعودية لديهم فرص وخبرات محدودة تُلزم التدريب والتطوير المهني والإصلاح العاجل، وهو الأمر الذي تسعى وزارة التعليم إلى التصدي له (إمكان، ٢٠١٩).

وتسعى حاليًا المؤسسات التعليمية الوطنية إلى تحقيق الريادة في التعليم والتعلم، وتحقيق أهداف استراتيجية مستدامة تتناسب مع توجهات الوطن نحو التنافس الإقليمي والدولي، الأمر الذي يحتم عليها التهيئة والاستعداد لمواجهة المتغيرات المستقبلية المتسارعة، التي تنشأ خارج المؤسسة التعليمية وأولها التعامل مع التحولات النوعية في سوق العمل، ومن هنا تتجلى لنا أهمية ممارسة مفهوم الرشاقة الإدارية لقيادة التغيير، وتطوير منظومة المؤسسات التعليمية تطويرًا فعالًا، بكفاءةٍ عالية وتكلفةٍ أقل (الشهري، ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أعدَّت الباحثتان دراسة استطلاعية على مجموعة من المعلمات في بعض مدارس شرق مدينة جدة، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة مجتمع البحث بمصطلح الرشاقة الإدارية، والواقع الفعلي للممارسات الإدارية، ومعوقات تطبيق الرشاقة الإدارية، وما إذا كان تطبيق هذا الأسلوب سيسهم في رفع جودة الأداء المدرسي من وجهة نظرهم، وقد كشفت النتائج عن غموض مفهوم مصطلح الرشاقة الإدارية لدى غالبية أفراد العينة، وإلى رغبتهم بتطبيق الرشاقة الإدارية في المدارس التي يعملون بها، وقد أشار أفراد العينة إلى واقع الممارسات الإدارية الحالي والمتمثل في سيادة الممارسات العشوائية والقرارات الارتجالية والروتين والترهل الإداري، وتوصَّلت إلى بعض المعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظرهم، أبرزها: مقاومة التغيير وقلة الوعي بمفهوم الرشاقة الإدارية، والهيمنة القيادية وحب الذات، وعدم المرونة في تطبيق الأنظمة، واتفقت العينة على أن تطبيق الرشاقة الإدارية سيسهم في تحقيق جودة الأداء المدرسي من وجهة نظرهم.

حدود البحث:

استند البحث إلى الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تناول البحث علاقة الرشاقة الإدارية بجودة الأداء المدرسي.
- الحدود البشرية: يقتصر على عينة من معلمات المدارس التابعة لإدارة تعليم شرق جدة.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية للبنات بشرق جدة.
- الحدود الزمانية: خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤ه.

الأهمية النظرية والتطبيقية:

الأهمية النظرية:

يستمد هذا البحث أهميته النظرية من خلال:

- تناوله لموضوع يتسم بالحداثة، فممارسة الرشاقة في الأداء الإداري يسهم في تحقيق بيئة ديناميكية متطورة، ذات تقنيات عالية والتي أصبحت محكًا لنجاح هذه المنظمات في السوق بغض النظر عن القطاع الذي تعود إليه.
- تسليط الضوء على درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية، وعلاقة هذا الأسلوب الإداري بمستوى جودة الأداء المدرسي.
- بالإضافة إلى الأهمية المنطلقة من ندرة الدراسات المتعلقة بالموضوع نسبيًا في المجال التعليمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهمية التطبيقية:

- تزويد إدارات التعليم والقادة التربويين بتغذية راجعة عن علاقة الرشاقة الإدارية بجودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية.
- مساعدة المسؤولين في المدارس على تحسين مستوى العملية التعليمية وتطوير الأداء المدرسي.
- تقديم عددًا من التوصيات والمقترحات لمساعدة القادة التربويين في تقديم برامج تدريبية وتطويرية لمديرات المدارس لتحسين أدائهن والقيام بما يسهم في جودة الأداء المدرسي.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى ما يلي:

- التعرف على درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة.
- التعرف على مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية ومستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- معرفة علاقة الرشاقة الإدارية بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة.
- تقديم مقترحات وآليات فاعلة لتفعيل الرشاقة الإدارية والتي بدورها ستسهم في جودة الأداء المدرسي.

اسئلة البحث:

بناء على جميع ما سبق عرضه، تمثلت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الرشاقة الإدارية ومستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة؟

وتتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

س١: ما درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة؟

س٢: ما مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول مستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

مصطلحات البحث:

الرشاقة الإدارية Administrative agility:

يعرّف الزيدي ومنذرو (٢٠٢١) الرشاقة الإدارية بأنها "نهج منظم يتكون من عددٍ من المبادئ والممارسات والأساليب المتطورة التي تهدف إلى تقليل الموارد المستخدمة لأقصى حد ممكن عند الإنتاج وإلى زيادة القيمة المضافة للزبون، بالإضافة إلى أن هدفها الرئيسي هو التخلص من كافة أنواع الهدر (الوقت، الجهد، والمواد)" (ص.٢٣١).

وتعرف الباحثتان الرشاقة الإدارية إجرائيًا بأنها أداء إداري يتسم بسرعة الإنجاز القائم على التفكير الإبداعي والعميق، وما يقود إليه من إتقان العمل ورفع الإنتاجية وخفض الهدر وفق إجراءات وخطوات بسيطة.

جودة الأداء المدرسي School performance quality:

عرف كلٌّ من شعلان وإسماعيل (٢٠١٤) الجودة في الأداء المدرسي بأنها: "منظومة عمل تتبناها المدرسة من خلال استراتيجية واضحة للعمل، تسهم في تقديم خدمات وأنشطة تعليمية، بطريقة تضمن إنتاج مخرجات تعليمية ترضي بشكل كبير المستفيدين داخل المدرسة وخارجها وتلبي توقعاتهم" (ص.١٧).

وتعرف الباحثتان جودة الأداء المدرسي إجرائيًا بأنها الجهود المنظمة لتحسين الأداء وزيادة فعالية النظام المدرسي وكفاءته، مما يسهم في تجويد المخرجات التعليمية القادرة على تلبية حاجات المستفيدين من النظام التعليمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الرشاقة الإدارية

مفهوم الرشاقة الإدارية

تُعد الرشاقة الإدارية من الأساليب التي سُلّط الضوء عليها حديثًا، فقد بدأ تطبيقها خارج المجال التعليمي، وذلك في نظام إنتاج شركة تويوتا اليابانية في نهاية الأربعينيات؛ بهدف النهوض باقتصادهم خصوصًا بعد الحرب العالمية الثانية، ولتحقيق زيادة المبيعات ورضا المستفيدين، والتركيز على تجويد منتجاتهم لدخول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسواق العالمية (تيسير،٢٠٢٢). وقد أشاد جون كرافشيك (Krafcik, 1988) رئيس مشروع (Google Wimo)للسيارات ذاتية القيادة في مقالته عام (١٩٨٨م) عن الرشاقة الإدارية بقوله "انتصار نظام الإنتاج الهزيل" باعتباره نظام يهتم بسرعة الاستجابة في تعديل أسلوب العمل وانسيابيته، والاهتمام باحتياجات العميل، ومناسبة التغيرات، والحد من الهدر في العمليات مقارنة بالنظام التقليدي، ونستنتج مما سبق بأن الهدف الأساسي لتطبيق هذا الأسلوب هو استمرارية التحسين في مجالات العمل على المستويات كافة.

وقد عرفت روفيدة (٢٠١٨) الرشاقة الإدارية بأنها: "أسلوب لإدارة المنظمات تدعم مفهوم التحسين المستمر، وهو نهج طويل الأجل يسعى إلى تحقيق تغييرات صغيرة تدريجية في العمليات بشكل منهجي؛ من أجل تحسين الكفاءة والجودة" (ص.٩).

وعرفها ركاج والعبادلة (٢٠١٧) بأنها: "استثمار الوقت المخصص للعمل، وتناسقه مع الراحة المطلوبة، والمشاركة لجميع العاملين، والعمل على تلافي الأخطاء من خلال سياسات تطوير وتحسين الأداء المستدامة، ويتم الحصول على الجودة الشاملة في مدة زمنية قياسية" (ص.٥).

وتعرفها الباحثتان بأنها: أداء إداري يتسم بسرعة الإنجاز القائم على التفكير الإبداعي والعميق، وما يقود إليه من إتقان العمل، ورفع الإنتاجية، وخفض الهدر، وفق إجراءات وخطوات بسيطة.

أهداف الرشاقة الإدارية

في ظل السباق الزمني والتطورات التي نشهدها في مجال تقديم الخدمات بأعلى جودة ممكنة، والتي من أهمها التعليم؛ الأمر الذي يحتم على المؤسسات التعليمية اتباع أسلوب إداري قادر على استيعاب المتغيرات الجديدة الموجودة في عالمنا المعاصر، ومواكبة برامج التحول (٢٠٢٠)، فالرشاقة الإدارية عكس الترهل الإداري الذي يسوده الهدر والإسراف، وعدم التغيير، وبطء التنفيذ والتجاوب في مواجهة التحديات، أو استغلال فرصة قد تتاح لتحسين العمل (باداود، ٢٠١٦).

ويرى أبوطالب (٢٠٢٠) أن أسلوب الرشاقة الإدارية يهدف إلى:

- رفع مستوى الأداء، وتطوير المؤسسة التعليمية بطريقة منهجية بما ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية.
- تحقيق السرعة في إجراءات التحسين والتخلص من الهدر الناتج عن الإجراءات الإدارية المعقدة.
- التخلص من الهدر بأشكاله كافة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- حل المشكلات التي تعوق تحقيق أعلى محصلات الجودة، مع الاستفادة من التجارب السابقة.
- تزويد العاملين بأفكار تسهم في كفاءة عملهم وفعاليته بشكل أكبر.
- رفع مستوى فعالية الاتصالات بين الإدارات؛ للتغلب على هدر الوقت.
- التركيز على النتائج مقياسًا للتحصن، والحقائق أساسًا لاتخاذ القرارات.
- التزام الإداريين والأكاديميين برضا المستفيد والقيمة التي تضاف لهم.

متطلبات تطبيق الرشاقة الإدارية

لضمان نجاح الرشاقة الإدارية لا بد من توفر مجموعة من المتطلبات لتحقق أهداف المؤسسة التعليمية، ومن أبرز هذه المتطلبات (المطيري، ٢٠١٩؛ Philippe & Jeen, 2009):

- دعم الإدارة العليا: فنجاح هذا الأسلوب متوقف على مقدار الدعم الذي يقدمه مسؤولي الإدارة العليا من توفير جميع المتطلبات المادية والبشرية، وإنجاز المهام برشاقة بعيدة عن الأعمال الروتينية وبجودة عالية، وتوفير جو من المشاركة للعاملين، وتشجيعهم على تقديم الآراء التي تسهم في تطوير العمل الإداري ونجاحه.
- التعاون بين كل من الإدارة والعاملين في المؤسسة التعليمية.
- الاهتمام بالتكوين والتدريب كمًا ونوعًا في مختلف مجالات التدريب، وتسخير الكفاءات والخبرات في تجويد الأعمال الإدارية.
- تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية العامة، ونشر ثقافة الرشاقة في العمل، وغرس فكرة المبادرة والإبداع في مجالات العمل الإداري.

معوقات تطبيق الرشاقة الإدارية

من المعلوم أن أي تغيير أو تطوير في بيئة العمل وإجراءاته يواجهه عدد من الصعوبات والتحديات والتي تعيق تنفيذه (Nylund, ٢٠١٣)، فكذلك الرشاقة الإدارية لها مجموعة من المعوقات، وهي:

- الثقافة التنظيمية السائدة، فمن الصعب إجراء تغييرات على ثقافة المنظمات، ومن هنا كان لا بد من إشراك العاملين في الأفكار (الهشلمون، ٢٠١٧).
- قلة القيادات المؤهلة والمطلوبة.
- طريقة تفكير العاملين وسلوكياتهم وقدراتهم، وضعف برامج التدريب التي تسهم في تنمية الموارد البشرية وتطويرها كمتطلب للرشاقة الإدارية (مهنا وبحر، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عدم اتفاق الرؤية ما بين أصحاب العمل والعاملين؛ لعدم الانسجام بين المصلحة العامة والخاصة.
- ضغوط من الجهات المساهمة، أو عدم اهتمامهم بنجاح المخرج النهائي وجودته.
- الإنتاج الزائد، وعدم تحديد مستويات الطلب؛ نتيجة التغيير السريع (كرتات، ٢٠١٩)، خاصة وأن هذه الزيادة في الإنتاج عن مستوى الطلب تُسبب هدرًا للموارد البشرية والمالية للمؤسسة.

وترى الباحثتان أن فعالية الرشاقة الإدارية تكمن في قدرتها على تحقيق نجاحات باهرة في ممارسة العمليات الإدارية أمام ما تواجهه من مواقف وظروف متعددة، ساعية لخفض الهدر مع ضمان تحسين جودة الخدمة المقدمة وسرعتها. كما أن توظيف منهج الإدارة الرشيقة في المؤسسات التعليمية يعود بالفوائد في تحقيق الأهداف التي تضعها المدرسة، وتسهم كذلك في تجويد العمل داخلها، حيث إن هذا النهج يهتم بعمليات المتابعة المستمرة لجوانب المؤسسة كافة، وتطوير ما يحتاج للتطوير وفق الحاجة، وهو ما تتنافس به جميع المؤسسات التعليمية في العصر الحالي؛ وذلك في سبيل تحقيق مستهدفات رؤية (٢٠٣٠).

المبحث الثاني: جودة الأداء المدرسي

تشهد أنظمة التعليم في الكثير من البلدان حركات إصلاح واسعة خلال العقدين الآخرين، وتتمثل في إدخال عدد من المفاهيم الجديدة في التعليم، ومنها مفهوم الجودة الشاملة وغيرها، وقد جاءت هذه الإصلاحات؛ نتيجة لتغير مفهوم التعلم من التقليدي السلوكي إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث، مما استدعى إعادة النظر في عملية تقويم الأداء المدرسي؛ لتشمل جميع مكونات النظام المدرسي من أعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمية، والمناهج والمواد التعليمية، والمناخ التعليمي، والأنشطة والخدمات الطلابية، والمرافق والتجهيزات المرتبطة بالنظام التعليمي (مجيد، ٢٠١١).

ولتحقيق جودة الأداء المدرسي لا بد أن يتسم نظام الإدارة المدرسية في المؤسسات التعليمية بالمرونة والتكيف السريع مع التغيرات التي تشهدها المجتمعات التربوية من احتياجات الطلاب وتكنولوجيا المعلومات، إذ إن الجودة الإدارية هي الركيزة الأساسية لتحقيق جودة الأداء المدرسي، وإن النظام الإداري هو نظام شامل تتحد من خلاله وضعية المؤسسة في إطار أهدافها وأنشطتها، وذلك من خلال الربط بين التطبيق الفعلي للأنظمة الإدارية المتبعة وبين برامج الجودة في الأداء المدرسي (الدجني، ٢٠٠٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهذا ما يؤكده الغيثي (٢٠١٢) الذي يرى أنّ تطوير التعليم و تحديثه في العصر الراهن يواجه العديد من التحديات والمتطلبات، ومن أهمها وجود إدارة مدرسية علمية حديثة فعالة تهتم بالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم والمتابعة المستمرة؛ لتحقيق المخرجات ذات الكفاءة والفعالية العالية، فضلًا عن مواكبة متطلبات العصر المتسارع لا سيما مع التقدم التكنولوجي والعلمي الذي يفرض تطوير الأداء المدرسي من خلال بناء الإستراتيجيات التطويرية التي تسهم في تحقيق ضمان الجودة، و تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي؛ لكي تساير الركب والتغيرات المتسارعة كون من لا يحقق هذه المتطلبات سيحكم على نفسه بالخروج مبكرًا من مضمار السباق العلمي والمعرفي؛ ممّا يؤدي إلى تأخر المجتمعات و إعاقة عجلة التنمية في المجتمع.

مبررات جودة الأداء المدرسي

من المبررات التي تستدعي الأخذ بتطبيق جودة الأداء المدرسي (عداوي والبطاينة،٢٠١٩):

- المشكلات والمعوقات التي تواجه عمليات الإصلاح والتطوير للمدرسة كالروتين الإداري.
- نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطوير الأنشطة والمشروعات المدرسية.
- ضعف العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.
- الانفتاح العالمي وثورة الاتصالات وتدفق المعلومات.
- تزايد الاهتمام بتحسين جودة الأداء من خلال مناخ يشجع على الابتكار والتجديد.

ويرى السقاف (٢٠٢٢) أن تطبيق نظام الجودة في الأداء المدرسي له العديد من المبررات أهمها ما يأتي:

- الحفاظ على استمرارية المؤسسات التعليمية وبقائها في ظل التحديات التي تواجهها.
- تحسين الأداء النوعي، وزيادة القدرات التعليمية؛ لرفع كفاءة أداء المؤسسات التعليمية.
- إيجاد آليات تتيح القدرة على تحديد إنتاجية العمل على مستوى المدرسة والعاملين فيها.
- المساعدة في التنبؤ بحدوث الأخطاء، أو قبل حدوثها، أو العمل دون أخطاء.
- استثمار إمكانات أفراد المؤسسة التعليمية وطاقاتهم الإبداعية.
- العمل على إيجاد نظام شامل يضبط الجودة؛ مما يسهل مراجعة خطط العمل وتطويرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجالات جودة الأداء المدرسي

تشتمل الجودة في الأداء المدرسي على العمليات والأنشطة والبرامج كافة التي تجري داخل المدرسة والبيئة المحيطة بها من الخارج، والتي تسعى المدرسة من خلالها إلى تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، وقد حددت هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية ثلاث مجالات لتحقيق جودة الأداء المدرسي، وتمثلت في: جودة القيادة المدرسية، وجودة التعلم والتدريس، وجودة البيئة المادية (موقع هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية).

جودة القيادة المدرسية

إن نجاح القيادة في تحقيق أهدافها يخضع لمعايير مهنية تتمثل في وضوح الأهداف الموضوعة التي تعمل القيادة على تحقيقها، وتحديد المسؤوليات بشكل واضح من قبل القيادة المدرسية؛ مما يفرض على قائد المدرسة ضرورة العمل على الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والبشرية، وخلق مناخ قائم على احترام الفرد، وتفهم للدوافع والرغبات الإنسانية (المعايطة، ٢٠٠٧).

جودة التعليم والتدريس

إن الجودة في التعليم تعني: البحث عن الكيفية التي يندمج بها التعليم الجديد في البيئة المعرفية للمتعلم مما سبق له أن تعلمه، وتحسين التعلم من خلال الأثر الذي يتركه التعلم والذي يظهر في سلوك المتعلم، وليس من خلال كمية المعارف التي تُخزّن في ذاكرته، وعليه لا بد من أن يكون التعلم مبنيًا على دمج المعلومات المكتسبة في البنية المعرفية للمتعلم، وليس مبنيًا على أساس الاحتفاظ لأغراض الامتحان والنجاح (عطية،٢٠٠٩).

جودة البيئة المادية

يُعدّ المبنى التعليمي وتجهيزاته من المحاور المهمة في العملية التعليمية، وتتضمن جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها: موقع المبنى، ومساحاته، وقاعاته الدراسية، وصالاته، ومرافقه، ومكتبته، ومطعمه، وجودة التهوية والإنارة، وسعة المكان، وجودة الأثاث، والمختبرات، والمعامل، والتقنيات بأنواعها، وتهيئة البيئة المريحة والملائمة التي تثير الدافعية المتميزة بالهدوء والتعاون لدى الطلبة (الحريري، ٢٠١١).

ويمكن حصر أهم المجالات التي يمكن أن تطبق عليها جودة الأداء المدرسي فيما يلي (السقاف، ٢٠٢٢):

- المعلم: وهو الأساس في العملية التعليمية، وأبرز عناصرها.
- المتعلم: وهو محور العملية التعليمية، والمستفيد من نظام الجودة في المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الهيئة الإدارية: وتشمل الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والقيادات التنفيذية.
- المنهج المدرسي ونواتج التعلم: وذلك من خلال المراجعة المستمرة لتطوير المنهج؛ لمواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة بما يتوافق مع طبيعة المجتمع وثقافته.
- الخدمات المساندة: وتشمل توفير المباني المدرسية، وتزويدها بأحدث الأجهزة والوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة والحديثة.

معوقات جودة الأداء المدرسي

ذكر العبد الله وجمل (٢٠١٦) أن من أبرز المعوقات التي تعيق تحقيق جودة الأداء المدرسي ما يلي:

- عدم استقرار القيادة التربوية للمدرسة.
- المحدودية في الموارد المالية والبشرية.
- غياب الخطط الإستراتيجية التطويرية للمدرسة.
- التركيز على الأهداف قصيرة المدى، وإهمال الهدف بعيد المدى.
- العجلة في الحصول على نتائج الجودة.
- مقاومة التغير نحو جودة الأداء المدرسي.
- عدم وجود معايير للعمليات الإدارية في المدرسة.
- غياب مفهوم التطوير المستمر.

وترى الباحثتان أن الهدف الأساسي من جودة الأداء المدرسي هو إنجاز المدرسة رسالتها، وتحقيق أقصى جودة في أدائها من خلال التطوير، وتحسين أداء العاملين بها، وضمان الفهم الواضح في الواجبات والمسؤوليات المنوطة لهم، ومساعدتهم على إدراك طاقاتهم الكامنة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن جودة الأداء المدرسي توافق فكر وفلسفة رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والتي تقوم على نفس الفكر، حيث تعتمد على مبدأ أساسي وهو التحسين المستمر اللانهائي للمنظومة كاملة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية.

الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بالرشاقة الإدارية

دراسة السليحات والشقران (٢٠٢١) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى تطبيق القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس في العاصمة عمان وعلاقتها بالتميز المدرسي من وجهة نظر المعلمين، واستُخدِم المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤٠٠) معلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من تطبيق القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس في العاصمة عمان والتميز المدرسي جاء بمستوى متوسط، وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين تطبيق القيادة الرشيقة ومستوى التميز المدرسي.

أما دراسة عبد الله (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى تحديد درجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد الإدارة الرشيقة وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الوادي الجديد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً للبحث، وطُبقت على عينة مكونة من (١٢٧) عضوَ هيئة تدريس من العاملين بالجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادات الجامعية للإدارة الرشيقة جاءت بدرجة متوسطة، وأما درجة تحقيق القيادات الجامعية لفعالية الأداء الوظيفي جاءت بدرجة مرتفعة، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الجامعية للإدارة الرشيقة تعزى لمتغير نوع الكلية والجنس والدرجة العلمية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية الأداء الوظيفي لدى القيادات في الجامعة تعزى لمتغيري الجنس والدرجة العلمية، مع وجود فروق دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات النظرية.

الدراسات المتعلقة بجودة الأداء المدرسي

دراسة الزبون (٢٠٢٠) هدفت التعرف إلى درجة توافر معايير جودة الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها. وجاءت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والخبرة في جميع المجالات، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات فيما عدا مجال الإدارة المدرسية، وأشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر منطقة الدراسة وجاءت الفروق لصالح مدني.

أما دراسة العجمي والسعيدي (٢٠٢٠)، فقد هدفت إلى معرفة واقع تطبيق قيادات المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء في تجويد الأداء المدرسي، ومعوقات تطبيقها والمتطلبات اللازمة لتفعيلها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وسعت إلى معرفة الاختلاف في وجهات نظر أفراد الدراسة من حيث نوع المؤهل وسنوات الخبرة، وتقديم مقترحات لأبرز الطرق التي تسهم في تشجيع قيادات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المـدارس علـى توظيـف مؤشـرات الأداء المختلفـة فـي تجويـد العمـل المدرسـي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانـات، وتمثلت عينـة الدراسـة (١٠٢) فردًا، وتوصـلت أنـه لا توجد فروق دالـة إحصـائيًا فـي درجـة تطبيـق قيـادات المـدارس الثانويـة بدولـة الكويـت لمؤشـرات الأداء فـي تجويـد العمـل المدرسي تعزى إلى متغير النوع والمؤهل، ووجود فروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة كانت دالة إحصائيًا لذوي الخبرة عشر سنوات فأقل.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحثتين للدراسات السابقة يلاحظ أنه قد دُرست علاقة متغيـر الرشـاقة الإداريـة بمصـطلحها الأكثـر شـيوعًا "الإدارة الرشـيقة" بـبعض المتغيرات أهمها: (تنمية الموارد البشرية، والتميز المدرسي، وفاعلية الأداء الوظيفي، وفاعليـة اتخـاذ القـرار، وجـودة مخرجـات العمـل الإداري، وإعـادة هندسـة العمليـات الإدارية، وتنمية الموارد البشرية، وتحسين عمليات الدعم الفني).

ولـوحظ تنـوع هـذه الدراسـات مـن حيـث المنـاهج التـي تـم اسـتخدامها، فمنهـا دراسـات اسـتخدمت المـنهج الوصـفي المسـحي، وغيرهـا اسـتخدمت المـنهج الوصـفي التحليلـي، ويتفـق البحـث الحـالي مـع الدراسـات التـي اسـتخدمت المـنهج الوصـفي الارتباطي، والاستبانة أداةً لجمع البيانـات؛ وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة الحالية. كذلك تنوعت الدراسات في مجتمعات الدراسة، فمنها ما طبق في الجامعات ومنهـا فـي المـدارس، ومنهـا مـا تـم تطبيقـه علـى الكـادر الإداري ومنهـا علـى الكـادر التعليمـي، وغيرها على صعيد العاملين.

وبعد تتبع الدراسات الإدارية المحلية لاحظت الباحثتان اتفاق الدراسات السابقة مع البحث الحـالي فـي تناولهـا لمتغير الرشـاقة الإداريـة، وأنـه يوجد نقص واضـح فـي دراسة علاقة متغيرات البحث الحالي ببعضها على المستوى المحلي، فلم تعثرا علـى أي دراسة تتناول مصطلح الرشاقة الإداريـة وعلاقتهـا بجودة الأداء المدرسـي، وعلـى عينـة مـن معلمـات مـدارس المرحلـة الثانويـة؛ الأمـر الـذي دفـع الباحثتـان إلـى القيـام بالبحث الحـالي، والـذي جـاء لسد هذا النقص وللتعرف إلـى علاقـة الرشـاقة الإداريـة بجودة الأداء المدرسـي من وجهـة نظـر معلمـات المرحلـة الثانويـة فـي مـدارس شـرق جدة.

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة فـي إعداد الإطـار النظـري، وفـي تحديد أبعـاد استبانته وصـياغة عباراتـه، وفـي معرفـة الأسـاليب الإحصـائية المناسـبة، وفي مناقشة نتائجه وتفسيرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنهج وطرق البحث

منهج البحث

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التعليم، اتَّضح أن عدد المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة بلغ عددهم (١٢٤٨) معلمة (البيانات والإحصاءات- وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

عينة البحث

بلغت (٢٩٤) معلمة ممثلات لمجتمع البحث في كلتا المعادلتين، وعند تطبيقها بلغ حجم الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (٢٩٣) استبانة بنسبة ٩٩.٦٪ من حجم العينة.

أداة البحث

خطوات إعداد الأداة.

١- بناء الأداة في صورتها الأولية، حيث أعدت الباحثتان أداة البحث في صورتها الأولية بعد الرجوع إلى العديد من الكتب، والمقالات، والدراسات السابقة العربية والأجنبية.

٢- تقسيم أبعاد الأداة - التي تمثلت في الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة- على النحو التالي: محور الرشاقة الإدارية مكون من أربعة أبعاد وهي: أولًا: تنظيم العمل الإداري، ثانيًا: حل المشكلات، ثالثًا: العمل الجماعي، رابعًا: التطوير والتحسين المستمر، ومحور جودة الأداء المدرسي مكون من ثلاثة أبعاد وهي: أولًا: الإدارة المدرسية، ثانيًا: البيئة المدرسية، ثالثًا: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة. وإخراج الأداة في صورتها الأولية باختيار الفقرات الأكثر مناسبة وشمولية لكل بُعد، حيث تكوّنت من (٤٠) فقرة، موزّعة على محاورها وأبعادها.

٣- عرض الأداة في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين المتخصّصين في الإدارة التربوية؛ للتحقق من الصدق، وقد بلغ عدد المحكمين إحدى عشر محكمًا.

٤- إخراج الأداة في صورتها النهائية، حيث أجرت الباحثتان التعديلات بناءً على ملاحظات المُحكّمين التي كان معظمها تعديل على بعض الصياغات لتجويدها، أو اختصار لبعض الفقرات الطويلة، وبذلك تكوّنت الأداة في صورتها النهائية من (٣٩) فقرة، وُزّعت على محوريها كالتالي: (٢٣) فقرة لمحور الرشاقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإداريـة، و(١٦) فقـرة لمحـور جـودة الأداء المدرسـي. وكـل محـور لـه أبعـاده الفرعية.

صدق أداة البحث

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكِّمين)

للتعرف علـى مـدى الصـدق الظـاهري للاسـتبانة، والتأكـد مـن أنهـا تقـيس مـا وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (٤٠) فقرة، على عدد من المحكمين المختصين في مجال الإدارة التربوية، حيث بلغ عدد المحكمين (١١) محكمًا، يوضح ذلك، حيث طلبت الباحثتان من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، وبعد استرداد الاستبانات، قامت الباحثتان باعتماد الفقرات التي أجمع (٨٠%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية، حيث أصبحت الاستبانة تتألف من (٣٩) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في شرق جدة من خارج عينة البحث الفعلية، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
المحور الأول: الرشاقة الإدارية	البعد الأول: تنظيم العمل الإداري	١	٠.٥١٢**	٤	٠.٦٣٣**
		٢	٠.٦٤٠**	٥	٠.٥٣١**
		٣	٠.٥٤٦**	٦	٠.٥٤٢**
	البعد الثاني: حل المشكلات	١	٠.٥٢٨**	٤	٠.٧٣٤**
		٢	٠.٦٢٨**	٥	٠.٧٣١**
		٣	٠.٦٣٩**	٦	٠.٦٦٣**
	البعد الثالث: العمل الجماعي	١	٠.٦٨٥**	٤	٠.٦٥٧**
		٢	٠.٤٩٢**	٥	٠.٥٣٤**
		٣	٠.٤٧٤**	-	-
	البعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر	١	٠.٦٣٩**	٤	٠.٧٩٧**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
		٢	**٠.٥٣٦	٥	**٠.٦٧٣
		٣	**٠.٦٥٦	٦	**٠.٧٤٣
المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي	البعد الأول: الإدارة المدرسية	١	**٠.٦٤٣	٤	**٠.٦٣٩
		٢	**٠.٦٣٥	٥	**٠.٧١٢
		٣	**٠.٥٩١	-	-
	البعد الثاني: البيئة المدرسية	١	**٠.٧٥٤	٤	**٠.٤٩٦
		٢	**٠.٥٨٦	٥	**٠.٥٠١
		٣	**٠.٦٥٨	-	-
	البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	١	**٠.٧٣١	٤	**٠.٥٨٤
		٢	**٠.٨١١	٥	**٠.٨١٦
		٣	**٠.٥٩٩	٦	**٠.٦٦٢

*** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الصدق البنائي

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل محور وكل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد ومحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: تنظيم العمل الإداري	**٠.٩١١
البعد الثاني: حل المشكلات	**٠.٨٦٧
البعد الثالث: العمل الجماعي	**٠.٩٠٢
البعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر	**٠.٨٩٨
المحور الأول: الرشاقة الإدارية	**٠.٩٣٧
البعد الأول: الإدارة المدرسية	**٠.٩٠٣
البعد الثاني: البيئة المدرسية	**٠.٨٨٤
البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	**٠.٩١٢
المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي	**٠.٩٢٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل محور وكل بعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لأبعاد الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة البحث

تم قياس ثبات أداة البحث على النحو التالي:

طريقة ألفا كرونباخ

تم التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

البعد	عدد العبارات	ثبات البُعد
البعد الأول: تنظيم العمل الإداري	٦	٠.٨٦٣
البعد الثاني: حل المشكلات	٦	٠.٩١٧
البعد الثالث: العمل الجماعي	٥	٠.٨٧٩
البعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر	٦	٠.٨٨٩
المحور الأول: الرشاقة الإدارية	**٢٣**	**٠.٨٩٦**
البعد الأول: الإدارة المدرسية	٥	٠.٨٥٩
البعد الثاني: البيئة المدرسية	٥	٠.٩١٣
البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	٦	٠.٨٤٧
المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي	**١٦**	**٠.٩٠٢**
الثبات العام	**٣٩**	**٠.٩٣١**

يتضح من الجدول (٣) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩٣١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور وكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

طريقة التجزئة النصفية

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بسبب عدم تساوي جزئي الفقرات، وفي حالة تساوي جزئي الفقرات تستخدم معادلة سبيرمان براون، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

البعد	عدد العبارات	ثبات البُعد
البعد الأول: تنظيم العمل الإداري	٦	٠.٨٩٠
البعد الثاني: حل المشكلات	٦	٠.٩٤٢
البعد الثالث: العمل الجماعي	٥	٠.٨٥٧
البعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر	٦	٠.٩٠٤
المحور الأول: الرشاقة الإدارية	**٢٣**	**٠.٨٨٣**
البعد الأول: الإدارة المدرسية	٥	٠.٨٢٢
البعد الثاني: البيئة المدرسية	٥	٠.٨٨٩
البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	٦	٠.٨٣١
المحور الثاني: جودة الأداء المدرسي	**١٦**	**٠.٨٧٦**
الثبات العام	**٣٩**	**٠.٩١٦**

يتضح من الجدول (٤) ن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩١٦)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور وكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

النتائج والمناقشة

النتائج الخاصة بالتساؤل الأول ومناقشتها

"ما درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة؟"

لتحديد درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد دجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة، والجدول (٥) يوضح النتائج العامة لهذا البُعد.

جدول (٥) درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تنظيم العمل الإداري	3.982	كبيرة	0.837	١
2	حل المشكلات	3.638	كبيرة	1.04	٤
٣	العمل الجماعي	3.704	كبيرة	1.076	٢
٤	التطوير والتحسين المستمر	3.651	كبيرة	1.031	٣
	الدرجة الكلية	**3.745**	**كبيرة**	**0.928**	-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من خلال النتائج أن درجة ممارسة الرشاقة الإدارية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة كانت بمتوسط (٣.٧٤٥)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمده البحث حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (تنظيم العمل الإداري) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٩٨٢)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (العمل الجماعي) بمتوسط (٣.٧٠٤)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (التطوير والتحسين المستمر) بمتوسط (٣.٦٥١)، وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة الأخيرة جاء بُعد (حل المشكلات) بمتوسط (٣.٦٣٨)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة. والشكل (١,٤) يمثل هذه النتيجة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن هناك وعي من قبل الإدارات القائمة على المؤسسات التعليمية لإتباع الأساليب الحديثة في إدارة هذه المؤسسات، وهذا يرجع كذلك إلى الوعي من قبل القائمين على وزارة التعليم في تعيين إدارات مدرسية تتمتع بالكفاءة وتتحلى بروح المسؤولية اتجاه سير العمل، وكذلك متابعة تأهيل هذه الإدارات من خلال عقد الندوات والدورات التدريبية الموجهة للإدارات المدرسية بشكلٍ دوري لزيادة مستوى كفاءة هذه الإدارات، وهذا ما يؤدي بشكلٍ عام إلى وجود درجة مرتفعة من ممارسة الرشاقة الإدارية.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: تنظيم العمل الإداري:

للتعرف على مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة العامة لتنظيم العمل الإداري من وجهة نظر المعلمات، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد تنظيم العمل الإداري، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦) استجابات أفراد عينة البحث حول تنظيم العمل الإداري

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تضع إدارة المدرسة منهجية محددة لتنظيم العمل.	4.03	كبيرة	0.925	٤
2	تحفز إدارة المدرسة على الانضباط الذاتي للحفاظ على تنظيم العمل.	4.05	كبيرة	0.966	٣
3	تضع إدارة المدرسة معايير محددة لتنظيم مكان العمل.	4.02	كبيرة	0.931	٥
٤	تحافظ إدارة المدرسة على انسيابية العمل.	4.08	كبيرة	0.92	٢
٥	تشدد إدارة المدرسة على ترتيب الملفات والسجلات لتسهيل الحصول عليها عند الحاجة.	4.2	كبيرة	0.921	١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
٦	تستخدم إدارة المدرسة حوافز متنوعة لتشجيع المعلمات على الإنجاز.	3.51	كبيرة	1.27	٦
	المتوسط العام	3.982	كبيرة	0.837	-

يتضح في الجدول (٦) أن مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة لتنظيم العمل الإداري من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط (٣.٩٨٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة البحث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن ضمان سير العمل بالشكل الصحيح يحتاج إلى تنظيم العمل الإداري داخل المؤسسة، ومن خلال الوعي العام لدى الإدارات المدرسية في الجانب الإداري فإنها تحافظ بشكلٍ مستمر على وضع خطط وأسس لسير العمل وتنظيمه داخل بيئة العمل، وذلك من خلال تنظيم السجلات والكشوفات بشكلٍ دوري، ومحاولة تطبيق الخطط التي تؤدي إلى الانسيابية في بيئة العمل، ومتابعة أمور الانضباط سعيًا منها نحو سير العمل بالطريقة السليمة، وذلك تجنبًا للمشكلات التي قد تعود بسبب سوء الانضباط، وكذلك تعمل الإدارات على تنمية روح الانتماء للعمل داخل المؤسسة بما يضمن سير العمل الإداري بشكلٍ منظم.

البُعد الثاني: حل المشكلات:

للتعرف على مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة لحل المشكلات من وجهة نظر المعلمات، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد حل المشكلات، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) استجابات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تحدد إدارة المدرسة المشكلات المدرسية بشكل واضح.	3.8	كبيرة	1.029	١
2	تخطط إدارة المدرسة لمواجهة المشكلات التي يمكن حدوثها.	3.69	كبيرة	1.121	٢
3	تشارك إدارة المدرسة المعلمات في اتخاذ القرارات لحل المشكلات المدرسية.	3.54	كبيرة	1.2	٥
٤	تستفيد إدارة المدرسة من الخبرات السابقة في حل	3.69	كبيرة	1.157	٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
	المشكلات التي تواجهها.				
٥	تحل إدارة المدرسة المشكلات والنزاعات بطريقة إبداعية.	3.44	كبيرة	1.247	٦
٦	تضع إدارة المدرسة طرقًا لتلافي حدوث المشكلات المدرسية.	3.67	كبيرة	1.136	٤
	المتوسط العام	**3.638**	**كبيرة**	**1.04**	**-**

يتضح في الجدول (٧) أن مستوى ممارسة معلمات المرحلة الثانوية في شرق جدة لحل المشكلات من وجهة نظرهن كان بمتوسط (٣.٦٣٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة البحث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن حل المشكلات داخل بيئة العمل هو أحد أهم العوامل التي يمكن من خلالها الحكم على نجاح الإدارات بشكلٍ عام، والإدارات المدرسية بشكلٍ خاص، وذلك لأن عدم قدرة الإدارة على حل المشكلات والسماح بتراكمها يؤدي إلى توقف سير العمل بشكلٍ سلبي، ونظرًا لوعي الإدارات المدرسية بهذا الجانب فإن الإدارات المدرسية تتبع كافة السبل للحفاظ على سير العمل والوقوف عن المشكلات وحلها بأسرع وقت، وبأنسب الحلول، وهذا ما يأتي عن طريق قيام الإدارة بتحديد المشكلات الموجودة فعليًا، والعمل على حلها، وكذلك المشكلات المتوقعة، ووضع خطط وقائية لتلافي هذه المشكلات، وكذلك فإن الإدارات المدرسية التي تتصف بالوعي تقوم بتعميم تجارب الخبرات السابقة لضمان أفضل الحلول للمشكلات التي قد تعترضها، وكذلك فإن الإدارات المدرسية الواعية والرشيقة تكون على مقربة من المعلمات وتقوم بعمل الاجتماعات الدورية لوضع بعض النقاط على الحروف حل المشكلات التي تواجه الإدارة والاستشارة بين الإدارة والمعلمات للخروج بأفضل الأفكار الإبداعية لحل هذه المشكلات.

البُعد الثالث: العمل الجماعي:

للتعرف على مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة للعمل الجماعي من وجهة نظر المعلمات، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد العمل الجماعي، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) استجابات أفراد عينة البحث حول العمل الجماعي

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تبني إدارة المدرسة جسور الثقة والعلاقات الجيدة مع المعلمات في المدرسة.	3.81	كبيرة	1.146	١
2	تسهم إدارة المدرسة في تنسيق جهود عمل الفريق.	3.77	كبيرة	1.095	٢
3	تتعاون إدارة المدرسة مع المعلمات عند وضع وتنفيذ الخطط للمدرسة.	3.64	كبيرة	1.205	٤
٤	تطبق إدارة المدرسة أساليب جديدة للتقليل من احتمال فشل فريق العمل.	3.58	كبيرة	1.184	٥
٥	تتعاون إدارة المدرسة مع المعلمات في تطوير تحسين البيئة التعليمية.	3.73	كبيرة	1.164	٣
	المتوسط العام	**3.704**	**كبيرة**	**1.076**	-

يتضح في الجدول (٨) من مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة للعمل الجماعي من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط (٣.٧٠٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة البحث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن وعي الإدارات المدرسية بالعمل الإداري يلزم هذه الإدارات لتنمية روح العمل كفريق، وعدم نسب الإنجاز للإدارة بل بالقيام بتحفيز جميع العاملين لتكثيف الجهود لضمان سير العمل بالشكل السليم في البيئة المدرسية، وهذا الوعي من قبل الإدارات يلزمها ببناء جسور للثقة والمعاملة الطيبة بين الإدارة المدرسية وبين أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك سعيًا نحو تظافر الجهود لجعل أجواء العمل إيجابية محفزة على الإبداع، وكذلك اتباع الإدارة للأساليب العلمية في تنظيم العمل داخل فريق في كافة الأمور الخاصة بسير العمل يخلق حالة من التوافق والتكامل بين جهود العاملين، وهذا ما يسهم في تطوير أداء العمل وزيادة إنتاجيته، وهذا ما تسعى له الإدارات الرشيقة، والتي تقوم أيضًا بتقديم الدعم والمساندة لفرق العمل لضمان نجاحها في المهام الموكلة إلى هذه الفرق، وهذه النتيجة راجعة لوعي تام من قبل الإدارات المدرسية على ضرورة رفع مستوى العمل كفريق داخل المؤسسة التعليمية.

البُعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر:

للتعرف على مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة للتطوير والتحسين المستمر من وجهة نظر المعلمات، تم حساب المتوسطات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد التطوير والتحسين المستمر، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) استجابات أفراد عينة البحث حول التطوير والتحسين المستمر

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تضع إدارة المدرسة حلولًا للإجراءات الروتينية لتحسين وتطوير العمل.	3.73	ك	1.027	٣
2	توفر إدارة المدرسة الدورات التدريبية لتحسين مهارات ومعارف الموظفات.	3.56	ك	1.153	٤
3	تعتمد إدارة المدرسة على نتائج تقييم أداء المعلمات لتحديد الاحتياجات التدريبية.	3.55	ك	1.165	٥
٤	تضع إدارة المدرسة برامج متطورة لتحسين الأنشطة والعمليات.	3.55	ك	1.165	٥
٥	تشجع إدارة المدرسة المعلمات على الابتكار وتطبيق الأفكار الجديدة.	3.74	ك	1.131	٢
٦	تشجع إدارة المدرسة على تطوير مهارات المعلمات المهنية.	3.77	ك	1.148	١
	المتوسط العام	**3.651**	**كبيرة**	**1.031**	**-**

يتضح في الجدول (٩) أن مستوى ممارسة إدارات مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة للتطوير والتحسين المستمر من وجهة نظر المعلمات كان بمتوسط (٣.٦٥١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٦٥١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الوعي لدى الإدارات المدرسية بضرورة التطوير والتحسين المستمر داخل المؤسسة التعليمية في كافة الجوانب، وهذا التطوير والتحسين يكون متزامن ومتجانس، فتعمد الإدارات المدرسية لتطوير الجانب المهاري والمهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية من خلال المتابعة الدورية وتقديم النصح والإرشاد أو إخضاع بعضهم للدورات اللازمة أو الاستعانة بخبرات الأعضاء الآخرين، وكذلك تعمد الإدارات إلى حث جميع العاملين على الإبداع وتشجيع هذا الإبداع من خلال الإشادة به أو من خلال تقديم المحفزات للشخص المبدع، كما وتعمد الإدارات الواعية والرشيقة لمواجهة الرتابة في الإجراءات الروتينية ووضع بدائل تتماشى مع الحاجة للتغيير والتطوير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني ومناقشتها

"ما مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة؟"

لتحديد مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة، والجدول (١٠) يوضح النتائج العامة لهذا البُعد.

جدول (١٠) مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة.

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	الإدارة المدرسية	3.677	كبيرة	0.979	٢
2	البيئة المدرسية	3.401	كبيرة	1.115	٣
٣	العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	3.703	كبيرة	0.992	١
الدرجة الكلية		**٠3.6**	**كبيرة**	**0.956**	-

يتضح من خلال النتائج أن مستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة كانت بمتوسط (٣.٦٠)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته البحث حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٧٠٣)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (الإدارة المدرسية) بمتوسط (٣.٦٧٧)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء بُعد (البيئة المدرسية) بمتوسط (٣.٤٠١)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الاهتمام الكبير بجودة الأداء المدرسي من قبل القائمين على وزارة التعليم والتي تنفذ الخطط المرسومة من قبل الوزارة لتطوير الأداء المدرسي والرفع من مستوى الجودة في المدارس وذلك تماشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكذلك المتابعة الدورية لسير العمل داخل المدارس، وتقديم يد العون والمساندة للإدارات المدرسية وللمعلمين على حدٍ سواء، من خلال الدورات التدريبية والتأهيلية التي تساعد في زيادة مستوى جودة الأداء في العمل داخل المدارس، كما وترجع هذه النتيجة إلى الاهتمام الواضح والواعي من قبل الإدارات المدرسية واتباع أساليب إدارية فعالة في إدارة شؤون المدارس والحرص على توفير الأجواء الإيجابية التي تسهم في رفع مستوى جودة الأداء المدرسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: الإدارة المدرسية:

للتعرف على مستوى الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد الإدارة المدرسية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) استجابات أفراد عينة البحث حول الإدارة المدرسية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تحدد الإدارة المدرسية الاحتياجات التدريبية للمعلمات بشكل مستمر.	3.45	كبيرة	1.183	٤
2	تتابع الإدارة المدرسية سجلات المعلمات التدريسية بشكل مستمر.	3.97	كبيرة	0.998	١
3	تُشرك الإدارة المدرسية جميع المستفيدين من العملية التعليمية في إعداد خطة تطوير المدرسة.	3.43	كبيرة	1.19	٥
٤	تحدد إدارة المدرسة الأولويات التي تهدف إلى تحسين أداء الطلاب.	3.75	كبيرة	1.077	٣
٥	توظف إدارة المدرسة التكنولوجيات الحديثة في أساليب الإدارة المدرسية.	3.78	كبيرة	1.144	٢
	المتوسط العام	**3.677**	**كبيرة**	**0.979**	**-**

يتضح في الجدول (١١) أن مستوى الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة كان بمتوسط (٣.٦٧٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة البحث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الممارسات الإدارية الواعية المنفذة من قبل إدارات المدارس لضمان سير العمل بالشكل السليم والذي يحقق الفائدة ويرتقى بمستوى الأداء ويرفع من مستوى جودته، حيث تقوم هذه الإدارات باتباع أساليب علمية وإدارية حديثة ومتطورة لضمان جودة الأداء المدرسي، حيث تعمد إلى القيام بدورها القيادي والرقابي والتطويري لأداء المعلمين داخل المدرسة، ومتابعة إنجازاتهم، وتقديم النصح والإرشاد لهم، وكذلك تقديم الدعم والمساندة لمن يحتاجها من المعلمين للرقى بمستوى أدائهم، وكذلك تعمد إلى الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة والمتطورة لضمان سير العمل وفق الخطط المرسومة، وكذلك فإن الإدارات المدرسية تقوم بدورها في وضع خطط علمية مدروسة على المدى القريب والبعيد للحصول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على أفضل المستويات من الأداء المدرسي والسعي نحو التميز بين المدارس الأخرى.

البُعد الثاني: البيئة المدرسية:

للتعرف على مستوى البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد البيئة المدرسية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) استجابات أفراد عينة البحث حول البيئة المدرسية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	تطبق الإدارة المدرسية معايير لسلامة البيئة المدرسية ونظافتها.	3.89	كبيرة	1.037	١
2	تُخصص الإدارة المدرسية ميزانية مالية كافية لتأمين المصادر التعليمية.	3.33	متوسطة	1.264	٤
3	تتوفر غرف المصادر بشكل كافي داخل المدرسة.	3.38	متوسطة	1.338	٣
٤	يتوفر في المدرسة ملاعب وساحات مناسبة لإقامة الأنشطة اللاصفية.	3	متوسطة	1.421	٥
٥	يتوفر في المدرسة المعامل والحواسيب التي تدعم تدريس المواد العلمية.	3.41	كبيرة	1.351	٢
	المتوسط العام	**3.401**	**كبيرة**	**1.115**	**-**

يتضح في الجدول (١٢) أن مستوى البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة كان بمتوسط (٣.٤٠١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة البحث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الاهتمام الكبير بتوفير متطلبات البيئة التعليمية الناجحة الذي تعمد الإدارات العليا لتوفيرها داخل المؤسسات التعليمية لضمان تحقيق الهدف من العملية التعليمية بالشكل السليم، وكذلك تظافر الجهود بين الإدارات العليا وبين الإدارات المدرسية وبين المعلمين للرقي بمستوى الأداء المدرسي من خلال الحرص على السلامة والأمان والنظافة في البيئة المدرسية، والحرص على توفير الوسائل والمصادر التعليمية وتوفير التكنولوجيا اللازمة لضمان تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البُعد الثالث: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة:

للتعرف على مستوى العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات بُعد العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) استجابات أفراد عينة البحث حول العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	يدعم المناخ التنظيمي في المدرسة بناء وتحسين العلاقات الاجتماعية.	3.75	كبيرة	1.087	٤
2	تعزز إدارة المدرسة العلاقات الإيجابية بين المعلمات والإداريات.	3.79	كبيرة	1.083	٢
3	يتفاعل المعلمات بشكل إيجابي داخل المدرسة في حل المشاكل التي تواجههم.	3.94	كبيرة	1.02	١
٤	تحرص إدارة المدرسة على إقامة علاقة جيدة مع المجتمع المحلي.	3.77	كبيرة	1.075	٣
٥	تسمح الإدارة المدرسية بمشاركة المجتمع المحلي في حل مشكلات الطلاب داخل المدرسة.	3.52	كبيرة	1.172	٥
٦	يشارك المجتمع المحلي عن طريق الاستفتاءات في تحسين أداء المدرسة.	3.44	كبيرة	1.255	٦
	المتوسط العام	**3.703**	**كبيرة**	**0.992**	**-**

يتضح في الجدول (١٣) أن مستوى العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة كان بمتوسط (٣.٧٠٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة البحث.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن العلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل بيئة العمل هي من أهم عوامل الإنجاز والإبداع، فالعلاقات الاجتماعية الطيبة والمريحة بين الإدارة المدرسية وبين المعلمين هي الدافع والمحفز لكلا الطرفين للاستمرار في العمل والحرص على تطوير الأداء المدرسي، وهذا ما تتبعه الإدارات الواعية والراشدة في تعاملها مع باقي العاملين، وكذلك فإن التعاون القائم بين الإدارات المدرسية وبين المعلمين يزيد من مقدار الثقة بين الطرفين، ويسهم في حرص الإدارة المدرسية والمعلمين على الرقي بمستوى الأداء المدرسي وتطويره، كما وترى الباحثتان أنه نتائج وعي الإدارات المدرسية بسبب اعتمادها على التعاون وتكاثف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجهود مع المجتمع المحلي لما له من دور فاعل في تحسين الأجواء في البيئة المدرسية وضمان جودة الأداء المدرسي، حيث أن المجتمع المحلي يمكن أن يقوم بدوره التكاملي في علاج الكثير من المشكلات في البيئة التعليمية، خصوصًا المشاكل بين الطلبة الذين هم محور العلمية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث ومناقشتها

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)".

أولًا: متغير المؤهل العلمي

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية، استخدمت الباحثتان اختبار (ت) "Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث في الرشاقة الإدارية طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
تنظيم العمل الإداري	بكالوريوس	273	4.0092	.82512	1.835	.080	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.6270	.92632			
حل المشكلات	بكالوريوس	273	3.6636	1.04780	1.541	.124	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.3016	.88603			
العمل الجماعي	بكالوريوس	273	3.7279	1.08193	1.347	.179	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.4000	.97160			
التطوير والتحسين المستمر	بكالوريوس	273	3.6661	1.03619	.914	.361	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.4524	.96917			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	273	3.7684	.93028	1.532	.127	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.4472	.85666			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية للرشاقة الإدارية:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠.١٢٧) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

ثانيًا- بالنسبة للأبعاد الفرعية:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (تنظيم العمل الإداري، حل المشكلات، العمل الجماعي، التطوير والتحسين المستمر) هي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة (تنظيم العمل الإداري، حل المشكلات، العمل الجماعي، التطوير والتحسين المستمر) في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى تعامل المعلمات من عينة البحث مع الإدارات التعليمية في بيئات متشابهة، وهذا ما يحكم طبيعة وجهة نظر المعلمات حول استخدام الإدارات لنظام الإدارة الرشيقة، كما وترى الباحثتان أن الإدارات التعليمية وباعتبارها إدارات واعية تقوم بمعاملة جميع المعلمات على حسب الأداء وليس على الأهواء الشخصية، أو الاختلاف في مستوى المؤهل العلمي، وحيث أن جميع المعلمات من عينة البحث مؤهلات بشكلٍ كافٍ للتعامل الجيد مع الإدارة المدرسية واتباع الأنظمة واللوائح والقوانين العامة، والحرص على الرقي بمستوى الأداء المدرسي، فإن ذلك يؤدي لعدم وجود فروق تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله (٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الجامعية للإدارة الرشيقة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (أقل من ١٠ سنوات)، وتم تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (١٠ سنوات فأكثر)، لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وللتعرف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث في الرشاقة الإدارية طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
تنظيم العمل الإداري	أقل من ١٠	34	3.8725	.93659	-.809	.419	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.9961	.82384			
حل المشكلات	أقل من ١٠	34	3.8186	1.09049	1.080	.281	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.6139	1.03294			
العمل الجماعي	أقل من ١٠	34	3.8765	1.22005	.991	.322	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.6819	1.05644			
التطوير والتحسين المستمر	أقل من ١٠	34	3.6961	1.21680	.272	.786	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.6448	1.00716			
الدرجة الكلية	أقل من ١٠	34	3.8133	1.06621	.454	.650	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.7364	.90974			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (١١,٤) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية للرشاقة الإدارية:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠.٦٥٠) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة الرشاقة الإدارية في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

ثانيًا- بالنسبة للأبعاد الفرعية:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (تنظيم العمل الإداري، حل المشكلات، العمل الجماعي، التطوير والتحسين المستمر) هي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة (تنظيم العمل الإداري، حل المشكلات، العمل الجماعي، التطوير والتحسين المستمر) في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى وعي الإدارة لاستخدامها رشاقة نظام الإدارة الذي تتبعه مع المعلمات على اختلاف سنوات الخبرة، كما أن تأهيل الإدارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسية لتعميم واستخدام الأنماط الإدارية الفاعلة مع جميع المعلمات على اختلاف سنوات خبرتهن، وكذلك ترجع للتأهيل الجيد للمعلمات للتعامل الجيد مع الإدارات المدرسية بما يضمن سير العمل داخل البيئة الدراسية وتحسين الأداء المدرسي بغض النظر عن الاختلاف في عدد سنوات الخبرة لديهن.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع ومناقشتها

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد العينة حول مستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول مستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)".

أولًا: متغير المؤهل العلمي

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (دراسات عليا)، وتم تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة البكالوريوس، لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث في جودة الأداء المدرسي طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الإدارة المدرسية	بكالوريوس	273	3.6926	.98233	1.019	.309	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.4667	.93666			
البيئة المدرسية	بكالوريوس	273	3.4081	1.12644	.371	.711	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.3143	.97892			
العلاقات	بكالوريوس	273	3.7120	.99547	.590	.556	غير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الاجتماعية داخل المدرسة	دراسات عليا	21	3.5794	.96266			دالة
الدرجة الكلية	بكالوريوس	273	3.6110	.96260	.691	.490	غير دالة
	دراسات عليا	21	3.4613	.86748			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٢,٤) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لجودة الأداء المدرسي:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠.٤٩٠) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول مستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

ثانيًا- بالنسبة للأبعاد الفرعية:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية، العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة) هي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى (الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية، العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة) في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى التأهيل الجيد للمعلمات، فجميع معلمات عينة البحث على اختلاف المؤهل العلمي تلقين التدريب والتأهيل الكافي للتعامل مع كافة متطلبات البيئة المدرسية والتأهيل الكافي في المواد العلمية والتربوية التي تؤهلن لجعل العملية التعليمية تحقق أهدافها وبما يضمن جودة الأداء المدرسي، كما وترى الباحثتان أن هذه النتيجة تعود للأساليب الإدارية الفعالة التي تنتهجها إدارات المدارس للرقي بمستوى الأداء المدرسي وجودته لدى جميع العاملين داخل المدرس على اختلاف مؤهلاتهم العلمية بما يضمن تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (أقل من ١٠ سنوات)، وتم تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (١٠ سنوات فأكثر)، لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كـان توزيـع البيانـات غير اعتدالي بالنسبة للدرجـة الكليـة وللأبعـاد الفرعيـة؛ وللتعرف علـى مـا إذا كانـت هنالك فروق ذات دلالـة إحصـائية فـي استجابات أفراد عينـة البحث طبقًـا لاخـتلاف متغيـر سـنوات الخبـرة. اسـتخدمت الباحثتـان اختبـار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالـة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث في جودة الأداء المدرسي طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
ا لإدارة المدرسية	أقل من ١٠	34	3.8235	1.06829	.931	.353	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.6571	.96760			
البيئة المدرسية	أقل من ١٠	34	3.5647	1.14888	.908	.365	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.3799	1.11128			
العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	أقل من ١٠	34	3.7108	1.13730	.052	.959	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.7014	.97397			
الدرجة الكلية	أقل من ١٠	34	3.7004	1.03385	.649	.517	غير دالة
	١٠ فأكثر	260	3.5871	.94610			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣,٤) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لجودة الأداء المدرسي:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (٠.٥١٧) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول مستوى جودة الأداء المدرسي في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

ثانيًا- بالنسبة للأبعاد الفرعية:

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية، العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة) هي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة (الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية، العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة) في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى مستوى جودة الأداء ليس بالضرورة تغيره باختلاف سنوات الخبرة، وهذا يرجع إلى أن جميع أفراد عينة البحث وعلى اختلاف سنوات خبرتهن قد تلقين التأهيل الكافي من خلال الدراسة الجامعية ومن خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدورات التدريبية والتأهيلية التي خضعن لها للقيام بدورهن في العملية التعليمية وبما يضمن الوصول إلى أفضل مستويات الجودة في الأداء المدرسي، وكذلك ترى الباحثتان أن هذه النتيجة قد ترجع للوعي الكافي من قبل الإدارات المدرسية لتحسين وتطوير الأداء المدرسي ورفع مستوى جودته من خلال توفير كل ما يلزم لذلك لجميع المعلمات على اختلاف سنوات خبراتهن، وكذلك من خلال استخدام أساليب الإدارة الحاثة على متابعة وتطوير الأداء المدرسي لدى جميع المعلمات، وحيث أن هناك تشابه بين أنماط الإدارات المدرسية لدى عينة البحث فإن ذلك يؤدي لعدم وجود فروق في مستوى الأداء المدرسي باختلاف سنوات الخبرة.

النتائج الخاصة بالتساؤل الرئيسي ومناقشتها

" هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الرشاقة الإدارية ومستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة؟"

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الرشاقة الإدارية ومستوى جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية في شرق جدة.

لتحديد العلاقة بين الرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين درجات عينة البحث في الرشاقة الإدارية، ودرجاتهم في جودة الأداء المدرسي، والجدول (١٤,٤) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول (١٨) معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين الرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة

		جودة الأداء المدرسي	
البعد الأول: تنظيم العمل الإداري	معامل الارتباط	.750**	دالة إحصائيًا
	الدلالة	.000	
البعد الثاني: حل المشكلات	معامل الارتباط	.837**	دالة إحصائيًا
	الدلالة	.000	دالة إحصائيًا
البعد الثالث: العمل الجماعي	معامل الارتباط	.826**	دالة إحصائيًا
	الدلالة	.000	دالة إحصائيًا
البعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر	معامل الارتباط	.882**	دالة إحصائيًا
	الدلالة	.000	دالة إحصائيًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الأول: الرشاقة الإدارية	معامل الارتباط	.885**	دالة إحصائيًا
	الدلالة	.000	دالة إحصائيًا

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للعلاقة بين الدرجة الكلية للرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي تساوي (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تبين أن معامل الارتباط يساوي (٠.٨٨٥)، وهو معامل ارتباط قوي موجب؛ مما يدلل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للرشاقة الإدارية وجودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة.

كما توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للعلاقة بين جودة الأداء المدرسي وكل بُعد فيما يتعلق بـ: (تنظيم العمل الإداري، حل المشكلات، العمل الجماعي، التطوير والتحسين المستمر) تساوي (٠.٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدلل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين جودة الإدارة المدرسية وبين (تنظيم العمل الإداري، حل المشكلات، العمل الجماعي، التطوير والتحسين المستمر) من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بشرق جدة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الرشاقة الإدارية هي نهج إداري يعود بالفائدة على سير العمل في البيئة المدرسية، وتوظيفها بشكلٍ جيد يعود بالكثير من الفوائد في تحقيق الأهداف التي وضعتها المدرسة ضمن خططها قريبة ومتوسطة وبعيدة المدى، ويسهم كذلك في زيادة مستويات الجودة في سير العمل داخل المؤسسة، وبالنظر إلى مضمون الرشاقة الإدارية فتنظيم العمل الإداري هو أول سبل النجاح وأول سبل تطوير الأداء، فلا يمكن للعمل أن يسير بالشكل المطلوب بدون تنظيم العمل الإداري لأنه يساعد على وضع الأسس والقواعد المتبعة للسير عليها داخل المؤسسة، وكذلك تسهم متابعة الإدارة لحل المشكلات وعدم التغافل عنها أو السماح بتراكمها إلى التغلب عليها، حيث أن هذه المشكلات تعد أحد أهم العقبات التي تحول دون تطور الأداء لدى العاملين في البيئة المدرسية، وكذلك اتباع الإدارة لنهج العمل الجماعي يسهم في توفير الأجواء الإيجابية داخل المؤسسة، والتحلي بروح التعاون بين الإدارة وبين جميع العاملين في البيئة المدرسية، وهذا ما يجعل العلاقات بينهم طيبة ومحفزة نحو تطوير الأداء بشكلٍ مستمر وزيادة جودته، وكذلك فإن اتباع الإدارة للتطوير والتحسين المستمر يساهم في سد الفجوات التي قد تنشأ نتيجة لتراكم بعض الأمور وبقائها على وضعها التقليدي التي قد يؤدي تراكمها إلى وجود نوع من العقبات بسبب عدم متابعة تحديث هذه الأمور بشكلٍ دوري ومستمر، فالإدارة الرشيقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقوم بعمليات متابعة مستمرة لكافة الأمور على كافة الأصعدة، وتقوم بتطوير وتحسين ما يحتاج للتطوير أو التحسين وذلك تماشياً مع الحاجة لذلك، وهذا ما يعود بالنفع على جودة أداء العمل داخل المؤسسة التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السليحات والشقران (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين تطبيق القيادة الرشيقة ومستوى التميز المدرسي. كما تتفق مع دراسة كرتات (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن تطبيق الرشاقة الإدارية يؤدي إلى زيادة طردية في جودة الأداء.

توصيات البحث:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان بالآتي:

- تعميم نتائج التجارب الناجحة لتطبيق أسلوب الرشاقة الإدارية على مدارة المرحلتين المتوسطة والابتدائية.
- تضمين مبادئ الرشاقة الإدارية في مناهج العلوم الإدارية، وتدريسها للطلبة.
- الاهتمام بتدريب العاملين؛ لرفع كفاءتهم وفعاليتهم لنجاح المؤسسات التعليمية، وقدرتها على تحقيق الجودة في الأداء المدرسي.
- الاهتمام بتحفيز القيادات التربوية، ودفعهم لتنمية قدراتهم التي ترفع من سرعة تكيفهم مع المتغيرات التي تواجهها المؤسسات التعليمية سواء كانت داخلية أم خارجية، والتعامل معها.
- الاهتمام بتوفير مناخ عمل يدعم جوانب الابتكار والإبداع في إتمام المهام، وتحقيق روح التعاون والاتصال الفعال بين العاملين كافة في المؤسسة التعليمية؛ مما يحسن من آليات صنع القرار ومواجهة الأزمات.
- تكليف النخبة من الإداريين في المؤسسة التربوية بإدارة برامج الجودة الشاملة، والاهتمام بالتحسين المستمر.

مقترحات البحث

- وضع تصور مقترح لرفع مستوى تطبيق الرشاقة الإدارية في مدارس المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مستقبلية حول درجة تطبيق أسلوب الرشاقة الإدارية في المرحلتين المتوسطة والابتدائية.
- دراسة درجة تطبيق الرشاقة الإدارية وعلاقتها بكفاءة النظام التعليمي بكليات جامعة الملك عبد العزيز.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبوطالب، صفاء علام محمد، شاهين، أميرة محمد محمود، وجمعة، فاطمة علي السعيد. (٢٠٢٠). نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيقة في مدارس التعليم الثانوي بمصر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣(٢١) ،٤٥ - ٧٥.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (٢٠١٨). درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير جودة الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين الإداريين. *مجلة المعرفة التربوية*، ٦(١٢)، ١٨٣ - ٢٢٥.

أحمد، محمد. (٢٠١٥). *الإدارة الرشيقة ودورها في تحسين أداء القطاع العام في العالم العربي*. المؤتمر الدولي للتنمية التجارية. نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة، السعودية. ١-٣٨.

إمكان. (٢٠١٩). *قادة المدارس في المملكة العربية السعودية: المهنة المنسية*. جدة: إمكان.

الإخناوي، محمد السيد. (٢٠١٦). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا، ٦٤ (٤)، مصر.

الاخضر، خراز. (٢٠١٨). *تنمية الإبداع لخدمة التحسين المستمر - دراسة حالة المؤسسات الاقتصادية بالغرب الجزائري* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة ابي بكر بالقايد.

البلبيسي، أسامة زيادة يوسف. (٢٠١٢). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الاداء الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

البليهد، نورة بنت نحمد، والشهراني، في بنت راجح. (٢٠٢٠). واقع ممارسات قائدات المدارس الابتدائية لتحقيق العدالة التنظيمية في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر، (١٨٧)، ١٣٢-١٧٥.

الحريري، ارفدة. (٢٠١١). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحسامي، وفاء داوود صالح، والخرابشة، عمر محمد عبد الله. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للمهارات الإدارية الرشيقة من وجهة نظر المعلمين في لواء وادي السير* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (٢٠١٣). *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية* (ط.٩). الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحمدان، أمل راشد. (٢٠٢٠). *الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي "الجامعات السعودية أنموذجًا"* . الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الدجني، إياد علي يحيى. (٢٠٠٦). واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. *المنتدى التربوي الجامعي في سوريا* . الجامعة الإسلامية بغزة.

الزبون، فادي خليفة عبود. (٢٠٢٠). درجة توافر معايير جودة الأداء المدرسي المتميز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٦(١)، ٢٢٥-٢٥٣.

الزيدي، ناظم جواد عبد، ومنذور، فراس مظهر. (٢٠٢١). الإدارة الرشيقة ودورها في تحسين جودة الخدمة: بحث ميداني في مديرية بلدية المحاويل. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية*، ١٣(١)،٢٢٥ - ٢٥٠.

السقاف، انتصار علوي حسن. (٢٠٢٢). مدى تطبيق معايير جودة التعليم المدرسي في مدارس لحج من وجهة نظر مدراء المدارس. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٨٧)، ٩-٣١.

السليحات، سوسن يوسف، والشقران، رامي إبراهيم. (٢٠٢١). مستوى تطبيق الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في العاصمة عمان وعلاقتها بالتميز المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *رماح للبحوث والدراسات*، (٥٧).

السواعير، ابتسام علي عبد الهادي. (٢٠٢١). *القيادة الرشيقة وعلاقتها بمواجهة ضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين*. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت، ١-١٠٧.

الشمري، مشاري مطر طاهر، والحراحشة، محمد عبود موسى. (٢٠١٨). *دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

الشهري، أحمد الحسيني. (٢٦ مارس ٢٠٢٢). الرشاقة في المؤسسات التعليمية. *صحيفة الوطن الإلكترونية*.

https://www.alwatan.com.sa/article/1103689

الصالح، شاكر أحمد؛ والصريمي، خالد محمد (٢٠١٥). *الجودة الشاملة نشأتها– تطورها– أساليبها* . الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصـالحي، خالـد سـليمان. (٢٠٢٠). القيـادة التنمويـة لـدى قائـدي المـدارس الثانويـة بالمملكـة العربيـة السـعودية وعلاقتهـا بثقافـة الحـوار للمعلمين. *مجلـة كليـة التربيـة بأسيوط*، ٣٤(٣)، ٨٥-١٥٥.

الصرايرة، خالد أحمد (٢٠١١). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧(١).

العـازمي، هـايف شـداد، والصـرايرة، خالـد أحمـد سـلامة. (٢٠١٩). *الرشـاقة الإستراتيجية لدى مديري المناطق التعليمية في دولة الكويت وعلاقتها بإعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر العاملين فيها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

العبد الله، فواز إبراهيم، وجمل، محمد جياد. (٢٠١٦). *الإدارة المدرسية*. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

العبدلي، سليمان بن ناجم حسين، وفضل، محمود عبد التواب .(2023) .القيادة التحويلية وعلاقتها بجودة الأداء المدرسي في محافظة العارضة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٨)، ٥٤٤ – ٥٧١.

العجمي، منيرة خالد الهيلم، والسعيدي، مجيب علي ملهي. (٢٠٢٠). واقع تطبيق قيادات المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء المدرسي: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، ٣٠(٣)، ١٧٥-٢٠١.

الغيثي، هاني سعيد (٢٠١٢). *معايير إدارة الجودة الشاملة تطوير الأداء المدرسي سلطنة عمان نموذج مقترح* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس.

اللحام، محمود عاشور محمد، وخلف الله، محمود إبراهيم عواد. (٢٠١٩). *درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الأقصى للإدارة الرشيقة وعلاقتها بمستوى فاعلية اتخاذ القرار* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأقصى، غزة.

المطيري، مطيرة ضيف الله محمد. (٢٠١٩). دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. ١١(٢٩)، ٨٣-٩٥.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله (٢٠٠٧). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري العاصر*. الأردن: دار الحامد لمنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الهشلمون، ياسمين. (٢٠١٧). *أثر تطبيق مرتكزات التصنيع الرشيق في إستراتيجيات الميزة التنافسية في شركات صناعة الأدوية الأردنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

باداود، إبراهيم محمد. (١٣سبتمبر٢٠١٦). *الإدارة الرشيقة. صحيفة المدينة.* https://www.al-madina.com/article/468394/

تيسير، محمد. (٢٦ نوفمبر ٢٠٢٢). الإدارة الرشيقة: التعريف والفوائد مع ٥ أمثلة. *مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* https://blog.ajsrp.com/?p=38989

حيدر، عبد اللطيف حسين. (٢٠١٦). *تجويد التعليم بي التنظير والواقع*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جاسم. رغد جمال. (٢٠١٧). *تأثير منهج الإدارة الرشيقة على بعض ممارسات إدارة الموارد البشرية - بحث استطلاعي في عينة من شركات الاتصالات المتنقلة في بغداد* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد.

درويش، محمود (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع، مصر.

ركاج، يحيى، والعبادلة، سمر. (٢٠١٧). *مدى توفر متطلبات الإدارة الرشيقة ودورها في تنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة*. بحث مقدم لمؤتمر العلمي الثاني الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للتعليم التقني.

روفيدة، ستي. (٢٠١٨). *تأثير الإدارة الرشيقة في تحقيق التميز المؤسسي دراسة حالة مديرية التجارة لولاية عين الدفلى*. جامعة جيلالي بونعامة بخميس مليانة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

شعلان، عبد المجيد عبد الفتاح، وإسماعيل، هناء جودة. (٢٠١٤). *تأهيل المدارس للجودة والاعتماد. القاهرة*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عبد الله، أسماء أبو بكر صديق. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادات الجامعية لأبعاد الإدارة الرشيقة وعلاقتها بفاعلية الأداء الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الوادي جديد. *المجلة التربوية*، ج٨٠، ٦٣٥-٧٤٨.

عداوي، عائشة حسن علي، وبطاينة، سناء محمد محمود. (٢٠١٩) الممارسات الإدارية والفنية لدى قائدات مدارس محافظة صبيا وأثرها في تطبيق جودة الأداء المدرسي. *المجلة التربوية*، (٦٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عطيفة، أحمد محمد علي. (٢٠١٤). *تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة ومدى توافرها لديهم في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عوض الله، عصام الدين. (٢٠١٣). *الإدارة التربوية في القرن الحادي والعشرين*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

كرتات، رقية. (٢٠١٩). متطلبات ومعوقات تطبيق الإدارة الرشيقة بجامعة الملك خالد. *رفاد للدراسات والبحوث*، ٦(١)، ٣٧-٤٦.

كزبر، كامل عبد الكريم. (١٣ يوليو ٢٠٢٢). الإدارة الرشيقة مصطلح جديد في الإدارة التربوية. *جريدة جنوبيات الإلكترونية*. https://cutt.us/oNlRP

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١١). *تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية*، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مهنا، مسلم عبد الكريم، وبحر، يوسف عبد عطية. (٢٠٢٠). *دور الإدارة الرشيقة في تعزيز أداء العاملين: دراسة تطبيقية على شركات التأمين العاملة في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية بغزة

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). البيانات والإحصاءات.

https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/Pages/default.aspx

هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية:

https://www.etec.gov.sa/home

AlSerhan, Fayiz. (2019). The Effect of Applying the Modern School Administration Methods on Increasing the Students' Achievement, Review Study of Jordanian Schools, *International Journal of Education and Research*, 7(7)29-36.

Krafcik, J.F. (1988). Triumph of the Lean Production System. Sloan Management Review, 30, 41-52.

Krejcie, R, &Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement* ,30, 607-610.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Krichbaum, Brian D. (2008). Standardized Work: *The Power of Consistency*, White paper, Process Coaching Inc.

Lemahieu, P. (2017). *Agile management in education*. Quality Assurance in education (25), 1, 91- 108.

Michalaska, J., Szewieczek, D. (2007). The 5S methodology as a tool for improving the organization, *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, Vol. (24), No. (2), PP. (211-214).

Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, Sclove, S. 2003. *The Practice of Business Statistics*, Retrieved April 15, 2018, from http://www.surveysystem.com/sscalc

Mosimann, Roland P. (2007). Patrick Mosimann and Meg Dussault, *The Performance mance Manager*. ISBN 978-0-9730124.

Nicoulas, H. Thomas, H. (2009). *outils reporting structures et pratiquesdamelioration*. revuefrancaise de gestion, (1) 6, 81-103.

Nylund, j. (2013*). Improving Process Through Lean-Management*. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences.

Philippe, A. Jean, R. (2009). *guide de la gestionindustrielle: principes, methods et outils, afnor*. France- la plainesaint denis

Pinkus, L. (2009). *Meaningful Measurement the Role of Assessment in Improving High School Education in the Twenty First Century*, Alliance for Excellent Education, Washington.

Purwamto, Agus. (2015*). Flexible Organizational Structure for Learning Organization: The Case of Indonesia Open University* (Universitas Terbuka). d International Seminar and Conference on Learning Organization (ISCLO.1-5)

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Ramly, N. (2012). Agile management: Process improvement towards better IT customer Support, *International Journal of e- Education*, e- Business, e- Management and e- Learning .364 -359.

Steven K. Thompson. (2012). *Sampling*.Third Edition, p:59-60

Walker, A,& Qian, H. (2012). *Successful school leadership in China*. In The Routledge international handbook of teacher and school development, (pp, 472-483). Routledge.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي

The Effectiveness of Using Illustrated Short Stories Strategy in Teaching English language on Developing the listening Skill and the Impact of learning it for Sixth Grade Primary Students

إعداد

وفاء بنت عزيز بن داخل الحربي

Wafa Aziz Dakhel AL-Harbi

باحثة ماجستير- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة القصيم-

المملكة العربية السعودية

أ.د/ وليد بن إبراهيم العبيكي

Prof. Walid Ibrahim Al-Obaiki

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.362485

استلام البحث: ٢٢ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٢ / ٥ / ٢٠٢٤

الحربي، وفاء بنت عزيز بن داخل و العبيكي، وليد بن إبراهيم (٢٠٢٤). فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٩)، ٦٢٣ – ٦٥٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي بواقع مجموعتين؛ إحداهما ضابطة تكوَّنَت من (٢٤) طالبة، والأخرى تجريبيَّة تكوَّنَت من (٢٦) طالبة من طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي بالرسّ؛ وتم اختيار العيِّنة بالطريقة القصدية. ولتحقيق هدف الدراسة واختبار فروضها قامت الباحثة بإعداد أدوات ومواد الدراسة التعليميَّة، حيث تم بناء (اختبار لمهارة الاستماع)، وإعداد قِصَص قصيرة مصوَّرة، ودليل المعلمة. وتوصَّلَت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: ١) وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في التطبيق البَعْدي لصالح المجموعة التجريبيَّة، ٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيق المؤجّل لصالح المجموعة التجريبيَّة، ٣) أظهرت النتائج فاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام القِصَص القصيرة بأنواعها المختلفة في تدريس مُقرَّرات اللُّغة الإنجليزيَّة في التعليم العام، وضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة وخاصةً مهارة الاستماع من خلال استخدام استراتيجيَّات تدريس حديثة، وخُتمت الدراسة بتقديم جُملة من الدراسات المستقبليَّة المقترَح إجراؤها.

الكلمات المفتاحية: القِصَص القصيرة المصوَّرة ـ مهارة الاستماع ـ أثر التعلُّم ـ اللُّغة الإنجليزيَّة ـ الصَّف السَّادس الابتدائي.

Abstract:

The study aimed to identify The Effectiveness of Using Illustrated Short Stories Strategy in Teaching English language on Developing the listening Skill and the Impact of learning it for Sixth Grade Primary Students. Experimental method with a semi-experimental design was used and the purposive sample was divided into two groups: a) a controlgroup which consisted of (24) students; and b) experimental group consisted 6 th grade

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

primary students in Al-Rass, Qassim Region. To achieve the study's objectives and test its hypotheses, the researcher prepared educational study tools and materials, Where the (listening skill test) was prepared, illustrated short stories were prepared and designed, and teacher guide. The study reached a set of results, most notably: 1) there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the control group in the dependent variable in favor of the experimental group' 2) there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the postponed test in favor of the experimental group; and 3) accordingly, the results showed the effectiveness of the illustrated short stories strategy in teaching English on the development of the listening skill and maintaining the learning impact of sixth grade primary students. The study provide recommendations and suggestions to implement short stories in teaching and instruction not only in English language classes, but also in other teaching classes. The need to pay attention to the development of English language skills, especially the skill of listening, through the use of modern teaching strategies, and the study concluded with a number of proposed future studies.

Key words: Illustrated Short Stories, listening skill, learning impact, English language, Sixth grade.

المقدمة:

تُعَدُّ اللُّغة مكونًا من مكونات المجتمع ووسيلةً من وسائل التخاطُب والتفاعُل بين أفراده في جميع ميادين الحياة، وهي أداة من أدوات العلم والمعرفة التي لا غنى للإنسان عن تعلُّمها وتنمية مهاراتها في جميع مراحل حياته. وتُعَدُّ اللُّغة الإنجليزيَّة وسيلةَ التواصلِ العالميّ في عصرنا الحديث، وإحدى مهارات القرن الواحد والعشرين التي تُستخدم للوصول إلى المعرفة ومشاركة البحوث والعلوم والمعارف مع الآخرين في كثيرٍ من الدول.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولقد اهتمَّت وزارة التعليم بالمناهج التعليميَّة في جميع مراحل التعليم العام بما يرفع من كفاءة الطالب لغويًّا ومعرفيًّا وعلميًّا، وخاصةً اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الابتدائية؛ كونها مرحلةَ التنشئة والأساس، ومن تلك الاهتمامات تطويرها لمناهج اللُّغة الإنجليزيَّة المستمرّ لما لها من أهميَّة كبرى؛ مما يؤدي إلى رَفْع كفاءة مخرجات المنظومة التعليميَّة.

وللأهميَّة الكبرى للُّغة الإنجليزيَّة في وقتنا الحاضر؛ صدَرَ قرار وزير التعليم في المؤتمر الرسمي الذي عُقد للإعلان عن آلية التقويم الجديد للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ، والذي جاء في أبرزه إقرار تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الابتدائية من العام الدراسي الحالي (١٤٤٣هـ) وفق الخطط الدراسيَّة الجديدة؛ بهدف تحسين مخرجات التعليم وتنمية قدرات الطلَّاب في وقت مبكر وإعدادهم للمستقبل بما يُحقِّق تنمية القدرات البشرية ورؤية المملكة ٢٠٣٠، وهذا يأتي تماشيًا مع متطلَّبات العصر، ومع مناهج التعليم في كل الدول المتقدِّمة تعليميًّا (مؤتمر وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وتتكون اللُّغة الإنجليزيَّة من أربع مهارات رئيسة ينبغي أن يتم تطويرها وتنميتها، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ولأهميَّة مهارة الاستماع ذُكر السمع بالقرآن الكريم مقدَّمًا على البصر في عدَّة مواضع، منها قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ [النساء: ٥٨]، وقوله -سبحانه- في موضع آخر: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأبْصَارَ والأفْئِدَةَ قَلِيلا مَّا تَشْكُرُون﴾ [الملك: ٢٣]. وتُعَدّ مهارة الاستماع هي المفتاح الرئيس للتعلُّم؛ حيثُ تُعتبر الخطوة الأولى في تدرُّج تعليم الطلبة؛ فأيّ ضعف أو إهمال في تعلُّم تلك المهارة يؤثر بلا شك على عمليات الفهم والاستيعاب، ومن ثم يُضعف في التمكُّن مِن تعلُّم بقيَّة مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة (المعولية،٢٠٢١).

إن مهارة الاستماع من المهارات اللُّغويَّة المهمة في الحياة، من خلالها يستطيع الفرد زيادة ثقافته وتنمية خبراته في المجتمع الذي يحيا فيه، ولتحقيق أهداف الاستماع المرسومة له يتطلَّب ذلك من المستمِع انتباهًا مُركَّزًا لكي يفهم المعاني التي يسمعها (عماد الدين، ٢٠١٢ ص٣٦)، ويذكر (عماد الدين، ٢٠١٢م، ص٥٦) عددًا من أهداف الاستماع، منها:

- إكساب الطلبة آداب الاستماع ومهاراته.
- تنمية قدرة المتعلِّمين على متابَعة الحديث وفهمه واستيعابه، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- تنمية جانب الذوق الجمالي عن طريق الاستماع إلى المستحدَثات العصرية واختيار المناسب منها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تَعوُّد الاستماع إلى الآخرين استماعًا جيدًا؛ ليتمكَّنُوا من فَهْم ما يُقرَأ فهمًا سليمًا.
- تنمية القدرة على توقُّع ما سيقوله المتكلم واستكمال الحديث فيما لو سكت المستمع إليه.

وتزداد أهمية الاستماع في وقتنا الحاضر نتيجةً للتطوُّر الهائل في وسائل الإعلام المرئي والمسموع وتعدُّد القنوات الفضائية وتنوُّعها؛ مما يُلقي بالعبء الأكبر على مهارات الاستماع، لكي يُميِّز المستمع ما يسمع ويتفاعل معه ويَصِل من خلاله إلى النتيجة التي يرغب فيها.

وقد أوصت بعض الدراسات بالاهتمام بمهارة الاستماع؛ كونها أكثر مهارات التواصل اللغوي استخدامًا وأكثرها تعقيدًا وأهميَّةً في عمليَّة التعلُّم، وبالتالي فهي الأكثر حاجةً إلى التنمية والتطوير (الحربي، ٢٠١٦).

كما أن هناك بعض البحوث والدراسات التي تؤكد مدى الضعف في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة؛ كدراسة (العطوي، ٢٠١٧) التي تناولت أسباب ضعف تلك المهارة لدى الطلبة، والتي من أبرزها صعوبات تَعُود إلى الطالب، ومنها: ضَعْف القدرة لدى الطالب على استيعاب النص المسموع، وقلَّة إلمامه بمفردات اللُّغة الإنجليزيَّة؛ وهناك صعوبات تَعُود إلى المقرر الدراسي، منها: عدم وجود وسائل سمعية مصاحبة للمقرَّر، أو عدم توفُّر الوسائل التعليميَّة التي من شأنها أن تُنمِّي مهارة الاستماع لدى الطلبة؛ وهناك صعوبات تعود إلى طرائق التدريس، منها: عدم توفُّر الجذب والإثارة اللازمة في طرائق التدريس، وعدم إعداد المعلم الدرس بطريقة جيدة، وكذلك عدم تنوُّع طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم. لذا أوصت الدراسة بتشجيع الطلبة على ممارسة مهارة الاستماع داخل المدرسة وخارجها، وكذلك تدريب مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة على استراتيجيَّات حديثة من شأنها أن تسهم في تنمية مهارة الاستماع لدى الطلبة، كما أوصت الدراسة بتزويد المدارس بمعامل للُّغة تساعد على تدريس مهارة الاستماع بشكل فعَّال.

نتيجةً لذلك ركَّز التربويون وروَّاد التعليم على ضرورة توظيف مجموعة من الوسائل التعليميَّة الحديثة والتي من شأنها أن تسهم في عمليَّة التعليم بشكل عام ومهارة الاستماع في اللُّغة الإنجليزيَّة بشكل خاص كدراسة (المشهراوي، ٢٠١٧) و(الحميدي، ٢٠١٩).

ولما سبق الحديث عنه من أهميَّة مهارة الاستماع في اللُّغة الإنجليزيَّة في العمليَّة التعليميَّة، وأسباب ضعف وتدنِّي هذه المهارة لدى بعض الطلبة؛ كان من المهم البحث عن طرق وأساليب تدريس حديثة تعمل على تنمية وتعزيز مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة، ومن تلك الطرق استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتُعرَّف القصَّة القصيرة -كما ورَدَ في دراسة (عماد الدين، ٢٠١٢، ص٨)- بأنها: "فن أدبي يعتمد على التشويق والإثارة، ويقوم على فكرة واضحة، وموضوع محدَّد، وشخصيات مألوفة، وأحداث بسيطة، وحبكة قصصية سهلة ذات خط درامي واضح تتفق مع ميول التلاميذ وحاجاتهم، وتهدف إلى غرس عدد من القيم الدينية والاجتماعية، وتُنمِّي الثروة اللُّغويَّة لديهم".

كما أكَّدت بعض الدراسات على جدواها، كدراسة (عماد الدين، ٢٠١٢) التي من توصياتها ضرورة استخدام طريقة السرد القصصي كجزء من برنامج إعداد المعلم لما لها من إيجابيات في عمليَّة تدريس الطلبة، وتوظيف بعض القصص في حصص القراءة وفروع اللُّغة العربية لأهميتها في تنمية مهارات الاستماع لديهم حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى الأثر الكبير لهذه الاستراتيجيَّة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصَّف الرابع، كما أوصت الدراسة بتشجيع الطلبة على قراءة القصص والاستماع إليها؛ لأهميتها في تنمية الثروة اللُّغويَّة والفكرية واللفظية، ولتزويدهم بكثيرٍ من المفردات اللُّغويَّة التي تُنمِّي مهارات الاستماع لديهم .

وأيضًا دراسة (العمري، ٢٠١٦) التي من توصياتها حَثّ المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيَّة القصَّة المصوَّرة في المرحلة الأساسية وإجراء دراسات مشابهة باستخدام الحاسوب لإضافة عنصرَيِ الصوت والحركة إلى القصَّة التعليميَّة، كما أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات للبحث في أثر القصَّة المصوَّرة في المباحث الأخرى.

كما تناولت دراسة (الربيحات، ٢٠١٩) أهميَّة توظيف استراتيجيَّة القصَّة التي تحتوي على مجموعة فعَّالة من الوسائل والأدوات والأنشطة التعليميَّة في سياق ممتع ومُشوِّق؛ فتلك العناصر كلها تتضافر لكي تُحقق الأهداف التدريسية المنشودة. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيَّة القصَّة في تعليم المرحلة الأساسية، وتدريب الطالبات على الاستخدام اللُّغوي الصحيح، كذلك أوصت بضرورة إجراء دراسات جديدة في توظيف استراتيجيَّة القصص المصوَّرة في تنمية مهارات لغويَّة أخرى.

ولأهميَّة مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة خاصةً في المرحلة الأساسية، ولفاعليَّة استراتيجيَّة القصَّة القصيرة في تنمية المهارات اللُّغويَّة في العمليَّة التعليميَّة؛ تَبيَّن للباحثة أهميَّة إجراء دراسة حول أفضل الطرق والاستراتيجيَّات الحديثة التي بدورها تسهم في تنمية مهارة الاستماع في تدريس مُقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة للمرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مما دفع الباحثة إلى اختيار عنوان الدراسة الحاليَّة: "فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي".

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهميَّة تعلم مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة في الوقت الحاضر؛ فإن هناك بعضًا من البحوث والدراسات أشارت إلى ضعف في مهارة الاستماع، ومنها: دراسة العطوي (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرُّف على الصعوبات التي تواجه طلَّاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع في اللُّغة الإنجليزيَّة، والتي تعود إلى المعلم والطالب والمقرر الدراسي والوسائل التعليميَّة وطرائق التدريس. ودراسة (المالكي، ٢٠٢٠) التي خلصت إلى ضعف طلَّاب الصَّف الأول المتوسط في مهارة الاستماع لأسباب منها عدم تفعيل استخدام الأشرطة السمعية التي تُنمِّي مهارة الاستماع، والاعتماد على الأساليب التقليدية في تعليم اللُّغة.

وبالرجوع إلى توصيات الدراسات السابقة، يتضح أن أغلبها تمحوَرَت حول استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة وتُوصي باستخدامها، مثل: دراسة القصابي، الغثامي (٢٠٢٣)، ودراسة الغامدي (٢٠٢١)، ودراسة نصر الله (٢٠٢١)، ودراسة عبد الله (٢٠٢٠)، ودراسة الربيحات (٢٠١٩). كما أكَّدَت بعض الدراسات على ضرورة تنمية مهارة الاستماع لدى طلَّاب التعليم العام، مثل: دراسة الكبيري (٢٠٢٢)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠٢٢)، ودراسة المعولية (٢٠٢١)، وأن تكون تنميتها هدفًا من أهداف التدريس في جميع المراحل باستخدام طرق واستراتيجيَّات تدريس مُتنوِّعة تسهم في تنمية مهارة الاستماع في مقرر اللُّغة الإنجليزيَّة.

كما أوصى المؤتمر الدولي حول تعلُّم اللُّغة الإنجليزيَّة المقام في الهند (٢٠٢٣) بتوجيه المزيد من الاهتمام بالاستراتيجيَّات التي من شأنها أن تساعد في تعلم اللُّغة الإنجليزيَّة ومهارات التدريس، والتي بدورها تُنمِّي مهارات وقدرات خرِّيجي المستقبل.

وتأسيسًا على ما سبق، وما أُشير إليه من الدراسات ذات العلاقة، وكذلك من خلال عمل الباحثة مُعلِّمةً في التعليم العام وأمضت أربع سنوات في تدريس المرحلة الإبتدائية؛ فقد لاحظت ضعفًا وتدنيًا في مستوى الطالبات في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة، وقد يُعزَى ذلك إلى خفض نِصَاب حِصص مادة اللُّغة الإنجليزيَّة في الأسبوع، أو إلى التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا، أو عدم توفُّر معامل خاصَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمادة اللُّغة الإنجليزيَّة في بعض المدارس تدعم مهارات اللُّغة بشكل عام ومهارة الاستماع بشكل خاص.

من هنا، تتجلَّى مشكلة الدراسة في الحاجة الماسَّة إلى تجريب استراتيجيَّات حديثة أكثر فاعليَّةً وتأثيرًا، واستخدام الاستراتيجيَّات الحديثة في التدريس والتي من شأنها تعزيز وتنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة؛ حيث إن مهارة الاستماع من أهم مهارات اللُّغة التي يترتَّب عليها المهارات الأخرى. وكمحاولةٍ لعلاج هذه المشكلة، فإن مهمة البحث تتحدَّد بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؟

أسئلة الدراسة:

تُجيب الدراسة الحاليَّة عن السؤالَيْن التاليَيْن:

١- ما فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؟

٢- ما فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة على بقاء أثر التعلُّم في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليَّة إلى:

١- الكشف عن فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي.

٢- الكشف عن فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة على بقاء أثر التعلُّم في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي.

أهميَّة الدراسة:

تكمن أهميَّة الدراسة الحاليَّة فيما يأتي:

١- مواكبة المتغيرات الراهنة في المملكة العربيَّة السعوديَّة بما يتوافق مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تُركِّز على تخريج متعلِّمين يمتلكون قَدْرًا عاليًا من مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- قد تسهم هذه الدراسة في تحقيق بعض توجُّهات المهتمين والباحثين بالاتجاهات التربويَّة الحديثة للُّغة الإنجليزيَّة.
٣- قد تسهم هذه الدراسة في إبراز أهميَّة تنمية مهارة الاستماع في اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي من خلال استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
٤- من الممكن أنْ تساعدَ الدراسةُ أساتذةَ مقررات اللُّغة الإنجليزيَّة في تبنِّي رؤى جديدة في تدريسها وصياغة أنشطتها وفقًا لاستراتيجيَّات ومداخل حديثة يمكن أن تسهم في تنمية مهارة الاستماع في اللُّغة الإنجليزيَّة لدى المتعلِّمين.
٥- قد تكون هذه الدراسة مرجعًا لطلَّاب الدراسات العليا المهتمين بتنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة.
٦- قد تسهم الدراسة في التعرُّف على فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة المستخدَمة في بيئة التدريس، والاستفادة منها في تحقيق أهداف التعلُّم وتحسين مخرجاته لدى المتعلِّمين.
٧- قد تفتح هذه الدراسة أفقًا علميًّا للقائمين على بناء وتطوير مقررات اللُّغة الإنجليزيَّة.
٨- تزويد القائمين على تطوير المناهج بكيفية استخدام الاستراتيجيَّات الحديثة ومنها استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
٩- تزويد الباحثين لإجراء دراسات جديدة باستخدام أدوات الدراسة الحاليَّة أو باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة لمراحل تعليميَّة أخرى.
١٠- تتماشى هذه الدراسة مع المناهج الحديثة المطوَّرة والتي تهدف إلى تعزيز وتنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيَّة (Strategy):

"خُطَّة مُحكَمة البناء، ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام جميع الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثلَى لتحقيق الأهداف المرجوَّة في جوانب التعلُّم المختلفة" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٩).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يمارسها المعلم داخل الفصل الدراسي بأقصى فاعليَّة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القصَّة المصوَّرة (Illustrated Short Stories):

"لون أدبي قديم ومُعاصِر، يَسرد موقفًا أو مجموعةَ مواقف بطريقة مُشوِّقة وجذابة، ومُلحَقٌ به بعض الصور، وله عناصر: الزمان، والمكان، والشخصيات، والحبكة، والموضوع" (الغامدي، ٢٠٢١، ٢٩).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة تعليميَّة تُقدَّم من خلالها معلومات وأحداث مترابطة عن طريق سلسلة من الصور الثابتة والملونة وسلسلة من الفيديوهات المصوَّرة القصيرة، من خلال تدريس مقرر اللُّغة الإنجليزيَّة للصف السَّادس الابتدائي "We Can 5"، تُعرَضُ على طالبات المجموعة التجريبيَّة؛ بهدف الإثارة والتشويق للطالبات، وزيادة دافعيتهن للتعلم، وتنمية مهارات الاستماع لديهن، وقياس بقاء أثر التعلُّم من خلال تطبيق اختبار أدائي يتم إعدادُه من قِبل الباحثة.

وتُعرِّف الباحثة "استراتيجيَّة القصَّة المصوَّرة" إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات المتكاملة والمترابطة والتي تُوظِّف القِصَص القصيرة بشكل يمزج بين الصور والأصوات والتأثيرات الصوتية والحركية والأحداث والنصوص؛ لسرد قصة تعليميَّة بطريقة حديثة تُقدَّم لطالبات المجموعة التجريبيَّة بالصَّف السَّادس الابتدائي؛ بهدف تنمية مهارة الاستماع عن طريق مقياس محكَّم ومُقنَّن يُؤخَذ من الدراسات السابقة، وقياس أثر بقاء التعلُّم من خلال اختبار أدائي محكَّم في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة .

مـهارة الاستماع (Listening Skill):

يمكن تعريف المهارة بأنها: "القيام بعمليَّة معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٠٢).

أمَّا الاستماع فيمكن تعريفه بأنه: "فن ومهارة وعمليَّة مكتسَبة تتم من خلال القصد والإرادة والتمكُّن من فهم المسموع واستيعابه وتحليله وتفسيره تفسيرًا منطقيًّا والتفاعل معه، وإبداء الرأي فيه وإصدار الحكم عليه" (المشهراوي، ٢٠١٧، ٨).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: قدرة الطالبة على استيعاب المسموع الذي تتعلَّمُه أثناء توظيف استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة بدرجة مناسبة وبكل دقة وإتقان بأسرع وقت وأقل جهد، وذلك من خلال إعداد قائمة بمهارات الاستماع المناسبة، ومن ثم إعداد الاختبار الذي يَقِيس هذه المهارة.

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة:

دراسة الغامدي (٢٠٢١م): التي هدفت إلى تنمية مهارات الخيال الفني لدى طلَّاب المرحلة المتوسطة باستخدام تدريس التربية الفنية باستخدام القصَّة. وتمثَّلت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينتها في مجموعة تجريبيَّة واحدة بلغت (٣٠) طالبًا وطالبة، وكان منهج الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة أداتين: قائمةً لمهارات الخيال الفني اللازمة لتلاميذ الصَّف الثاني المتوسط، ومقياسًا لمهارات الخيال الفني. وكان من أبرز نتائجها: وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة إحصائيَّة (٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات الطلَّاب في كلٍّ من القياسين القَبْلي والبَعْدي على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات الخيال الفني لطلبة المرحلة المتوسطة لصالح القياس البَعْدي؛ مما يشير إلى فاعليَّة القصَّة في تدريس التربية الفنية في تنمية بعض مهارات الخيال الفني لدى طلَّاب المرحلة المتوسطة.

دراسة أحمد (٢٠٢١م): التي هدفت إلى استخدام السيناريو المرسوم للقصة لتعزيز مهارات الكتابة باللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلَّاب المرحلة الابتدائية. وتمثَّلت عينتها في مجموعة واحدة من طلَّاب الصَّف السَّادس الابتدائي تم اختيارهم عشوائيًّا من مدرسة السيدة خديجة بمحافظة الدقهلية، واتَّبعَت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثَّلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الكتابة المطلوبة لطلَّاب المرحلة الابتدائية، واختبار مهارات الكتابة لقياس تطوُّر مهارات الكتابة لطلَّاب الصَّف السَّادس الابتدائي، وكذلك نموذج تقييم لتحديد مهارات الكتابة لطلَّاب المرحلة الابتدائية. وكان من أبرز نتائجها: فاعليَّة السيناريو المرسوم للقصة بما يكفي لمساعدة الطلَّاب على تحسين مهارات الكتابة.

دراسة نصر الله (٢٠٢١م): التي هدفت إلى تنمية مفهومَيِ (الحق، الجمال) لدى طفل الروضة من خلال برنامج باستخدام استراتيجيَّة القصَّة. وتمثَّلت عينتها في (٣٥) طفلًا من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، مُستخدِمةً اختبارَ مفهومَيِ (الحق، الجمال) المصوّر لطفل الروضة، وبرنامجًا باستخدام استراتيجيَّة القصَّة في تنمية مفهومَيِ (الحق، الجمال) لدى طفل الروضة. وكان من أبرز نتائجها: أن البرنامج المقترَح باستخدام استراتيجيَّة القصَّة أثبت فعاليته في تنمية مفهومَيِ (الحق، الجمال) لدى الأطفال عيِّنة البحث.

دراسة القصابي، الغثامي (٢٠٢٣م): التي هدفت إلى اختبار فاعليَّة استخدام القصَّة المصوَّرة في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلُّمه لدى طلَّاب الصَّف الثامن الأساسي. وتمثَّلت العيِّنة في (٥٧) طالبًا، قُسِّمُوا إلى مجموعتين: (٢٧) طالبًا للمجموعة التجريبيَّة درسوا باستخدام القصَّة المصوَّرة، و(٣٠) طالبًا للمجموعة الضَّابطة درسوا بالطريقة المعتادة، وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي، ودليل إرشادي لدروس النحو المقرَّرَة وفق القصَّة المصوَّرة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باعتبارهما أداتين للدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطَيْ درجات طلَّاب المجموعتين في الاختبارين، التحصيلي البَعْدي والتحصيلي المؤجل، لصالح المجموعة التجريبيَّة، يُعزَى إلى استخدام القصَّة المصوَّرة. فاعليَّة التدريس باستراتيجيَّة القصَّة في مُقرَّر لغتي للصفوف الأولية. كما أكدت النتائج فاعليَّة استخدام القصَّة المصوَّرة في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلُّمه لدى طلَّاب الصَّف الثامن الأساسي.

دراسة عبده، الغنيمي، ناسي (٢٠٢٣م): التي هدفت إلى الكشف عن فاعليَّة البرنامج القائم على استراتيجيَّة سرد القصَّة لتنمية مهارات الفهم الاستماعي الاستيعابي لتلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي. وتمثَّلت عينتها في (٧٠) تلميذًا وتلميذة بمدرسة كفر قتة للتعليم الأساسي بمحافظة كفر الشيخ، واتَّبعَت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي، وتمثَّلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم الاستماعي الاستيعابي لتلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي، واختبار مهارات الفهم الاستماعي الاستيعابي، والبرنامج المقترَح لتنمية مهارات الفهم الاستماعي الاستيعابي من خلال استراتيجيَّة سرد القصَّة. وكان من أبرز نتائجها: فاعليَّة البرنامج في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الاستيعابي لتلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت مهارة الاستماع:

دراسة رشوان، سيد، عبد المالك (٢٠٢٠م) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلُّم باستخدام استراتيجيَّة الحواس المتعددة (VAKT). وتمثَّلت عينتها في (مجموعة من التلاميذ بالصَّف الثالث الابتدائي بطيئي التعلُّم بمدرسة خالد بن الوليد الابتدائية، بمحافظة أسيوط)، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثَّلت أداتَا الدراسة في قائمة بمهارات الاستماع والقراءة المناسبة، واختبار تحصيلي. وكان من أبرز نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في التطبيق البَعْدي لمهارات الاستماع والقراءة لصالح المجموعة التجريبيَّة التي تدرس باستخدام استراتيجيَّة الحواس المتعددة (VAKT)؛ مما يؤكد على فعالية البرنامج القائم على استراتيجيَّة الحواس المتعددة (VAKT) والذي كان فعالًا في تنمية مهارات الاستماع والقراءة المستهدَفة بالقياس، سواء المهارات كلها، أو كل مهارة فرعية على حِدَة.

دراسة المعولية (٢٠٢١م): التي هدفت إلى التعرُّف على أثر توظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلَّاب الصَّف الأول بمحافظة جنوب الباطنة. وتمثَّلت عينتها في (٥٤) طالبًا من طلبة الصَّف الأول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، بواقع (٢٧) طالبًا للمجموعة التجريبيَّة، و(٢٧) طالبًا للمجموعة الضَّابطة، واعتمدت الدراسةُ المنهج شبه التجريبي، مُستخدِمةً اختبارًا قبليًّا وبعديًّا في مهارة الاستماع. وكان من أبرز نتائجها: وجود أثر لتوظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلبة الصَّف الأول بمحافظة جنوب الباطنة،كما أظهرت النتائج تفوُّق المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام تقنية البودكاست على المجموعة الضَّابطة في الاختبار التحصيلي البَعْدي.

دراسة فارس (٢٠٢١م): التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع لدى طلَّاب كلية التربية شعبة اللُّغة الإنجليزيَّة من خلال استخدام استراتيجيَّة التعلُّم المعكوس. وتمثَّلت عينة الدراسة في (٦٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبيَّة؛ وتم استخدام التعلُّم المعكوس لتنمية مهارات الاستماع للمجموعة التجريبيَّة، بينما المجموعة الضَّابطة تم تدريس الاستماع لها بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، معتمدًا على اختبار الاستماع واستبانة تحليل الاحتياجات باعتبارهما أداتين للدراسة. وكان من أبرز نتائجها: أنه من خلال استخدام التحليل الإحصائي المناسب تبيَّن أن المجموعة التجريبيَّة حصلت على درجات أعلى من المجموعة الضَّابطة في اختبار الاستماع؛ لذلك ثبتت فعالية استراتيجيَّة التعلُّم المعكوس في تنمية مهارة الاستماع لطلَّاب كلية التربية شعبة اللُّغة الإنجليزيَّة.

دراسة الكبيري (٢٠٢٢م): التي هدفت إلى التعرُّف على فاعليَّة استراتيجيَّة DLTA في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصَّف الثالث المتوسط في اللُّغة الإنجليزيَّة. وتمثَّلت عينتها في (٤٤) طالبة، بواقع (٢٢) طالبة للمجموعة التجريبيَّة، و(٢٢) طالبة للمجموعة الضَّابطة، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، مُستخدِمةً قائمةً بمهارات الاستماع المناسبة لطالبات الصَّف الثالث المتوسط، واختبارًا لمهارات الاستماع، ودليلَ المعلمةِ لتدريس مهارات الاستماع في الوحدات المقترحة وفقًا لاستراتيجيَّة (DLTA) كأدوات للدراسة. وكان من أبرز نتائجها: أن تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة كلغة ثانية به ضعف وقصور في مهارات الاستماع لدى طالبات الصَّف الثالث المتوسط، ويتجلَّى ذلك بوضوح في كثيرٍ من المواقف اللُّغويَّة التي يعجز الطالبات فيها عن تعرُّف المسموع أو فهمهن له، فضلًا عن نقدهن للمسموع، ووجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (a< ٠,٠٥) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في التطبيق البَعْدي لاختبار مهارة فهم الأفكار ومهارة إدراك هدف المتحدِّث ومهارة تلخيص الأفكار المطروحة ومهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستماع لصالح المجموعة التجريبيَّة التـي تدرس باستخدام استراتيجيَّة الاستماع الموجه (DLTA).

دراسة عبد الرحيم (٢٠٢٢م): التي هدفت إلى قياس فاعليَّة استراتيجيَّة تدريسية قائمة على نظريَّة الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى طلَّاب المرحلة الثانوية. وتمثَّلت عينتها في (٣٠) طالبًا من طلَّاب الصَّف الأول الثانوي بمدرسة محمد فاروق وهدان بمحافظة الجيزة، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، مُستخدِمةً قائمةً بمهارات الاستماع المناسِبة، واختبارًا تحصيليًّا، باعتبارهما أداتين للدراسة. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن للاستراتيجيَّة فاعليَّة في تنمية مهارات الاستماع الاستنتاجي والناقد والتذوق الإبداعي لصالح القياس البَعْدي؛ حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالـة (٠.٠٥) بـين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسَيْن (القَبْلي، والبَعْدي) لمدى نموّ كل مهارة من مهارات الاستماع، وكذلك مهارات الاستماع.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لاشك فيه أن الدراسة الحاليَّة استفادت كثيرًا من الدراسات السابقة؛ حيث حاولت هذه الدراسة أن تُوظِّف كثيرًا من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي. ومن جوانب الاستفادة العلميَّة للدراسات السابقة ما يلي:

- استفادت الدراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة لعنوان البحثي الموسوم بـ (فاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تنمية مهارة الاستماع وبقاء أثر تعلُّمه في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي).
- ومن جوانب الاستفادة أيضًا من الدراسات السابقة ما يلي:
- استفادت الدراسة الحاليَّة من تلك الدراسات السابقة في الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة، وهو المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، بالإضافة إلى معرفة كيفية اختيار العيِّنة، وإجراءات البحث وتطبيقها.
- استفادت الدراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة في تحديد الأداة المناسبة لها، وهي الاختبار التحصيلي.
- استفادت الدراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة في توضيح مصطلحات الدراسة.
- وظفت الدراسة الحاليَّة توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- استفادت الدراسة الحاليَّة من الأساليب والمعالجات الإحصائيَّة المتَّبَعة في الدراسات السابقة وكيفية التعامل معها في اختبار الفرضيات وتحليل النتائج.
- اتضح من الدراسات السابقة فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة؛ الأمر الذي يدعو إلى إجراء هذه الدراسة الحاليَّة، والكشف عن مدى فاعليتها في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلَّاب الصَّف السَّادس الابتدائي.
- تدعيم وإثراء الإطار النظري للدراسة الحاليَّة، بما حوته الدراسات السابقة من خلفية نظريَّة عن استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة ومهارة الاستماع.

المنهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي Quasi-Experimental القائم على المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة؛ لمعرفة أثر المتغيّر المستقل (القِصَص القصيرة المصوَّرة) على المتغيّر التابع (مهارة الاستماع وبقاء أثر التعلُّم، وفي الدراسة الحاليَّة، حاولت الباحثة ضبط بعض المتغيرات الدخيلة من خلال التأكد من توفُّر التكافؤ لدى طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة؛ حيث تم التحقُّق من تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في جميع المتغيرات باستثناء المتغيّر المستقل الذي تستهدف الدراسة الكشف عن أثره؛ وفيما يلي عرض بعض المتغيرات التي تم ضبطها:

١- **العمر Age:** تم ضبط هذا المتغيّر بين مجموعتي الدراسة بالرجوع إلى شؤون الطالبات في المدرسة؛ للتأكد من أن جميع الطالبات في نفس العمر والمستوى الدراسي، واتضح أن المجموعتين متكافئتان في متغيرَيِ العمر والمستوى الدراسي.

٢- **الأستاذة القائمة بالتدريس:** قامت معلمة المادة في مدرسة (٢٦) بمدينة الرس بتدريس المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة؛ حرصًا على أن تكون التجربة سليمة وجادة، وتم تدريس المجموعة التجريبيَّة وفق استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، وتم تدريس المجموعة الضَّابطة بالطريقة المعتادة.

٣- **الوقت المخصَّص لتطبيق التجربة:** حتى نتوصَّل إلى نتائج صحيحة تُعبِّر عن واقع التجربة كان من المهم ضبط الوقت المخصَّص للتدريس في المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة؛ وقد تم تعيين خُطَّة زمنية محدَّدة؛ حيث تم تنفيذ التجربة في (٦) أسابيع، في كل أسبوع (٢) حصتان دراسيتان لكلتا المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- **بيئة التدريس:** تم اختيار عيّنة الدراسة من مدرسة واحدة؛ وذلك لضمان توافُر التجانس بين مجموعتَيِ الدراسة في المستويات الثلاثة: (الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي) والبيئة المدرسية.

٥- **الخبرات السابقة:** للتأكد من عدم تأثير الخبرة السابقة في مقرر "We Can 3" على نتائج الدراسة؛ فقد تم التحقُّق من أن جميع الطالبات مستجدات في مُقرَّر We Can 3.

٦- **ضبط المتغيِّر التابع (مهارة الاستماع) من خلال التطبيق القَبْلي**: للتحقُّق من تكافؤ المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة؛ تم التطبيق القَبْلي لاختبار مهارة الاستماع، وذلك عن جميع المهارات التي يُمثِّلها الاختبار.

مجتمع الدِّراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحاليَّة من طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي في مدينة الرس، للعام الدراسي١٤٤٤هـ، والبالغ عددهن (١١٣٩) طالبة في (٤٩) مدرسة ابتدائية، وذلك حسَب الإحصائيَّات التي تم الحصول عليها من قسم التخطيط والمعلومات في إدارة التعليم بالرسّ.

عيّنة الدراسة:

اختِيرت عيّنة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية، وهي طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي في ابتدائية (٢٦) في مدينة الرس؛ وذلك لكَوْن العيّنة ملائمة وممثِّلة لمجتمع الدراسة، وخلوّ المدرسة من طلَّاب أجانب، وأيضًا لتيسير المهمة، وكفاءة أستاذة المقرر في تطبيق التجربة، وعمل الباحثة بالقرب من المدرسة؛ مما يُسهِّل متابعة تطبيق التجربة، وتوفير الأجهزة اللازمة لعرض القِصَص القصيرة المصوَّرة. وتكوَّنَت عيّنة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي، وتم تعيينهن عشوائيًّا: لمجموعة تجريبيَّة عددها (٢٦) طالبة، تدرس وفق استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، ومجموعة ضابطة عددها (٢٤) طالبة، تدرس المقرر وفق الطريقة المعتادة.

أدوات الدراسة:

قائمة مهارة الاستماع:

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارة الاستماع للوحدة المقرَّرة للتدريس حسَب ما تقتضيه أهداف الدروس في الوحدة التدريسية، وبعد الرجوع إلى عدَّة مصادر متمثِّلة في بعض الأدبيات والكتاب المدرسي وكتاب المعلم، والتي تمثَّلت في المهارات التالية: (مهارة اكتساب مفردات المهن، مهارة إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية في كل قصة، مهارة إدراك الأحرف الصامتة، مهارة استنتاج الفرق بين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأصوات)، وهدفت هذه القائمة إلى تحديد أهداف الوحدة المناسبة لطالبات الصَّف السَّادس الابتدائي والتي يمكن تنميتها من خلال تدريس مقرر We Can 3.

القِصَص القصيرة المصوَّرة :

قامت الباحثة بإعداد قِصَص قصيرة مصوَّرة لكل مهارة في الوحدة المقررة للتدريس حسب ما تقتضيه أهداف الدراسة، والتي تسعى إلى تنمية مهارة الاستماع من خلالها. وتم عرضُها على المحكّمين مع أداة الاختبار والأخذ بملاحظاتهم حولها.

اختبار مهارة الاستماع:

بالاستفادة من أدوات البحوث والدراسات السابقة كدراسة (**الكبيري، ٢٠٢٢م**) ودراسة (**المعولية ،٢٠٢١م**)؛ قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارة الاستماع كما جاء في الملحق (٣)، حيث يقيس الاختبار الأهداف الأربعة التي تم تحديدها سابقًا؛ وقد مرَّ الاختبار بالخطوات التالية:

أ- تحديد هدف الاختبار:

هدَفَ الاختبار إلى التعرُّف على فاعليَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة كاستراتيجيَّة تدريسية على تنمية مهارة الاستماع، وهي أربع مهارات: (مهارة اكتساب مفردات المهن، مهارة إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية في كل قصة، مهارة إدراك الأحرف الصامتة، مهارة استنتاج الفرق بين الأصوات)، في مُقرَّر We Can 3 لطالبات الصَّف السَّادس الابتدائي في مدينة الرس.

ب- تحديد عدد أسئلة الاختبار:

تم تحديد عدد الأسئلة لكل مهارة من المهارات على النحو التالي: مهارة اكتساب مفردات المهن (١٢) سؤالًا، ومهارة إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية في كل قصة (٦) أسئلة، ومهارة إدراك الأحرف الصامتة (٦) أسئلة، ومهارة استنتاج الفرق بين الأصوات (٥) أسئلة؛ فبلغ إجمالي عدد أسئلة الاختبار (٢٩) سؤالًا؛ ويُبيِّن الجدول التالي توزيع أسئلة الاختبار على كل مهارة من مهارات الاستماع.

جدول (١) توزيع أسئلة الاختبار على مهارات الاستماع

م	مهارات الاستماع	أرقام الأسئلة	عدد المفردات
1	اكتساب مفردات المهن	1-12	12
2	إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية	1-6	6
3	إدراك الأحرف الصامتة	1-6	6
4	استنتاج الفرق بين الأصوات	1-5	5
	المجموع		29

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج- صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدِّد، والتوصيل؛ وذلك لمناسبتها عيِّنة الدراسة، وتحقيقها أهداف الاختبار؛ حيث كان الاختبار الأول على مهارة اكتساب مفردات المهن، واشتمل على اثني عشَر سؤالًا، وكل سؤال اشتمل على ثلاثة بدائل وعلى الطالبة أن تختار منها إجابة واحدة مناسبة؛ أمَّا الاختبار الثاني فكان على مهارة إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية، وكان من نوع التوصيل بين الأعمدة، واشتمل على ستة أسئلة؛ والاختبار الثالث كان على مهارة إدراك الأحرف الصامتة، واشتمل على ست فقرات كانت من نوع الاختيار من متعدد، والاختبار الرابع كان على مهارة استنتاج الفرق بين الأصوات، وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، واشتمل على خمسة أسئلة، وكلّ سؤال اشتمل على ثلاثة بدائل وعلى الطالبة أن تختار منها إجابة واحدة مناسبة، وقد راعت الباحثة في صياغة اختبار مهارات الاستماع: الدقة العلميَّة واللُّغويَّة، والوضوح والخلوّ من الغموض، ومناسبة مستوى الطالبات، ومدى ارتباط كل سؤال بالمهارة التي يَقيسها، وتوزيع الإجابات الصحيحة عشوائيًّا على البدائل.

د- صياغة تعليمات الاختبار:

أعدَّت الباحثة تعليماتٍ إرشاديةً للاختبار تمثَّلت في الآتي:

- توضيح الهدف من الاختبار.
- تحديد عدد الأسئلة والبدائل لكلّ سؤال.
- التنبيه إلى ضرورة قراءة كلّ سؤال بعناية فائقة قبل اختيار الإجابة.
- التأكيد على الإجابة عن جميع الأسئلة وعدم تَرْك أيّ سؤال دون إجابة.
- ضرورة التأني ومراجعة الإجابات قبل تسليم الاختبار.
- تعبئة البيانات للطالبة: اسم الطالبة، الفصل.
- مراعاة الزمن المحدَّد للاختبار.

ه- طريقة تصحيح الاختبار:

تم إعداد نموذج ورقي للإجابات الصحيحة؛ حيث يتم تصحيح إجابات كل طالبة للتأكد من دقة مهمة التصحيح، وتم احتساب درجة واحدة لكل سؤال إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

أولًا: صدق الاختبار:

من أهم الخصائص التي تُميِّز أداة عن غيرها توافُر خاصية الصدق بها، والاختبار الصادق هو: "الذي يَقيس ما أُعِدَّ لقياسه فقط" (العساف، ٢٠١٦، ص٤٥١).

أ- الصدق الظاهري (Face Validity)

حيث تم عرض الاختبار بصورته الأولية (ملحق ٢) على عدد من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال اللُّغة الإنجليزيَّة، ومشرفتَيْ لغة إنجليزيَّة (ملحق ١)؛ وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، وطُلب من المحكّمين إبداء رأيهم بالإضافة أو الحذف أو التعديل على الاختبار؛ من حيث مدى ارتباط الأسئلة بالهدف، ومدى تحقيق الأسئلة لما وُضعت من أجله. وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكّمين بنسب أعلى من (٨٠%) على وضوح الأسئلة ومناسبتها للموضوع وسلامة صياغتها اللُّغويَّة، مع بعض الملاحظات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية من الاختبار التي تمثَّلت في التالي:

جدول (٢) تعديلات المحكّمين لاختبار مهارة الاستماع

رقم المهارة	التعديل
اكتساب مفردات المهن	حَذْف فقرتين من الأسئلة
إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية	تعديل الكلمات إلى صور وحذف ثلاثة أسئلة
إدراك الأحرف الصامتة	تعديل صياغة السؤال
استنتاج الفرق بين الأصوات	حذف فقرة وتعديل صياغة السؤال

ب- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

للتأكد من وضوح الاختبار، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم تجريب الاختبار استطلاعيًّا -لغير عيّنة الدراسة- لطالبات الصَّف السَّادس الابتدائي في الابتدائية (٢٦) في مدينة الرس، بالتنسيق مع مديرة المدرسة، وبلغ عدد طالبات العيِّنة الاستطلاعية (٣٠) طالبة؛ وذلك بهدف:

- حساب زمن الاختبار.
- حساب معامل الصدق لأسئلة الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية تم التأكد من وضوح الاختبار، وتعليماته، وتقدير الوقت المستغرَق في الإجابة، والخصائص السيكومترية للاختبار؛ وذلك على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج- تحديد زمن الاختبار:

في ضوء التطبيق الاستطلاعي تم تحديد الزمن المناسب وفق معادلة زمن الاختبار المتمثِّل في المعادلة الآتية:

زمن الطالبة الأولى + زمن الطالبة الأخيرة ÷ ٢

ولقد كان زمن الطالبة الأولى (١٥) دقيقة، وزمن الطالبة الأخيرة (٤٠) دقيقة، وبتطبيق المعادلة السابقة فإن متوسط زمن الاختبار كان (٢٨) دقيقة تقريبًا، ولقد زادت الباحثة زمن الاختبار (٣٥) دقيقة لمبرر: أن يتناسب مع وقت الحصة وهو (٤٠) دقيقة.

د- صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار: (Internal Consistency)

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار المستخدَم في الدراسة الحاليَّة، ومدى تماسُك أسئلته بعضها ببعض، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الفرعية المنتمي إليها السؤال؛ فكانت معاملات الارتباط كما هي موضَّحة بجدول (٣):

جدول رقم (٣) معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاختبار بالمهارة الخاصة بالفقرة

الفقرة	المهارة 1 معامل الارتباط	الفقرة	المهارة 2 معامل الارتباط	الفقرة	المهارة 3 معامل الارتباط	الفقرة	المهارة 4 معامل الارتباط
1	.372*	1	.316	1	.573**	1	.598**
2	.583**	2	.222	2	.765**	2	.718**
3	.746**	3	.602**	3	.654**	3	.533**
4	.568**	4	.380*	4	.624**	4	.433*
5	.746**	5	.672**	5	.382*	5	.633**
6	.806**	6	.709**	6	.402*		
7	.529**	7	.579**				
8	0	8	.824**				
9	.474**						
10	.568**						
11	.622**						
12	.293						
13	.804**						
14	.618**						

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) .. * معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تلك الفقرة كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). باستثناء الفقرات (12 ,8) في المهارة الأولى، و(2 ,1) في المهارة الثانية، كانت معاملات الارتباط لتلك الفقرات غير دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما تطلَّب حذفها.

هـ- صدق الاتساق لمهارات الاختبار:

للتحقُّق من صدق الاتساق لمهارات الاختبار؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار مهارة الاستماع، والدرجة الكلية للاختبار، كما يوضِّح نتائجَها الجدولُ التالي:

جدول رقم (٤) معامل ارتباط بيرسون بين مهارات الاختبار الأربع والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط
اكتساب مفردات المهن	.882**
إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية	.508**
إدراك الحرف الصامتة	.826**
استنتاج الفرق بين الأصوات	.544**

** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مهارة من مهارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). بعد حذف الفقرات آنفة الذكر، تم التحقُّق من صدق الأداة، وتُصبح الأداة صالحةً لقياس ما وُضعت لأجل قياسه.

ثانيًا: ثبات درجات الاختبار:

تم اختبار ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). ويوضِّح الجدول التالي معامل ثبات الاختبار:

جدول رقم (٥) معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الأداة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
اختبار مهارة الاستماع	29	.816

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.82)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتَّع بثبات مرتفع بها؛ مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحاليَّة.

مواد الدراسة:

أ- إعداد دليل المعلمة:

هو الدليل الإجرائي لتطبيق استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، وقد أعدّت الباحثة دليل المعلمة ليكون مرشدًا لها أثناء العمل على تدريس الوحدة الثانية "My Job" من مقرر We Can 3 لطالبات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدينة الرسّ؛ ويتضمَّن الآتي:

- الهدف من الدليل.
- مقدمة الدليل؛ وهي تعريف مبسَّط عن استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
- مفهوم استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
- مهارات الاستماع المتضمَّنة بالوحدة التي سيتم تنميتها من خلال استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
- دروس الوحدة الثانية التي ستدرس بواسطة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
- الخطة التدريسية للوحدة الثانية "My Job" وفقًا لاستراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة.
- الإجراءات المتَّبعة لتطبيق الأداة وفق الدراسة .

ب- إعداد كُتيِّب الطالبة الذي اشتمل على القِصَص القصيرة المصوَّرة:

اشتمل دليل الطالبة على القِصَص القصيرة المصوَّرة لتمثيل الوحدة الثانية "My Job" والتي تم عرضها للطالبات إلكترونيًّا من خلال بروجكتر وشاشة عرض.

ج- التصميم المقترَح للمحتوى التعليمي وفقًا لاستراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة:

بعد مراجعة الأدبيات السابقة والدراسات التي تناولت استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في بعض التخصصات كدراسة (القصابي، الغثامي، ٢٠٢٣م) ودراسة (نصر الله، ٢٠٢١م)؛ اتضح للباحثة أن القِصَص القصيرة المصوَّرة تهدَف من خلال تطبيقها كاستراتيجيَّة إلى تنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لطالبات السَّادس الابتدائي؛ وسيتم توضيح ذلك بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول في الفصل الرابع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتم تصميم الموضوعات المحددة من الوحدة الثانية "My Job" باستخدام القِصَص القصيرة المصوَّرة، واستخدمت الباحثة لتصميم القِصَص القصيرة المصوَّرة برنامج PowerPoints .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولًا: عرض نتائج الدراسة:

السؤال الأول:

ما فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؟

تم تطبيق الاختبار القَبْلي على المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم صُحِّح الاختبار ورُصدت الدرجات استعدادًا لإجراء المعالجات الإحصائيَّة للاختبارات البَعْدية.

ولمعرفة التكافؤ بين العينتَيْن؛ أجرت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة عند مستوى دلالة (α=0.05)، وذلك بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة للمهارات الأربع والاختبار ككل في الاختبار القَبْلي لفاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة في تنمية مهارة الاستماع؛ وجاءت النتيجة كما هي موضَّحة في الجدول التالي:

جدول (٦) اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة في الاختبار القَبْلي لفاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة في تنمية مهارة الاستماع

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
اكتساب مفردات المهن	الضَّابطة	24	9.38	2.48	.419	.677
	التجريبيَّة	26	9.12	1.82		
إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية	الضَّابطة	24	2.71	1.88	-1.917	.061
	التجريبيَّة	26	3.81	2.15		
إدراك الأحرف الصامتة	الضَّابطة	24	3.33	1.49	-1.027	.310
	التجريبيَّة	26	3.77	1.5		
استنتاج الفرق بين الأصوات	الضَّابطة	24	2.71	1.04	1.012	.317
	التجريبيَّة	26	2.35	1.47		
الاختبار ككل	الضَّابطة	24	18.13	4.26	-.713	.479
	التجريبيَّة	26	19.04	4.76		

يتضح من الجدول السابق أن قيم الدلالة لاختبار (ت) للمهارات الأربع والاختبار ككل، جاءت أكبر من (٠.٠٥)، وذلك يعني عدم وجود فروق ذات دلالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في القياس القَبْلي للاختبار لفاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة في تنمية مهارة الاستماع، وذلك يعني أن العينتَيْن (التجريبيَّة والضَّابطة) متكافئتان.

وللإجابة عن هذا السؤال والتعرُّف على فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؛ تم صياغة الفرض التالي والتحقُّق من صحته على النحو التالي:

الفرض الأول: يُوجَد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، ودرجات طالبات المجموعة الضَّابطة التي درست بالطريقة المعتادة، على التطبيق البَعْدي لاختبار مهارة الاستماع لصالح المجموعة التجريبيَّة.

وللتعرُّف على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، وطالبات المجموعة الضَّابطة التي درست المقرَّر بالطريقة المعتادة على القياس البَعْدي لاختبار مهارة الاستماع لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ أجرت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وذلك بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة للمهارات الأربع والاختبار ككل في الاختبار البَعْدي :

جدول (٧) اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة في الاختبار البَعْدي لفاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة في تنمية مهارة الاستماع

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
اكتساب مفردات المهن	الضَّابطة	24	8.67	2.9	-3.905	.000
	التجريبيَّة	26	11.23	1.45		
إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية	الضَّابطة	24	3.21	1.82	-6.281	.000
	التجريبيَّة	26	5.77	0.86		
إدراك الأحرف الصامتة	الضَّابطة	24	4.46	1.77	-3.534	.001
	التجريبيَّة	26	5.81	0.63		
استنتاج الفرق بين الأصوات	الضَّابطة	24	2.79	1.47	-6.641	.000
	التجريبيَّة	26	4.85	0.37		
الاختبار ككل	الضَّابطة	24	19.13	5.37	-7.153	.000
	التجريبيَّة	26	27.65	2.4		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أن قيم الدلالة لاختبار (ت) للمهارات الأربع والاختبار ككل، جاءت أقل من (٠.٠٥)، وذلك يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة للمهارات الأربع والاختبار ككل في الاختبار البَعْدي لاختبار فاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة في تنمية مهارة الاستماع، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيَّة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

- والنتائج هنا تؤكد على فاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي.

السؤال الثاني:

ما فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة على بقاء أثر التعلُّم في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال والتعرُّف على فاعليَّة استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة على بقاء أثر التعلُّم في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؛ تم صياغة الفرض التالي والتحقُّق من صحته على النحو التالي:

الفرض الثاني: يُوجَد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، ودرجات طالبات المجموعة الضَّابطة التي درست بالطريقة المعتادة، في قياس أثر بقاء التعلُّم في مهارة الاستماع لصالح المجموعة التجريبيَّة.

وللتعرُّف على وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبيَّة التي درست باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة، وطالبات المجموعة الضَّابطة التي درست الوحدة بالطريقة المعتادة في قياس أثر بقاء التعلُّم في مهارة الاستماع لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ أجرت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وذلك بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة للمهارات الأربع والاختبار ككل في الاختبار المؤجل لاختبار بقاء أثر التعلُّم في تنمية مهارة الاستماع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة في الاختبار المؤجل لاختبار بقاء أثر التعلُّم في تنمية مهارة الاستماع

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
اكتساب مفردات المهن	الضَّابطة	24	9.17	2.26	-3.745	.001
	التجريبيَّة	26	11.19	1.44		
إدراك الأفكار وتفسير المعلومات الأساسية	الضَّابطة	24	3.25	1.98	-5.099	.000
	التجريبيَّة	26	5.65	1.23		
إدراك الأحرف الصامتة	الضَّابطة	24	4.21	1.5	-5.421	.000
	التجريبيَّة	26	5.92	0.39		
استنتاج الفرق بين الأصوات	الضَّابطة	24	2.33	1.55	-6.739	.000
	التجريبيَّة	26	4.73	0.83		
الاختبار ككل	الضَّابطة	24	18.96	4.66	-7.443	.000
	التجريبيَّة	26	27.5	3.28		

يتضح من الجدول السابق أن قيم الدلالة لاختبار (ت) للمهارات الأربع والاختبار ككل، جاءت أقل من (٠.٠٥)، وذلك يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات العينتَيْن التجريبيَّة والضَّابطة للمهارات الأربع والاختبار ككل في الاختبار المؤجل لاختبار بقاء أثر التعلُّم في تنمية مهارة الاستماع، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيَّة ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

- والنتائج هنا تؤكد على فاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة على بقاء أثر التعلُّم في مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي.
- ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحاليَّة يؤكد أن استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة لها فاعليَّة مرتفعة في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي، ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات القياسين القَبْلي والبَعْدي للمجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تقع في مجال الدراسة؛ ناقشت الباحثة نتائج الدراسة الحاليَّة، وتبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في تنمية مهارة الاستماع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لصالح المجموعة التجريبيَّة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحسونة (٢٠١٨) التي أثبتت نتائجها وجود أثر كبير جدًّا ومهم تربويًّا لأسلوب البيئة التعليميَّة القائمة على الخرائط الذهنية البصرية في تنمية مهارات التفكير البصري لطلبة الجامعة، ودراسة عمر (٢٠١٦) التي جاءت نتائجها بنفس اتجاه الدراسة الحاليَّة، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة.

وتعزو الباحثة ارتفاع درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في الاختبار البَعْدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع إلى عدَّة أسباب، تتضح فيما يلي:

- الاستخدام الفعَّال لاستراتيجيَّة القِصَص القصيرة، مقابل طريقة التدريس المعتادة التي درست بها المجموعة الضَّابطة؛ حيث إن الاستراتيجيَّة القائمة على القِصَص القصيرة المستخدَمة، وما تتضمَّن من مميزات؛ ساعدت بشكل إيجابي على تنمية مهارة الاستماع لدى لطالبات المجموعة التجريبيَّة.
- تحديد المهارات الفرعية للوحدة المقرر تدريسها، والعمل عليها من خلال استخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة والتي بدورها أسهمت في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة .
- وأيضا من الممكن عزو ارتفاع درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في اختبار مهارة الاستماع إلى أن الدماغ يتعلَّم بشكل أفضل حين يُستخدَم جانبَا الدماغ (الأيمن، والأيسر)، كما ذكر ذلك (بوزان وبوزان، ٢٠١٠)، وهذا ما تُحقِّقه القِصَص القصيرة المصوَّرة ؛ حيث تجمع بين المعلومات المكتوبة والصور والرسومات، بخلاف المجموعة الضَّابطة التي درست بالطريقة المعتادة التي تُركز على حفظ وعرض المعلومات، وكذلك التعليم وفق استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة ساعد طالبات المجموعة التجريبيَّة على التعلُّم الفعّال من خلال وصول المعلومات والمفاهيم والأفكار بصورة أسرع من الطريقة الاعتيادية؛ مما أدَّى إلى اكتساب المهارات وتنميتها.
- ما تتسم به القِصَص القصيرة المصوَّرة من سلاسة العرض العلمي واللغوي؛ حيث تم استخدام كلمات وجُمل بسيطة وسهلة تُناسب مستوى فهم الطالبات، وهذا يتلاءم مع أهداف هذه الدراسة.
- وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة التجريبيَّة في اختبار مهارة الاستماع القَبْلي والبَعْدي لصالح الاختبار البَعْدي، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيَّة لصالح التطبيق البَعْدي. وقد نعزو ارتفاع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجات الاختبار البَعْدي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في اختبار مهارة الاستماع مقارنةً بدرجاتهن في الاختبار القَبْلي، إلى فاعليَّة الاستراتيجيَّة القائمة على القِصَص القصيرة المصوَّرة، حيث إن محتوى القصص المصوَّرة وما تشمل من صور ورسوم، وطبيعتها المشوقة والمثيرة، جذَبَ انتباه طالبات المجموعة التجريبيَّة؛ مما شجعهن على النظر إلى القِصَص المصوَّرة، ومن ثم استماع وتحليل المعلومات فيها، وتقديم التفسيرات، واستنتاج المعاني منها.

- بالإضافة إلى ذلك تتفق النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة -والتي نصَّت على وجود أثر إيجابي وفاعليَّة للقصص القصيرة المصوَّرة في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي؛ حيث أظهرت تفوُّق طالبات المجموعة التجريبيَّة اللاتي درسن باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة على طالبات المجموعة الضَّابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة المعتادة- مع نتائج عددٍ من الدراسات التي استخدمت القِصَص القصيرة المصوَّرة؛ حيث الدراسات السابقة طُبِّقت في مراحل تعليم مختلفة، ولكون نتائج هذه الدراسة الحاليَّة اتفقت مع الدراسات السابقة في مختلف المراحل، يمكن القول: إن التدريس باستخدام استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة مفيد وفعَّال في كل المراحل وفي كل المواد.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة السابقة أوصت الباحثة بما يأتي:

١. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة، وبالأخص مهارة الاستماع، من خلال استخدام استراتيجيَّات وأساليب تدريس حديثة مختلفة.
٢. تحفيز وتشجيع مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة على استخدام القِصَص القصيرة المصوَّرة بأنواعها المختلفة في التدريس.
٣. تأكيد برامج التنمية المهنية على ضرورة إكساب مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في التعليم العام القدرةَ على استخدام وتصميم القِصَص القصيرة المصوَّرة؛ لما لذلك من أثر إيجابي في العمليَّة التعليميَّة.
٤. الاهتمام بتدريب الطالبات على مهارة الاستماع وكيفية اكتسابها؛ كونها تساعدهن على التحليل والإدراك.
٥. تضمين دليل الوحدات التعليميَّة مراجعَ متنوّعةً للقصص القصيرة المصوَّرة والتي بدورها تسهم في تنمية مهارة الاستماع.
٦. زيادة الاهتمام بإجراء دراسات مختصة بالقِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس مقررات اللُّغة الإنجليزيَّة بمراحل التعليم العام وبالأخص المرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحاليَّة، وفي ضوء التوصيات؛ فإن الباحثة تقترح إجراء بعض الدراسات الأخرى، منها:

- برنامج تدريبي مقترح لتدريب مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة على تنمية مهارة الاستماع، وتطبيقها على مقررات اللُّغة الإنجليزيَّة.
- إجراء دراسات تتناول فاعليَّة استراتيجيَّة القِصَص القصيرة المصوَّرة في تدريس مقررات اللُّغة الإنجليزيَّة في مراحل التعليم المختلفة لتنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة.
- دراسة واقع توظيف مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّة القِصَص القصيرة بأنواعها.
- برنامج تدريبي مُقترَح لتدريب الطالبات على استخدام القِصَص القصيرة المصوَّرة وتفعيلها من خلال مقرراتهم الدراسيَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

بيدي، رحيم كاظم. (٢٠١٩). درجة ممارسة طلبة قسم الجغرافية لمهارات الاستماع في المواد الجغرافية من وجهة نظر الطلبة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (التاسع والخمسون)، العدد (الأول)، ٢١٧-٢٣٩.

البشري، محمد شديد. (٢٠١٧). مهارة الاستماع في كتب اللُّغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية". مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، المجلد (الثامن عشر)، العدد (الأول)، ٢١٧- ٢٤٢.

التمتمية، يسرى سعيد؛ البوسعيدي، فاطمة يوسف؛ إبراهيم، علي محمد؛ الغتامي، سليمان سيف. (٢٠١٦). *فاعليَّة القصَّة المصوَّرة في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي*. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

جابر، جمانة عبد الحكيم. (٢٠١٥م) . فاعليَّة استراتيجيَّة القصَّة المصوَّرة في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصَّف الرابع الأساسي. مجلة الآداب، جامعة بغداد، المجلد (الثاني)، العدد (مائة وواحد وثلاثون)، ٥٩٧-٦٢٤.

جيلالي، بن فريحة. (٢٠١٩). التكامل بين مهارتي المحادثة والاستماع في التحصيل اللغوي: المرحلة التحضيرية نموذجًا. مجلة دراسات معاصرة، المجلد (الثالث)، العدد (الأول)، ٥٨- ٦٤.

الجهوري، موزة محمد. (٢٠١٨). أثر التدريس القائم على استراتيجيَّات ما وراء المعرفة لمهارة الاستماع على فهم واستيعاب طلَّاب الصَّف الحادي عشر لمهارة لاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة وعلى تنمية وعيهم ما وراء المعرفي. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

حسن، حسن فاروق. (٢٠١٥). أثر اختلاف مستوى التفاعل في القصَّة الإلكترونية وموقعها في برامج الكمبيوتر التعليميَّة في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٦٣)، ٢٩٧-٣٦٤.

حمام، محمد عبد الحميد. (٢٠١٦). فاعليَّة استراتيجيَّة التدريس بطريقة القصَّة على التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلَّاب المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير- جامعة أم درمان الإسلامية]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحربي، سلمى عيد. (٢٠١٦). فاعليَّة القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة التربية، المجلد (الأول)، العدد (الثاني)، ١-٣٨.

الحميدي، وسمية سليمان. (٢٠١٩). فاعليَّة معمل لغات افتراضي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة لمادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الصَّف الثاني الثانوي بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (الخامس والثلاثون)، العدد (الثاني عشر) – الجزء الثاني، ٤١٩-٤٤٩ .

الحناكي، عهود بنت سليمان. (٢٠٢١). تصميم برنامج إلكتروني قائم على نموذج ASSURE وفاعليته في تنمية مهارة الاستماع باللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات الأول المتوسط في مدينة الرياض. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، المجلد (العشرون)، العدد (الأول)، ١- ٢٧.

الحوسنية، سميحة بنت علي. (٢٠١٩). أثر التدريس بأسلوب القصَّة القصيرة في تنمية الوعي القيمي لطلبة الصَّف الرابع الأساسي بمحافظتي شمال الباطنة وجنوبها بسلطنة عمان. المجلة العلميَّة لكلية التربية، المجلد (الخامس والثلاثون)، العدد (العاشر)، ٦٧٤- ٦٩٦.

رشوان، أحمد؛ سيد، عبد الوهاب؛ عبد المالك، هند. (٢٠٢٠). تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلُّم باستخدام استراتيجيَّة الحواس المتعددة (VAKT). المجلة التربويَّة لتعليم الكبار، جامعة أسيوط، المجلد (الثاني)، العدد (الأول)، ٤٧٣-٤٩٩.

الربيحات، غدير عبد الله. (٢٠١٩). فاعليَّة استراتيجيَّة القصَّة في تنمية مهارات التحدُّث في مادة اللُّغة العربية لطالبات الصَّف الرابع الأساسي. عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (السَّادس والأربعون)، العدد (الثاني)، ٢٦١-٢٧٨.

زمالي، عبد الغني. (٢٠١٧). مهارة الاستماع وأهميتها في المرحلة الابتدائية. مجلة الإشعاع، العدد (الثامن)، ٢٢٣- ٢٤٤.

سالم، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١١). أثر اختلاف نمط تقديم قصص الأطفال التعليميَّة التفاعليَّة في تنمية دافعية الأطفال نحو تعلم الكمبيوتر. المؤتمر العلمي السابع: التعلُّم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية: مجتمعات التعلُّم التفاعليَّة. المجلد (الثاني)، ٤٢٣-٤٤١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سعاد، حرشاوي؛ شريف، دحان. (٢٠٢١). بين المقاربة والكفاءات والنظريَّة البنائية لجان بياجيه. مجلة إشكالات في اللُّغة والأدب، المجلد (العاشر)، العدد (الثالث)، ٢٠٤ ـ ٢٢٤.

سفين، حسن تهامي. (٢٠١٩). فاعليَّة استخدام القصص المصوَّرة في تدريس اللُّغة العربية على تنمية القدرة المعجمية والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، المجلد (السَّادس عشر)، العدد (السابع والثمانون)، ٣٤٦-٣٩٣.

سيد، إيمان عبد الوهاب. (٢٠٢١). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية "دراسة تحليلية". المجلة العلميَّة لكلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد (السابع والثلاثون)، العدد (العاشر)، ٢٠٦ـ ٢٧٥.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربويَّة والنفسية*، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة .

عامر، هناء حسن. (٢٠١٨). العلاقة التكاملية بين بنية العمل القصصي وبنية الشكل الفني لإثراء الإخراج القصصي المصوَّر (Comics). مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية، المجلد (الثاني)، العدد (الثاني)، ١٨٥ـ ٢٣٨.

عبد الرحيم، نادية. (٢٠٢٢). فاعليَّة استراتيجيَّة تدريسية قائمة على نظريَّة الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى طلَّاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد (يناير) الجزء الثالث، ٤٣٢-٤٦٢.

عبد الله، سامية محمد. (٢٠١٥). *استراتيجيَّات التدريس: الأسس- النماذج والتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي للنشر والطباعة والتوزيع: الإمارات.

عبد الله، مارينا أسعد. (٢٠٢٢). برنامج إثرائي لغوي قائم على إحدى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال الذاتويين. مجلة التربية وثقافة الطفل، المجلد (الثاني والعشرون)، العدد (الثالث)- الجزء الأول، ٢٢٥ـ ٢٥٥.

عبد الله، محمد حمدي؛ موسى، محمد محمود؛ شحاتة، زين محمد. (٢٠٢٠). فاعليَّة برنامج مقترح قائم على القصَّة المصوَّرة في تنمية المفاهيم الدينية لتلاميذ التربية الفكرية. مجلة كلية التربية، المجلد (١٧)، العدد (٩٦)، ٣٦٦-٣٩٣.

عبد الرحمن، آيات عبد الرحمن. (٢٠١٩). فاعليَّة القصَّة في تنمية مهارة الاستماع لطفل التعليم قبل المدرسي (من وجهة نظر المعلمات) ولاية الخرطوم-محلية الخرطوم، وحدة الخرطوم شرق. [رسالة ماجستير، جامعة إفريقيا العالمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد الحميد، سعيد محمود؛ محمد، جمال حسين؛ عبد الله، سليمان يوسف. (٢٠٢١). مشكلات تعليم مهارة الاستماع لدى الناطقين بغير العربية في المعاهد المتخصصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربويَّة والنفسية (MIJEPS)، العدد (الثالث)، ٣٣- ٦٩.

عبد العال، أحمد عبد النبي؛ أحمد، أحمد نجم الدين؛ القاضي، خالد سعد. (٢٠١٤). رؤية مستقبلية لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأسترالية. المجلة التربويَّة، العدد (٣٥)، ١٥٧- ٢٣١.

عبد الهادي، حسن أحمد؛ زقوت، محمد شحادة؛ أبو شقير، محمد سليمان. (٢٠١٦). *أثر توظيف القصَّة المصوَّرة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللُّغة العربية لدى طلَّاب الصَّف الرابع الأساسي بغزة*. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

عبده، أحمد عبده؛ الغنيمي، طارق محمد؛ ناسي، راندا إبراهيم. (٢٠٢٣). فاعليَّة استراتيجيَّة سرد القصَّة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الاستيعابي لتلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد (الأول)، العدد (الثاني)، ١٥٥- ١٧٢.

علان، علا موسى عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعليَّة استخدام القصَّة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللُّغة العربية لدى طلبة الصَّف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

عماد الدين، أحمد كمال. (٢٠١٢) . أثر استخدام السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصَّف الرابع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

عون، علي؛ علة، عيشة. (٢٠١٩). نظريَّة بياجيه للتنمية المعرفيَّة: الآليات التنموية والتداعيات التعليميَّة. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، المجلد (الثاني)، العدد (الثاني)، ٧١- ٨٥.

عيسى، هبة مجيد. (٢٠١٧). مهارات الاستدلال المنطقي وفقًا لنظريَّة (بياجيه) في التطوُّر المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم النفسية والتربويَّة، المجلد (الخامس)، العدد (الثاني) -الجزء الثاني، ٣٠٢- ٣٢٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العبيكي، وليد بن إبراهيم. (٢٠٢٠). أثر السفر للخارج قصير المدة على تحسين مهارة الاستماع باللُّغة الإنجليزيَّة من وجهة نظر الطلَّاب. المجلة العلميَّة لكلية التربية، المجلد (السَّادس والثلاثون)، العدد (الثاني)، ٤٣٩ – ٤٦٢.

العجاجي، لينا بنت عبد الله. (٢٠١٧). فاعليَّة استخدام القصَّة في تحسين السرعة والطلاقة مع طالبات الصَّف الرابع ذوات صعوبات التعلُّم في القراءة. مجلة الخدمة الاجتماعية، المجلد (التاسع)، العدد (٥٧)، ٨٧-١٠٧.

العجلان، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (٢٠١٢). *واقع دور المعلم في رعاية الطلَّاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض*. [رسالة ماجستير- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٦). المدخل إلى العلوم السلوكية (ط٤). دار الزهراء- الرياض.

العطوي، خميس سالم. (٢٠١٧). الصعوبات التي تواجه طلَّاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (الثالث والثلاثون)، العدد (العاشر) - الجزء الثاني، ٢٣٣-٢٧٢.

العقيلي، وفاء بنت عبد الله. (٢٠١٦). أهميَّة استخدام القصص المصوَّرة في مجال نمو المهارات اللُّغويَّة للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (الرابع)، العدد (الخامس عشر)، ١٤٩-١٧٩.

العمري، سوسن جمال. (٢٠١٦). أثر استخدام القصَّة التعليميَّة المصوَّرة في اكتساب المفاهيم العلميَّة في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا واتجاهاتهم نحوها. [رسالة ماجستير جامعة آل البيت]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الغامدي، علي عوض. (٢٠١١). *نظريَّة بياجيه وتطبيقاتها التربويَّة النظريَّة البنائية*. عالم التربية، المجلد (الثاني عشر)، العدد (٣٦)، ٣٠٣- ٣٢٤.

الغامدي، أحمد إبراهيم. (٢٠٢١). أثر استخدام القصَّة في تدريس التربية الفنية لتنمية بعض مهارات الخيال الفني لدى طلَّاب المرحلة المتوسطة. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (الثالث والستون)، ٢٣-٥٠.

قنصوه، أماني محمد. (٢٠١٢). فاعليَّة برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASPE). العدد (الثلاثون)- الجزء الثالث، ٢٨٥-٣١٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قورة، علي عبد السميع؛ أبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١٣). *الاستراتيجيَّات الحديثة لتعليم وتعلم اللُّغة*. *مطبعة شيماء*: القاهرة.

القصابي، عبد العزيز محمد؛ الغتامي، سليمان سيف. (٢٠٢٣). فاعليَّة استخدام القصَّة المصوَّرة في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلُّمه لدى طلَّاب الصَّف الثامن الأساسي. مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد (الثامن والثلاثون)، العدد (الثاني)، ١٣٩-١٧٥.

كاوياني، ليلي حسين. (٢٠٢٠). أثر القصَّة في تنمية القيم لدى تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي في دولة الكويت. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٨٥)، ١٧٣ - ٢٠٠.

الكبيري، بيان صالح. (٢٠٢٢). فاعليَّة استراتيجيَّة DLTA في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصَّف الثالث المتوسط في اللُّغة الإنجليزيَّة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (١١٨)، ٢٣٥-٢٦٢.

مرغاد، ريم؛ موساوي، زهية. (٢٠١٩). *دور المعلم في تطوير مهارة الاستماع – من خلال نشاط فهم المنطوق للسنة الأولى متوسط أنموذجًا*. [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة]، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
مؤتمر وزارة التعليم، ٢٦ مايو ٢٠٢١.

محمد، محمد حسين. (٢٠١٨). *القصَّة القصيرة عند إبراهيم إسحق سردًا ودلالة (عرض حالات كباشية – حكايات من الحلالات أنموذجًا)*. [رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا]، قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

محمود، وائل محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج محوسب في التعجيل بالنمو المعرفي في ضوء نظريَّة جان بياجيه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (٣٧)، ٦٧٧- ٧٠٠.

المالكي، سلمان سالم. (٢٠٢٠). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلَّاب الصَّف الأول المتوسط. المجلة التربويَّة لتعليم الكبار، جامعة أسيوط، المجلد (الثاني)، العدد (١)، ١٣٢-١٦٧.

المزاودة، سلامة مطر حسين. (٢٠١٧). تنمية مهارات الاستماع وتوظيفها في تلاوة القرآن الكريم عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر الطلبة في محافظة المفرق. المجلة العلميَّة لكلية التربية، المجلد (الثالث والثلاثون)، العدد (السابع)، ١١٣ - ١٤٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشهراوي، حسن سلمان. (٢٠١٧). *فاعليَّة برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلَّاب الصف السَّادس الأساسي*. [رسالة ماجستير- الجامعة الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

المعولية، إيمان محمد. (٢٠٢١). أثر توظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلَّاب الصَّف الأول بمحافظة جنوب الباطنة. المجلة الدولية للدراسات التربويَّة والنفسية، المجلد (العاشر)، العدد (الأول)، ١٦٩-١٨٥.

نصر الله، نرمين ناروز. (٢٠٢١). فاعليَّة برنامج باستخدام استراتيجيَّة القصَّة في تنمية مفهومَي (الحق، الجمال) لدى طفل الروضة. مجلة التربية وثقافة الطفل، جامعة المنيا، المجلد (الثاني)، العدد (الأول)، ٥١-٦٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Psychological Hardness Among Healthcare Workers in Qalqilya Governorate

الصلابة النفسية لدى العاملين في الرعاية الصحية في محافظة قلقيلية

BY

Saeed Jamal Shawahna

Doctoral researcher in Psychology, Al-Quds University, Palestine

Prof. Omar Taleb Rimawi

Professor of Cognitive Psychology, Al-Quds University, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.362486

استلام البحث : ٧ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٦ / ٢٠٢٤

Shawahna, Saeed Jamal & Rimawi, Omar Taleb (2024). Psychological Hardness Among Healthcare Workers in Qalqilya Governorate. ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (39), 659 – 678.

http://jasep.journals.ekb.eg

Psychological Hardness Among Healthcare Workers in Qalqilya Governorate

ABSTRACT:

Background: The study on psychological hardness among healthcare workers in Qalqilya Governorate emphasizes the importance of the ability to withstand stress and challenges in the healthcare working environment. This study aims to measure the level of psychological hardness and the factors influencing it, with a focus on variables such as gender, marital status, and years of experience.

Methods: The study included 171 healthcare workers using the Psychological Hardness Scale (DRS-15-R). Statistical analyses were conducted to assess differences in psychological hardness among different demographic categories.

Results: The results showed that psychological hardness among healthcare workers ranges between medium and high, especially in terms of control. It was also found that females have higher levels of psychological hardness compared to males. Marital status and years of experience did not show a significant impact on the levels of psychological hardness, suggesting that other factors may play a more significant role.

Conclusions: The study highlights the importance of psychological hardness in the healthcare working environment, emphasizing the differences in hardness levels between genders. The findings suggest the need to explore other factors influencing psychological hardness and to develop support programs aimed at enhancing adaptability and hardness among healthcare workers.

Keywords: Psychological hardness, healthcare workers, stress management.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

المستخلص:

الهدف: تُبرز الدراسة المتعلقة بالصلابة النفسية لدى العاملين في الرعاية الصحية بمحافظة قلقيلية أهمية القدرة على مواجهة الضغوط والتحديات في بيئة العمل الصحي. تهدف هذه الدراسة إلى قياس مستوى الصلابة النفسية والعوامل المؤثرة فيها، مع التركيز على متغيرات مثل الجنس، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة.

المنهج: شملت الدراسة ١٧١ عاملًا في الرعاية الصحية باستخدام مقياس الصلابة النفسية .(DRS-15-R) أجريت التحليلات الإحصائية لتقييم الفروق في الصلابة النفسية بين الفئات الديموغرافية المختلفة.

النتائج: أظهرت النتائج أن الصلابة النفسية لدى العاملين في الرعاية الصحية تتراوح بين المتوسطة والعالية، خصوصًا في جانب السيطرة. كما وجد أن الإناث لديهن مستويات أعلى من الصلابة النفسية مقارنة بالذكور. لم تظهر الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة تأثيرًا ملحوظًا على مستويات الصلابة النفسية، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى قد تلعب دورًا أكثر أهمية.

الاستنتاجات: تُظهر الدراسة أهمية الصلابة النفسية في بيئة العمل الصحي، مع التأكيد على الفروق بين الجنسين في مستويات الصلابة. تشير النتائج إلى ضرورة استكشاف العوامل الأخرى المؤثرة في الصلابة النفسية وتطوير برامج دعم تستهدف تعزيز القدرة على التكيف والمرونة لدى العاملين في الرعاية الصحية.

الكلمات الدالة: الصلابة النفسية، العاملون في الرعاية الصحية، إدارة الضغوط.

Introduction:

With the rapid and various changes facing work environments, especially in the health sector, the need for methods that protect people from stress and help improve their mental health becomes very important. Here comes the role of psychological hardness, which is a person's ability to deal with challenges, as a foundation for these methods. The role of psychological hardness is central in enhancing wellbeing and reducing stress among healthcare workers, given the significant challenges faced by this sector. Based on the principles of positive psychology, studies emphasize the necessity of facing life stresses and enhancing quality of life (Dawodi, 2022). Healthcare workers are exposed to various pressures and daily challenges, making psychological hardness a necessary element

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

for adaptation and effective performance. Stress, with its negative implications such as anxiety, insomnia, and physical illnesses, may contribute to decreased productivity and negatively affect societal progress. Research shows that psychological hardness grows as a response to these challenges, enabling the individual to face them more efficiently, and highlights that stress can act as a stimulus for achievement and excellence (Abu Al Fotouh & Abdel Rahman, 2014).

Psychological hardness, as an important personal pattern, is considered a fundamental defense against life challenges. Overcoming obstacles requires the development of multiple psychological characteristics such as self-efficacy and high self-esteem, and studies indicate that psychological hardness is not only about reducing the impacts of stressful events but also acts as a resource for resilience that protects against the harmful effects of stress (Abdel Razek, 2023). Additionally, the mechanisms that enable psychological hardness to alleviate stress, such as modifying an individual's perception of events and encouraging the adoption of healthy practices, underscore the importance of this concept as a buffer zone against stress (Mustafa, et al., 2019). The factors influencing the sustainability of psychological hardness point to the role played by genetics, environmental factors, life experiences, mental health issues, social support, coping strategies, age, and personality traits in shaping and enhancing this trait. This discussion reveals that psychological hardness is a complex concept influenced by a wide range of factors, emphasizing the importance of addressing it comprehensively in healthcare research to improve the overall wellbeing of workers (Abdel Razek, 2023). Stress, as an integral part of life, points to the importance of developing psychological characteristics such as self-efficacy and psychological flexibility

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

to overcome obstacles. Studies confirm that psychological hardness mitigates the effects of stress on mental and physical health, and provides multiple mechanisms contributing to this process (Abdel Razek, 2023). Hannashi, & Ibraheim (2020), Bin Saidan, & Melli (2017), and Kamal, & Bashir (2017) reinforce this discussion by emphasizing the ability of psychological flexibility to recognize and accept changes and stresses, as well as modifying an individual's perception of events to make them less traumatic and facilitate the adoption of active coping strategies. Al Ahmari (2018) identifies characteristics of psychological hardness such as commitment, control, and the willingness to embrace change, including an exceptional ability to withstand difficult circumstances and a tendency towards leadership and initiative. Al Hammoud (2015) and Al Husseini (2018) highlight the role of family upbringing in shaping psychological flexibility, explaining how warm and democratic parental relationships promote independence and adaptability, while excessive restrictions hinder these abilities. Factors influencing the sustainability of psychological hardness, from genetics to environment and life experiences, point to the importance of social support and effective coping strategies (Abdel Razek, 2023). Previous studies related to the topic of psychological hardness among healthcare workers have presented a variety of findings that highlight the importance of this trait in adapting to work pressures and improving wellbeing. For example, a study by Dawodi and Mustafa et al. (2022) found a significant increase in the level of psychological inflexibility among the studied sample, without statistically significant differences according to sex or age, but observed significant differences in psychological inflexibility based on the individual's hierarchical position, confirming the impact of job status on psychological hardness. On the other hand, a study by

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Ismail (2020) indicated that the level of job satisfaction among special education teachers was low, while levels of psychological hardness and its dimensions were at a moderate level. This study revealed statistically significant differences in job satisfaction and psychological hardness based on years of experience, in addition to a moderate relationship between job satisfaction and psychological hardness as a whole, especially after controlling for challenge. A study by Bousaid, & Ben Issa (2020) drew attention to a high level of psychological hardness among doctors in the resuscitation department, affirming their superior ability to manage stress and maintain their wellbeing despite exposure to severe pressures. And a study by Kamal & Bashir (2017) emphasized that individuals with a assertive personality are characterized by dedication and commitment to improving society and the ability to exercise control over external circumstances, considering psychological hardness a useful element in enduring stress and psychological fatigue. These results reveal the crucial role of psychological hardness in the healthcare sector, emphasizing its impact on stress management and enhancing the overall wellbeing of workers. They also show how psychological hardness may be affected by multiple variables such as job status and years of experience, providing valuable insights for current research in comparing these results with the ongoing study. A study by Bin Saidan, & Melli (2017) found that employees in the Riyadh region enjoy a high level of psychological hardness and job satisfaction, with a weak relationship between them and a shared perception of these two elements regardless of educational qualifications. A study by Hammad & Helmy (2020) found a positive relationship between psychological hardness and life satisfaction after isolating the effect of irrational thoughts among healthcare workers in Jeddah,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

pointing to its positive role in life satisfaction. Hamdouna (2022) found a medium level of anxiety about contracting the coronavirus and a high level of psychological hardness among workers, with a negative relationship between anxiety and psychological hardness, without gender differences in psychological hardness, but with differences based on the nature of the work. Finally, a study by Al-Tawil, & Al-Qudah (2017) found a high level of psychological hardness among the sample with no significant demographic differences, but with differences in depression, anxiety, and psychological stress based on profession, marital status, and educational qualification, and a negative correlation between psychological hardness and anxiety and depression.

Study Problem

The problem lies in investigating the levels of psychological hardness among healthcare workers and identifying the factors affecting it. Given the nature of work in the healthcare sector, which requires dealing with high stress and constantly changing situations, the impact on the mental health of the workers becomes a subject worth studying. Psychological hardness, a concept that refers to an individual's ability to adapt and be flexible in the face of difficulties, plays an important role in this context. However, the main question remains: What is the level of psychological hardness among healthcare workers in Qalqilya Governorate according to study variables such as gender, marital status, and years of experience?

Importance of the Study

It stems from focusing on the psychological hardness of healthcare workers, a crucial indicator of their ability to face work stress and health crises. Understanding the levels of hardness and the factors affecting it is essential for creating support programs that enhance wellbeing and job performance.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

This contributes to the development of effective strategies for building a work environment supportive of mental health, which benefits both the workers and the quality of healthcare provided.

Study Limits:

- Temporal Limits: The study begins at the start of the year 2024.
- Spatial Limits: The study is confined to Qalqilya Governorate.
- Human Limits: The study is limited to a group of healthcare workers.
- Procedural Determinants: Include the study tools and their validity and reliability, as well as the study sample and its characteristics and the statistical treatment used.

Methodology:

To achieve the study goals, the descriptive approach was used, due to its suitability for the nature and objectives of the study. It is known as the approach that studies a phenomenon, event, or current issue, through which information can be obtained to answer research questions without intervention. It aims to describe the phenomenon under study and analyze its data, and it is one of the forms of organized scientific analysis and interpretation to describe a phenomenon or problem, classify, analyze, and subject it to detailed studies through examination and analysis.

Population and Sample:

The study population consisted of a group of healthcare workers, and the study sample included (171) forms, selected by the convenience sampling method. Table (1) illustrates the distribution of the study sample individuals:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Table 1: Distribution of the Study Sample According to Study Variables

Variables		Frequency	Percent (%)
Gender	Males	83	48.5
	Females	88	51.5
Marital Status	Single	73	42.7
	Married	87	50.9
	Divorced/Separated	11	6.4
Years of Experience	Less than 5 years	90	52.6
	5 – 10 years	49	28.7
	More than 10 years	32	18.7

The data shows the distribution of the study sample according to various variables such as gender, marital status, and years of experience. Regarding gender distribution, the sample was divided into 48.5% males (83) and 51.5% females (88), reflecting a relative balance between genders. As for marital status, 42.7% of the participants were single (73), while married individuals constituted 50.9% (87), and the divorced or separated were the least at 6.4% (11). Looking at years of experience, the majority (52.6% or 90) had less than 5 years of experience, followed by those with 5 to 10 years of experience at 28.7% (49), and finally, those with more than 10 years of experience constituted 18.7% (32), indicating a diversity in the participants' experiences in the sample.

Study Tool:

The Psychological Hardness Scale (DRS-15-R) was used after reviewing educational literature and previous studies related to the study topic, consisting of 15 items across three subscales, based on the Norwegian version of Bartone's scale (2012). Risan and others in 2022 found reliable levels of general

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

hardness and its components with suitable Cronbach's alpha values. A five-point Likert scale was used for recording responses in the study, allowing the classification of response levels into low (from 1 to <2.33), medium (from 2.34 to <3.67), and high (from 3.68 to 5).

Study Reliability:

The tool's reliability was verified by calculating the reliability coefficient for the total score of the study questions according to Cronbach's alpha formula, which was (0.78) for the total level of psychological hardness among healthcare workers, indicating acceptable reliability that meets the study's purposes.

Study Procedures:

The tool was applied to the study sample individuals through a distributed form. After completing the collection process of the returned questionnaires valid for statistical analysis, it was found that there were (171) forms.

Statistical Treatment:

The questionnaires were coded and assigned specific numbers in preparation for entering their data into a computer for appropriate statistical processing and data analysis according to the study questions. Mean averages, standard deviations, t-test, one-way ANOVA, and Cronbach's alpha equation were used in the statistical treatment using the SPSS statistical package.

Analysis of Study Results:

This section explains the methods used to analyze the data collected from 171 participants working in the healthcare sector in Qalqilya Governorate, with tables designed to clearly display demographic information.

Results Related to the First Question:

What is the level of psychological hardness among healthcare workers in Qalqilya Governorate?

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

To answer this question, mean averages and standard deviations were calculated for the responses of the study sample to the questionnaire areas that express the level of psychological hardness among healthcare workers in Qalqilya Governorate.

Table 2: Mean Averages and Standard Deviations for Responses on the Level of Psychological Hardness Among Healthcare Workers

Item Number	Items	Mean Response	Standard Deviation	Response Level
١	Most of my life, I do things that matter.	3.87	.87	high
٢	With hard work, I can achieve all my goals.	4.28	.79	high
٣	I don't like to make changes to my daily routine.	3.05	1.12	Medium
٤	Somehow, I feel that my life is meaningless.	3.53	1.31	Medium
٥	Change in routine is enjoyable for me.	3.86	1.19	high
٦	My life goes on based on my actions.	3.79	.98	high
٧	I really look forward to my daily activities.	3.82	.98	high
٨	I don’t think I can do much to influence my future.	3.40	1.30	Medium
٩	I enjoy the challenge when I have to do more than one thing at the same time.	4.02	1.02	high
١٠	Life is enjoyable and exciting for me.	3.54	1.09	Medium
١١	It bothers me when my daily routine is changed and interrupted.	2.78	1.17	Medium
١٢	I decide how I will spend the rest of my life.	3.84	1.04	high
١٣	Life in general is boring for me.	3.09	1.23	
١٤	I like to have a daily schedule that doesn’t change much.	2.92	1.14	Medium
١٥	My decisions play a big role in determining the course of events in my life.	3.88	1.00	high
Total score.		3.58	.54	Medium

The data shows evaluations of psychological hardness for 171 individuals divided into three categories: Commitment (average 3.57, standard deviation 0.68), Control (average 3.84, standard deviation 0.64), and Challenge (average 3.33, standard

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

deviation 0.69), in addition to a total average for psychological hardness of 3.58 and a standard deviation of 0.54.

Results Related to the Second Question:

What is the level of psychological hardness among healthcare workers by gender?

To answer this question, mean averages and standard deviations were calculated for the responses of the study sample on the questionnaire areas that express the level of psychological hardness among healthcare workers by gender.

Table 3: T-test Results for Psychological Hardness of Healthcare Workers by Gender.

Gender		N	M	SD	t	Sig.
commitment	males	83	3.48	.67	-1.63	.10
	Female	88	3.65	.68		
control	males	83	3.77	.66	-1.28	.20
	Female	88	3.90	.62		
challenge	males	83	3.23	.67	-1.72	.08
	Female	88	3.42	.70		
total	males	83	3.50	.52	-1.91	.05
	Female	88	3.66	.56		

Table 3 presents the T-test results for measuring psychological hardness among healthcare workers by gender. The results show that, for the commitment domain, females had a higher average (3.65) compared to males (3.48) with a statistical significance of .10. In the control category, the female average was also higher (3.90) versus males (3.77) with a statistical significance of .20. For challenge, females recorded a higher average (3.42) compared to males (3.23) with a statistical significance of .08. In the total score, females achieved a higher average (3.66) compared to males (3.50) with a statistical significance of .05, indicating significant differences between genders in overall psychological hardness.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Results Related to the Third Question:

What is the level of psychological hardness among healthcare workers by marital status?

To answer this question, mean averages and standard deviations were calculated for the responses of the study sample to the questionnaire areas that express the level of psychological hardness among healthcare workers by marital status.

Table 4: One-Way ANOVA Results for Psychological Hardness in Healthcare by Marital Status.

Marital Status		N	M	SD	F	Sig.
commitment	Single	73	3.47	.71	1.53	.21
	Married	87	3.65	.61		
	Divorced/Separated	11	3.65	.90		
control	Single	73	3.86	.62	.73	.48
	Married	87	3.80	.64		
	Divorced/Separated	11	4.03	.76		
challenge	Single	73	3.27	.75	.49	.61
	Married	87	3.37	.65		
	Divorced/Separated	11	3.36	.61		
total	Single	73	3.53	.57	.56	.56
	Married	87	3.61	.50		
	Divorced/Separated	11	3.68	.71		

Table 4 presents the One-Way ANOVA results for levels of psychological hardness in healthcare categorized by marital status. The data include three categories of marital status: single, married, and divorced/separated, presenting for each category the number of participants (N), the average (M), the standard deviation (SD), the F value for variance analysis, and statistical significance (Sig.) across three domains of psychological

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

hardness: commitment, control, and challenge, in addition to the total score for psychological hardness.

In the commitment domain, both married and divorced/separated participants recorded similar averages (3.65), which are higher than the average for singles (3.47), with a statistical significance of .21, indicating no significant differences between marital statuses. In the control domain, divorced/separated individuals showed the highest average (4.03) compared to singles (3.86) and married (3.80), but with a statistical significance of .48, indicating no significant differences. In the challenge domain, the differences in averages between marital statuses were minimal, with a statistical significance of .61, indicating no significant differences.

The total score for psychological hardness shows an ascending order from single (3.53) to married (3.61) to divorced/separated (3.68), but with a statistical significance of .56, reflecting no significant differences between marital statuses in general.

Results Related to the Fourth Question:

What is the level of psychological hardness among healthcare workers by years of experience?

To answer this question, mean averages and standard deviations were calculated for the responses of the study sample on the questionnaire areas that express the level of psychological hardness among healthcare workers by years of experience.

Table 5: One-Way ANOVA Results for Psychological Hardness in Healthcare by Years of Experience.

Years of Experience		N	M	SD	F	Sig.
commitment	Less than 5 years	90	3.49	.72	1.60	.20
	١٠ – ٥years	49	3.64	.65		
	More than 10 years	32	3.71	.54		
control	Less than 5 years	90	3.85	.60	.06	.94
	١٠ – ٥years	49	3.83	.68		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	More than 10 years	32	3.81	.70		
challenge	Less than 5 years	90	3.37	.75	.88	.41
	١٠ – ٥years	49	3.22	.72		
	More than 10 years	32	3.38	.42		
total	Less than 5 years	90	3.57	.58	.17	.84
	١٠ – ٥years	49	3.56	.57		
	More than 10 years	32	3.63	.40		

Table 5 displays the One-Way ANOVA results for the level of psychological hardness among healthcare workers, categorized by years of experience. In the commitment domain, the averages of psychological hardness increase with years of experience, from 3.49 for those with less than 5 years to 3.71 for those with more than 10 years, with a statistical significance of .20, indicating no significant differences between the categories. In the control domain, the differences between categories were very slight and not statistically significant (.94), meaning there is no meaningful difference between the categories in this domain. In the challenge domain, despite variances in averages, the statistical significance (.41) indicates no significant differences.
The total score for psychological hardness also shows no significant differences between the categories based on years of experience (.84), noting a slight increase in the total average for psychological hardness with more years of experience.

Discussion:

The results of the current study indicate that the healthcare workers included in the study exhibit moderate to high levels of psychological hardness, with the highest ratings in the aspect of control. The standard deviation in all categories is moderate, indicating variance in participants' responses but without significant disparity. The lowest-rated category is challenge, which may suggest that readiness to face challenges represents the weakest aspect of psychological hardness in the studied group. The results related to the gender variable show

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

that females in healthcare possess higher levels of psychological hardness compared to males, especially in aspects of control and overall hardness, with significant differences. These differences may reflect cultural, social, or biological impacts influencing each gender's experience and expression of psychological hardness. The statistical significance confirms the presence of substantial differences, necessitating an understanding of the underlying reasons behind these differences to develop support programs that consider the needs of each gender. These results align with Hamdouna's study (2022).

The results clarify that the marital status of healthcare workers does not significantly affect the level of psychological hardness. Despite some differences in averages among single, married, and divorced/separated individuals in the domains of commitment, control, and challenge, these differences were not statistically significant enough to indicate substantial disparities between these categories. Notably, divorced/separated individuals recorded the highest average in the domain of control, which could reflect their development of higher levels of psychological hardness in this aspect as a coping mechanism with major life changes. However, due to insufficient statistical significance, it is challenging to assert a true impact of marital status on psychological hardness based on this data alone. Other factors besides marital status might play a more significant role in determining levels of psychological hardness, such as the nature of work, social support, or personal characteristics. Identifying the factors that effectively contribute to psychological hardness can help develop more targeted psychological support and training programs for healthcare workers. These results are consistent with the study by Al-Tawil, & Al-Qudah (2017).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The study's findings, according to the years of experience of healthcare workers, show that it does not significantly impact the level of psychological hardness, despite a slight increase in hardness averages with more experience. This suggests that other factors like social support and training might have a more significant influence on determining psychological hardness than mere professional experience. The lack of significant differences in control and challenge suggests that psychological hardness might be a relatively stable trait among workers, developing early in their career and not significantly affected by time. The slight increase in the total average of psychological hardness with more years of experience, despite its statistical insignificance, may reflect a positive effect of experience but not enough to cover the impact of other individual and environmental factors. These results emphasize the need to understand psychological hardness as a result of complex interactions between multiple factors, rather than relying on a single factor like years of experience. For instance, Dawodi and Mustafa's study (2022) found that job status affects psychological hardness, supporting the idea that factors like years of experience can influence how individuals cope with stress. On the other hand, Ismail's study (2020) pointed to a relationship between job satisfaction and psychological hardness, hinting that job satisfaction may contribute to enhancing psychological hardness, regardless of years of experience.

Conclusions:

The findings underscore the importance of psychological hardness in healthcare settings, highlighting gender as a significant factor in hardness levels. Despite the lack of significant impact from marital status and years of experience, the study suggests a need for further exploration into other influencing factors. The insights garnered from this research can

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

inform the development of targeted support and training programs aimed at fostering psychological hardness among healthcare workers, ultimately contributing to improved well-being and job performance.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References:

Abdel Razek, Mohammed. (2023). Teaching some professional skills through problem-solving approach and its impact on reducing psychological stress and rebellion behavior among adolescent students. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 39(9), 26-64.

Abu Al-Fotouh, N. A., & Abdel Rahman, N. (2014). Psychological hardness and its relation to life satisfaction and future anxiety among a sample of university students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 24(85), 483-540.

Al Ahmari, N., Al Tayeb, & Mohammed, S. (2018). Psychological hardness as a mediator between mental health and quality of life among cancer patients (Doctoral dissertation, Naif Arab University for Security Sciences).

Al Hammoud, M., Al Kurdi, K., Mohammed, S. F. A., & Ahmad, A. A. b. M. (2015). Psychological hardness and its relation to self-esteem and job satisfaction among prison guards (Doctoral dissertation).

Al Husseini, H. M. S. A., Shagosh, W. A. A. M., & Mohammed, W. A. R. (2018). Psychological hardness among children. Scientific Journal of Early Childhood Education Faculty–Mansoura University, 5(1), 461-488.

Al-Tawil, A., & Al-Qudah, A. (2017). Psychological hardness and its relation to depression, anxiety, and stress among healthcare providers for cancer patients in Kuwait (Unpublished master's thesis). The University of Jordan, Amman.

Bartone, P., Hystad, S., Eid, J., & Brevik, J. I. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. Military Medicine, 177(5), 517–552. https://doi.org/10.7205/MILMED-D-11-00200

Bin Saidan, & Melli, M. b. N. (2017). Psychological hardness and its relation to job satisfaction among employees (Doctoral dissertation, Publisher1).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Bousaid, S., & Ben Issa. (2020). The impact of psychological hardness in managing psychological stress among resuscitation doctors.

Dawodi, M. (2022). Psychological hardness among public health sector workers at the hospital institution in Laghouat in the context of the COVID-19 pandemic. Social Sciences Journal, 16(1), 328-341.

Hamdouna, O. (2022). Corona virus anxiety and its relation to psychological hardness among healthcare workers at Al-Shifa Hospital in Gaza Governorate. Arab Journal of Education, 41(1), 9-52.

Hammad, A., & Helmy, B. (2020). Irrational thoughts as a mediator in the relationship between life satisfaction and psychological hardness among healthcare workers in Jeddah. Journal of Psychological Counseling, 61, 63-110.

Hannashi, B., & Ibraheim, A. (2020). The relationship between psychological hardness and self-assertion among psychologists.

Ismail, H. H., Hussein, H., Al-Rashidi, & Hamdan, N. A. (2020). The relationship between psychological hardness and job satisfaction level among special education teachers. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 30(107), 1-37.

Kamal Badriya, H., & Bashir, H. (2017). Psychological hardness and its relation to self-esteem. Scientific Journal of Early Childhood Education Faculty–Mansoura University, 3(3), 45-61.

Mustafa, Reham, Iman Salahuddin and Khalil, Samuel Tamer Bushra (2019). Reality therapy for developing psychological hardness among Faculty of Education students. Studies in Psychological Counseling and Educational Guidance, 4(Fourth), 1-10.

Risan, P., Skoglund, T. H., Sandvik, A. M., & Milne, R. (2022). Personality and hardiness among police students: An evaluative pilot study. Nordic Journal of Studies in Policing, (1), 1-11. https://doi.org/10.18261/njsp.9.1.9

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Psychological Hardness in Drug Addicts Residing at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem

الصلابة النفسية لدى مدمني المخدرات المقيمين في جمعية الصادق الطيب في مدينة القدس

BY

Awni Abed Rahman Toobasi

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine

Majed Mohammad Aloush

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine

Prfo. Omar Taleb Rimawi

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.362487

استلام البحث : ٧ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٦ / ٢٠٢٤

Toobasi, Awni Abed Rahman & Aloush, Majed Mohammad & Rimawi, Omar Taleb (2024). Psychological Hardness in Drug Addicts Residing at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (39), 679 – 698.

http://jasep.journals.ekb.eg

Psychological Hardness in Drug Addicts Residing at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem

ABSTRACT:

Background: This study investigated the psychological hardness of individuals with drug addiction residing at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem, focusing on factors such as marital status, financial income level, duration of drug use, and ways to obtain the drug.

Methods: Utilizing a descriptive approach, 92 participants from diverse cultural and social backgrounds were included. The Drug Hardness Scale (DRS-15-R).

Results: The findings showed that all dimensions of psychological hardness—commitment, control, challenge, and the overall total—fell within the medium range. Significant differences in psychological hardness were noted based on marital status and financial income level, with unmarried individuals and those with higher incomes demonstrating greater psychological hardness. However, the duration of drug use had no significant impact on the participants' psychological hardness. Notably, easy access to drugs was associated with higher levels of psychological hardness across all variables.

Conclusions: This study showed that singles and high-income people have greater psychological toughness, with a slight effect on the duration of drug use. Easy access to drugs increases psychological toughness, indicating the importance of social and economic factors in determining psychological toughness in people with drug addiction.

Keywords: Psychological hardness, Drug addiction, Economic factors, Addiction recovery.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

الملخص:
الاهداف: هدفت هذه الدرسة التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية للأفراد المدمنين على المخدرات المقيمين في جمعية الصادق الطيب بالقدس، في ضوء المتغيرات التالية: الحالة الاجتماعية، مستوى الدخل المالي، مدة استخدام المخدرات، وطرق الحصول على المخدر.
المنهجية: استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وشملت ٩٢ مشاركًا من المدمنين على المخدرات. تم استخدام مقياس صلابة المخدرات (DRS-15-R).
النتائج: أظهرت النتائج أن جميع أبعاد الصلابة النفسية - الالتزام، السيطرة، التحدي، والمجموع الكلي - كانت ضمن النطاق المتوسط. لوحظت فروقات معتبرة في الصلابة النفسية استنادًا إلى الحالة الاجتماعية ومستوى الدخل المالي، حيث أظهر الأفراد غير المتزوجين وأولئك ذوي الدخل المرتفع صلابة نفسية أكبر. ومع ذلك، لم يكن لمدة استخدام المخدرات تأثير معتبر على صلابة الأفراد النفسية. بشكل لافت، كان سهولة الوصول إلى المخدرات مرتبطًا بمستويات أعلى من الصلابة النفسية عبر جميع المتغيرات.
الاستنتاجات: أظهرت هذه الدراسة أن الأفراد العزاب وذوي الدخل المرتفع يمتلكون صلابة نفسية أكبر، مع تأثير طفيف لمدة استخدام المخدرات. سهولة الوصول إلى المخدرات تزيد من الصلابة النفسية، مما يشير إلى أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تحديد الصلابة النفسية للأفراد المدمنين على المخدرات.
الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، إدمان المخدرات، مستوى الدخل المالي ، تعافي الإدمان.

Introduction:

Addiction poses a significant challenge to the mental health and psychological wellbeing of individuals, directly and materially impacting the social fabric of communities. According to scientific research, psychological hardness is a critical factor in determining the impact of addiction on individuals' mental health (Karimi et al., 2019). Individuals with high psychological hardness demonstrate a greater ability to face addiction challenges and adopt positive coping strategies, such as problem solving and active confrontation of events (Nabizadeh, 2017; Soleimani et al., 2016). Addiction is known as a chronic disease

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

with a neurobiological nature that arises from genetic, physiological, and environmental factors and is characterized by a loss of control over behaviour or a compulsion to engage in it, despite awareness of its serious consequences (Miller, 2013). The intense desire to use substances is a major trigger of substance use disorders (Kober & Bolling, 2014; Auriacombe et al., 2016). Addiction, as a chronic disorder, affects multiple aspects of an individual's life, including medical and psychological health; family; and occupational, legal, financial, and spiritual status. This disorder not only impacts the personal life of people with a history of addiction but also poses significant challenges for families and communities, leading to a decline in individuals and social performance (Rawson et al., 2013). Attachment patterns and family relationships greatly contribute to shaping individuals' personal and behavioral characteristics, which in turn can affect their tendency toward substance use (Newcomb & Richardson, 2000; Allen, et al., 2014). These patterns influence how an individual deals with stressful situations and life challenges and may help in developing the capacity to resist addiction or reduce the inclination towards it (Ghasempour & Mahmoodi Aghdam, 2015; Andres et al., 2014).

Research shows that individuals with low psychological hardness tend to be more prone to addiction when they rely on negative coping strategies such as denial and avoidance (Bartone et al., 2012; Saremi et al., 2016). It is also important to understand individual differences in people's propensity for addiction, which may result from environmental, biological, and psychological factors, including inherited personality traits (Fergusson, et al., 2008; Nation & Heflinger, 2006). Research emphasizes the importance of psychological hardness as a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

protective factor against addiction and as an important indicator of an individual's ability to deal with life challenges in a healthy and positive manner (Rahimi, et al., 2021). Psychological hardness, as a fundamental concept in psychological studies, is an important element in determining individuals' ability to maintain a healthy state during stressful times and is particularly important in the context of addiction (Bartone et al., 2013). Psychological hardness also protects against the negative effects of stress in various contexts, meaning that individuals with high psychological hardness can better adapt to pressure and challenges (Maddi et al., 2014). Addicts can exhibit moderate levels of certain psychological aspects (Li, et al., 2023; Sabri, & Jencius, 2020).

Related studies addressing these variables delve into the impact of social and personal factors on the psychological hardness of people with drug addiction. According to Tracy et al. (2005), having a partner does not directly influence the improvement of individuals' psychological hardness. On the other hand, a study by Heinz et al. (2009) revealed that married individuals exhibit lower drug consumption rates than unmarried individuals, suggesting a potential positive effect of marriage on psychological hardness . Additionally, a study by Ramya et al. (2019) revealed significant differences in resilience between wives of alcohol addicted individuals and wives of nonaddicted individuals. In a related context, a study by Scott et al. (2010) addressed factors such as increased stress and singleness as predictors of negative outcomes associated with alcohol addiction. A study by Mojtabai et al. (2017) discussed the relationship between mental health and marital stability, focusing on the impacts of these factors on people with a history of addiction and highlighting the importance of maintaining mental

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

health in enhancing the psychological hardness and marital stability of individuals prone to substance abuse.

Studies also highlight the link between economic factors and psychological hardness. According to research conducted by Jones-Sanpei and Nance in 2021, many people recovering from substance use disorders face financial challenges and a strong desire to develop their financial skills. A study by Shahrabadi and colleagues in 2020 emphasized the importance of economic factors, such as income level, for their impact on the psychological hardness of people with drug addiction. This study also revealed the significant relationship between addictions and individuals' financial capability.

A study by Poudel et al. (2016) indicated that prolonged drug use impacts the psychological and social health of individuals in multiple ways, illustrating how addiction affects various aspects of their lives. Additionally, a study by Dennis and colleagues (2005) addressed the profound effects of sustained stress on the brain, contributing to the development and perpetuation of addiction and impacting the psychological hardness of users, demonstrating the complex relationship between addiction, stress, and mental health.

This study focused on the role of psychological hardness in the recovery of addicted individuals at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association, aiming to understand how this trait helps individuals overcome addiction challenges, improve rehabilitation programmes, and assess the impact of support and care provided for developing the psychological hardness of addicted individuals.

Significance of the Study

This study is highly important for enhancing treatment and rehabilitation programs for individuals with drug addiction.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

By focusing on the psychological hardness of this group, we can develop more effective therapeutic strategies that aid in the recovery process and reduce the chances of relapse. This means that the findings of this study could be of significant value to treatment institutions and therapists, and this study contributes to increasing awareness of the importance of mental health in addiction treatment. This study improves the societal perspective on addiction and supports a comprehensive approach to treatment that includes psychological and mental health care.

Study Problem:

One of the main problems addressed by this study is the lack of specialized research on the psychological hardness of people with drug addiction in Jerusalem. This shortage makes it difficult to develop rehabilitation programs specifically designed to meet the needs of this particular group, necessitating in-depth and directed study. Another challenge lies in identifying the factors that affect psychological hardness in the context of addiction, which forms a fundamental part of the challenges this study seeks to address.

Study Procedures

Methodology and Hypothesis: A descriptive approach was used in the study, employing a specially designed questionnaire because of the exploratory nature of the research. The proposed hypothesis is as follows: There are no statistically significant differences at the $\alpha \leq 0.05$ level in the psychological hardness of individuals with drug addiction residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem according to the study variables (Marital status, financial income level, duration of time using, Ways to get the drug).

Participants: This research focused on individuals with drug addiction residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem, taking into account their diverse cultural and social

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

backgrounds. A convenience sampling method was used. The study included 92 participants; 45.7% of the participants were unmarried, 37.0% were married, and 17.4% were divorced. Economically, 10.9% of the participants reported a monthly income of less than 1500 shekels, 33.7% earned between 1501 and 3000 shekels, and 55.4% had an income exceeding 3000 shekels. Regarding the duration of drug use, 33.7% of the participants stated that they had used drugs for a period ranging from one to three years, while 66.3% had been using drugs for more than three years. Finally, 89.1% of the participants reported easy access to drugs, while 10.9% faced difficulties obtaining them. Table 1 illustrates the distribution of the study sample.

Table 1: Distribution of the Study Sample According to Study Variables.

Variables	Levels	Frequency	Percent %
Marital status	Single	42	45.7
	Married	34	37.0
	Divorced	16	17.4
Financial income level	Less than 1500	10	10.9
	From 1501 to 3000	31	33.7
	More than 3000	51	55.4
Duration of time you are using	From one to three years	31	33.7
	More than 3 years	61	66.3
Ways to get the drug	Easy	82	89.1
	Difficult	10	10.9

Study instrument: This study utilized the Drug Hardness Scale (DRS-15-R), a widely used measure. This scale consists of 15 items divided into three subscales. The early version of the 'Short Hardness Scale' showed good psychometric quality in specific aspects and overall assessment. The Norwegian version of this scale, based on Barton's version (1995), was used to develop the 15-item DRS-15-R. In this context, Hystad et al. conducted a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

study in 2010 on a large sample of military and civilian personnel, including 7,280 individuals, confirming the construct validity of the scale. A hierarchical structure of hardness was verified, and the effectiveness of the components of commitment, challenge, and control was established. Another study by Risan et al. in 2022 reported reliable levels of general hardness and its components, with suitable Cronbach's alpha values for each dimension. The responses in the study were recorded using a five-point Likert scale. Consequently, response levels were classified as low (1 to <2.33), medium (2.34 to <3.67), or high (3.68 to 5).

Validity and Reliability of the Instrument: The validity of the instrument was confirmed by calculating Pearson's correlation coefficient for the questionnaire items against the total score of the instrument, which showed statistical significance across all items. The reliability of the instrument was established using Cronbach's alpha equation, with a value of 0.88 for the psychological hardness scale.

Statistical analysis: Data processing included calculating arithmetic means and standard deviations for each item after the patients were collected. Statistical analyses, including t tests, one-way ANOVAs, Pearson's correlation coefficients, and Cronbach's alphas, were conducted using SPSS, version 23.

Analysis:

This section outlines the methods used to analyse data collected from 92 drug-addicted participants residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association. Tables were designed to clearly display various demographic information.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Table 2: Arithmetic averages and standard deviations of psychological hardness (n92).

Psychological hardness (DRS-15-R)	M	SD
Commitment	3.10	.98
Control	3.54	.61
challenge	2.96	.49
Total hardiness	3.20	.62

The data related to psychological hardness, according to the Likert scale, show that all dimensions—commitment, control, challenge, and the overall total—fall within the medium range (2.34 to <3.67), with averages ranging between 2.96 and 3.54.

Table 3: Analysis of variance (ANOVA) of psychological hardness according to social status

Variables	Marital Status	N	M	SD	F value	p value
Commitment	Single	42	3.45	.85	7.72	.00
	Married	34	2.99	1.02		
	Divorced	16	2.41	.85		
Control	Single	42	3.63	.56	2.77	.06
	Married	34	3.59	.62		
	Divorced	16	3.22	.66		
challenge	Single	42	3.08	.48	7.98	.00
	Married	34	3.01	.45		
	Divorced	16	2.55	.40		
Total hardiness	Single	42	3.38	.54	7.22	.00
	Married	34	3.20	.63		
	Divorced	16	2.72	.60		

Table 3 displays the results of the analysis of variance (ANOVA) for the level of psychological hardness based on marital status. Statistically significant differences were observed in the variables of commitment ($F = 7.72$, $p = .00$), control ($F = 2.77$, $p = .06$), challenge ($F = 7.98$, $p = .00$), and overall hardness

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(F = 7.22, p = .00). Among the variables of commitment and challenge, unmarried individuals had the highest levels, followed by married individuals and finally divorced individuals.

Table 4: Analysis of variance (ANOVA) of psychological hardness according to the variable of financial income level

Variables	Financial income level	N	M	SD	F value	p value
Commitment	Less than 1500	10	2.42	.97	6.42	.00
	From 1501 to 3000	31	2.83	.95		
	More than 3000	51	3.39	.91		
Control	Less than 1500	10	2.88	.66	10.34	.00
	From 1501 to 3000	31	3.45	.42		
	More than 3000	51	3.73	.61		
challenge	Less than 1500	10	2.62	.54	3.63	.03
	From 1501 to 3000	31	2.92	.35		
	More than 3000	51	3.05	.53		
Total hardiness	Less than 1500	10	2.64	.67	8.23	.00
	From 1501 to 3000	31	3.07	.50		
	More than 3000	51	3.39	.61		

Table 4 presents the results of the analysis of variance (ANOVA) for the levels of psychological hardness based on financial income level. Statistically significant differences were observed in the variables of commitment (F = 6.42, p = .00), control (F = 10.34, p < .00), challenge (F = 3.63, p = .03), and overall hardness (F = 8.23, p = .00). For all the variables, individuals with higher incomes (more than 3000) had the highest incomes, followed by those with middle incomes (from 1501 to 3000) and, finally, individuals with lower incomes (less than 1500).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Table 5: Comparative analysis of psychological hardness according to the variable Duration of Time Used

Variables	Duration of Time Used	N	M	SD	T value	p value
Commitment	From one to three years	31	3.05	.96		
	More than 3 years	61	3.12	1.00	-.30	.76
Control	From one to three years	31	3.46	.64		
	More than 3 years	61	3.59	.60	-.90	.37
challenge	From one to three years	31	2.94	.49		
	More than 3 years	61	2.97	.50	-.23	.81
Total hardiness	From one to three years	31	3.15	.62		
	More than 3 years	61	3.22	.63	-.52	.60

Table 5 presents an analysis of variance (ANOVA) examining the relationship between the duration of drug use and levels of psychological hardness, including commitment, control, challenge, and overall hardness. The compared groups are individuals who have used drugs for a period of one to three years versus those who have used them for more than three years. The results indicate no statistically significant differences in any of the variables: commitment (T = -.30, p = .76), control (T = -.90, p = .37), challenge (T = -.23, p = .81), or overall hardness (T = -.52, p = .60).

Table 6: Comparative analysis of psychological hardness according to Ways to get the drug

Variables	Ways to get the drug	N	M	SD	T value	p value
Commitment	Easy	82	3.26	.92	4.94	
	Difficult	10	1.80	.26	11.03	.00
Control	Easy	82	3.66	.52	6.41	
	Difficult	10	2.56	.36	8.60	.00

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

challenge	Easy	82	3.02	.47	4.94	
	Difficult	10	2.44	.33	11.03	.00
Total hardiness	Easy	82	3.31	.56	6.41	
	Difficult	10	2.26	.26	8.60	.00

Table 6 presents the results of a t test analysis examining the effect of 'Ways to get the drug' on levels of psychological hardness. Statistically significant differences were observed for all variables: commitment (T = 11.03, p = .00), control (T = 8.60, p = .00), challenge (T = 11.03, p = .00), and overall hardness (T = 8.60, p = .00). Individuals who had easy access to drugs had higher levels of disease in all areas.

Discussion:

The results related to the psychological hardness of individuals with drug addiction residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem reflect a moderate degree of psychological hardness across its various dimensions. Commitment, control, and challenge—all are within the medium range according to the Likert scale. This means that the participants in the study, despite the challenges of addiction, possessed a moderate level of ability to adhere to their goals, control their environment, and deal with challenges. These results are consistent with the studies of Li et al. (2023) and Sabri et al. (Jencius, 2020), which indicated that people with drug addiction can exhibit moderate levels of certain psychological disorders.

It was found that unmarried individuals have higher levels of commitment than married and divorced individuals, suggesting that single individuals tend to demonstrate greater psychological hardness. This may be due to single individuals having a greater commitment to recovery and personal growth, perhaps due to fewer family responsibilities such as caring for a partner or raising children. This could also be due to singles

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

facing life challenges alone, enhancing their psychological hardness. Single individuals in recovery may find strength and motivation in their singleness, enhancing their commitment and psychological hardness. These findings are in line with the findings of Tracy et al. (2005), who suggested that the presence of a partner does not directly impact psychological hardness; moreover, these findings differ from those of Heinz et al. (2009) and Mojtabai et al. (2017), who suggested that a stable social status (such as marriage) may be associated with greater psychological hardness.

The study results showed that individuals with higher incomes possess greater levels of psychological hardness in all variables (commitment, control, challenge, and overall hardness) than do those with middle or low incomes. It is believed that individuals with higher incomes have financial resources that enable them to access better support and treatment methods, such as specialized psychological therapies and supportive programs, enhancing their psychological hardness. Additionally, financial stability may contribute to a sense of security and the ability to plan for the future, aiding in enhancing commitment and control. These results align with the findings of the studies of Jones-Sanpei and Nance (2021) and Shahrabadi and colleagues (2020), which suggest that financial stability and a higher income level may be associated with greater psychological hardness.

The results show no statistically significant differences in psychological hardness or in the variables of commitment, control, or challenge. It appears that individuals who have used drugs for a period ranging between one and three years and those who have used them for more than three years have equal levels of these aspects. These findings may indicate that the duration of drug use is not a decisive factor in determining the level of psychological hardness in people with drug addiction. Other factors, such as the type of substance used,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the quality of social and therapeutic support, and the personal circumstances of individuals with a history of addiction, may have greater impacts on psychological hardness . These results differ from those of Poudel et al. (2016) and Dennis and colleagues (2005), suggesting that the type of drug used may have a greater impact on patient health.

The results revealed significant differences in the variables of commitment, control, challenge, and overall hardness. These differences highlight the close relationship between easy access to drugs and higher levels of psychological hardness. This can be explained by the fact that individuals who find it easy to access drugs may feel more control and command in their lives, contributing to enhancing their ability to commit and face challenges. Easy access to drugs might be a factor that reinforces people's sense of control and ability to challenge them, reflecting their ability to directly address their desires and needs and giving them a sense of power and personal efficacy.

Conclusions:

The conclusions drawn from this study indicate that single individuals may possess greater psychological hardness due to fewer family responsibilities and their focus on recovery, while individuals with higher income show greater psychological hardness, perhaps due to their access to better support resources. Although the duration of drug use did not emerge as a decisive factor in determining psychological hardness, easy access to drugs might enhance feelings of control and contribute to increasing psychological hardness. These results highlight the complexities associated with the impact of social, economic, and addictive environmental factors on individuals' psychological hardness.

Funding: No funding was received for this study.

Conflict of interest: The authors report no conflicts of interest.

Acknowledgements: The authors of this paper extend their heartfelt gratitude to all participants for their genuine cooperation.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

References:

Allen, D., Timmer, S. G., & Urquzia, V. (2014). Parent–Child interaction therapy as an attachment-based intervention: Theoretical rationale and pilot date with adopted children. Children and Youth services review, 47, 334-341.

Andres, F., Castanier, C., & Le Scanff, C. (2014). Attachment and alcohol use amongst athletes: The mediating role of conscientiousness and alexithymia. Addictive Behaviors, 39(2), 487–490. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.10.022

Auriacombe, M., Dubernet, J., Sarram, S., Daulouède, J., & Fatséas, M. (2016). Traitements pharmacologiques dans les addictions: Pour une approche transversale et simplifiée. In Traité d'addictologie (pp. 307-310). Lavoisier Paris.

Bartone, P. T. (1995). *A short hardiness scale*. Meeting of the American Psychological Society, New York, NY.

Bartone, P. T., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2013). Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. International Journal of Selection and Assessment, 21, 200–210. https://doi.org/10.1111/ijsa.12029

Bartone, P., Hystad, S., Eid, J., & Brevik, J. I. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/Hardness factors for alcohol abuse. Military Medicine, 177(5), 517–552. https://doi.org/10.7205/MILMED-D-11-00200

Dennis, M. L., Scott, C. K., Funk, R., & Foss, M. A. (2005). The duration and correlates of addiction and treatment careers. *Journal of substance abuse treatment*, *28*(2), S51-S62.

Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2008). The developmental antecedents of illicit drug use: Evidence from a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

25-year longitudinal study. Drug and Alcohol Dependence, 96(1), 165-177. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.03.003

Ghasempour, A., & Mahmoodi-Aghdam, M. (2015). The role of depression and attachment styles in predicting students' addiction to cell phones. Addict Health, 7(3–4), 192–197.

Heinz, A. J., Wu, J., Witkiewitz, K., Epstein, D. H., & Preston, K. L. (2009). Marriage and relationship closeness as predictors of cocaine and heroin use. *Addictive behaviors*, *34*(3), 258-263. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.10.020

Hystad, S. W., Eid, J., Johnsen, B. H., Laberg, J. C., & Bartone, P. T. (2010). Psychometric properties of the revised Norwegian Dispositional Resilience (Hardiness) scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(3), 237-245. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00759.x20028488

Jones-Sanpei, H. A., & Nance, R. J. (2021). Financial Capability in Addiction Research and Clinical Practice. Substance use & misuse, 56(2), 214–223. https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1853776

Karimi, Z., Haghshenas, L., Mohtashami, T., & Dehkordi, M. A. (2019). Investigating the role of attachment styles, dysfunctional attitudes, and spirituality in predicting membership in addicted and nonaddicted groups. *PsyCh journal*, *8*(2), 169–179. https://doi.org/10.1002/pchj.254

Kober, H., & Bolling, D. (2014). Emotion regulation in substance use disorders. In Handbook of emotion regulation (pp. 428-446).

Li, J., Wang, R., He, J., Wang, L., & Li, L. (2023). Comparison of the effect of hostility on the level of depression of drug

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

addicts and nonaddicts and the mediating role of sense of life meaning between them. *BMC psychiatry*, *23*(1), 350. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04856-z

Maddi, S.R. (2014). Hardiness Leads to Meaningful Growth Through What is Learned When Resolving Stressful Circumstances. In: Batthyany, A., Russo-Netzer, P. (eds) Meaning in Positive and Existential Psychology. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_17

Miller, P. (2013). Principles of addiction: Comprehensive addictive behaviors and disorders. Academic Press.

Mojtabai, R., Stuart, E. A., Hwang, I., Eaton, W. W., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2017). Long-term effects of mental disorders on marital outcomes in the National Comorbidity Survey ten-year follow-up. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *52*, 1217-1226. https://doi.org/10.1007/s00127-017-1373-1

Nabizadeh, M. (2017). Comparison of extent of psychological hardiness and moral intelligence among individuals quitted addiction and individuals with addiction relapse and examination of effect of gender roles on these variables. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 7(1), 19–26. https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20170701.04

Nation, M., & Heflinger, C. A. (2006). Risk factors for serious alcohol and drug use: The role of psychosocial variables in predicting the frequency of substance use among adolescents. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 32(3), 415-433. https://doi.org/10.1080/00952990600753867

Newcomb, M. D, Richardson, M. A. (2000). Substance use disorders. In Hersen, M., American RD, editors. Advanced abnormal child psychology. New Jersey, 18(1), 21-32.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Poudel, A., Sharma, C., Gautam, S., & Poudel, A. (2016). Psychosocial problems among individuals with substance use disorders in drug rehabilitation centers, Nepal. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, *11*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s13011-016-0072-3

Rahimi, A., Ahmad, F., & Ayatollah, A. (2021). The role of family relational ties and school culture in addiction tendencies among students. Scientific Quarterly of Addiction Research, 15(59), 275-292.

Ramya, R. M., Nisha, C. K., & Johnson, P. (2019). A Comparative study to assess the Resilience factors between wives of alcoholics and wives of non alcoholics in a selected hospital, Bangalore. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, *9*(4), 530-535. http://dx.doi.org/10.5958/2349-2996.2019.00113.7

Rawson, R. A., Casey, P. M., Anglin, M. D., Dickow, A., Frazier, Y., Gallagher, C., ... Zweben, J. (2013). A multisite comparison of psychosocial approaches for the treatment of methamphetamine dependence. Addiction, 99, 708–717. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2004.00707.x

Risan, P., Skoglund, T. H., Sandvik, A. M., & Milne, R. (2022). Personality and hardiness among police students: An evaluative pilot study. *Nordic Journal of Studies in Policing*, (1), 1-11. https://doi.org/10.18261/njsp.9.1.9

Sabri, F., & Jencius, M. (2020). Psychological well-being of drug addicts in predicting treatment outcomes. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 8 (3), 400-406. https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8343

Saremi, N., Shoaei, L., Mashayekhi, K., & Darabi, K. (2016). The relationship between psychological hardiness with addiction to internet in female high school students of Ahvaz.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

International Journal of Humanities and Cultural Studies, 5(2), 1559–1566.

Scott, K. M., Wells, J. E., Angermeyer, M., Brugha, T. S., Bromet, E., Demyttenaere, K., … Kessler, R. C. (2010). Gender and the relationship between marital status and first onset of mood, anxiety and substance use disorders. *Psychological Medicine, 40*(9), 1495–1505. doi:10.1017/S0033291709991942

Shahrabadi, S., Jalali, A., Jalali, R., & Gholami, A. (2020). Psychological, social, and motivational factors in persons who use drugs. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, *15*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s13011-020-00273-7

Soleimani, M. A., Sharif, S. P., Yaghoobzadeh, A., & Ong, F. S. (2016). Relationship between hardiness and addiction potential in medical students. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 10(4), 1–10. Retrieved from https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=661112

Tracy, S. W., Kelly, J. F., & Moos, R. H. (2005). The influence of partner status, relationship quality and relationship stability on outcomes following intensive substance-use disorder treatment. *Journal of Studies on Alcohol, 66*(4), 497-505. https://doi.org/10.15288/jsa.2005.66.497

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The Relationship Between Life Satisfaction and Psychological Resilience Among the Elderly in Jerusalem

العلاقة بين الرضا عن الحياة والصمود النفسي لدى كبار السن في القدس

BY

Nadera Abdel Mahdi Ghaith

Al-Quds Open University, Palestine

Prfo. Omar Taleb Rimawi

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.362488

استلام البحث : ٧ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٣ / ٦ / ٢٠٢٤

Nadera Abdel Mahdi Ghaith & Rimawi, Omar Taleb (2024). The Relationship Between Life Satisfaction and Psychological Resilience Among the Elderly in Jerusalem, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (39), 699 – 720.

http://jasep.journals.ekb.eg

The Relationship Between Life Satisfaction and Psychological Resilience Among the Elderly in Jerusalem

Abstract:

This study aimed to explore the relationship between life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem, focusing on the importance of mental health for this age group in facing contemporary challenges. The descriptive correlational method was used in this study, which included the elderly residents of Jerusalem, with a sample of 198 individuals. The results showed average levels of life satisfaction and psychological resilience among the participants, emphasizing that life satisfaction plays a crucial role in enhancing the quality of life with aging. The study also indicated no statistically significant differences in the levels of life satisfaction and psychological resilience attributed to variables such as age, gender, and social status. The study revealed a positive direct relationship between life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem. The study emphasizes the role of life satisfaction and resilience in boosting elderly well-being in Jerusalem, regardless of age, gender, social status.

Keywords: Life satisfaction, psychological resilience, the elderly, Jerusalem.

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الرضا عن الحياة والمرونة النفسية لدى كبار السن في مدينة القدس، مع التركيز على أهمية الصحة النفسية لهذه الفئة العمرية في مواجهة التحديات المعاصرة. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، وشمل مجتمع الدراسة كبار السن المقيمين في مدينة القدس، بعينة شملت (١٩٨) فردًا. أظهرت النتائج وجود مستويات متوسطة من الرضا عن الحياة والمرونة النفسية بين المشاركين، مع التأكيد على أن الرضا عن الحياة يلعب دورًا حاسمًا في تعزيز جودة الحياة مع التقدم في العمر. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات الرضا عن الحياة والمرونة النفسية التي تُعزى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمتغيرات العمر، الجنس، والحالة الاجتماعية. وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية طردية بين مستوى الرضا عن الحياة والمرونة النفسية لدى كبار السن في مدينة القدس. الدراسة تبرز أهمية الرضا عن الحياة والمرونة النفسية في تحسين جودة حياة كبار السن بالقدس، مؤكدةً على ضرورة دعم هذين الجانبين دون تأثير ملحوظ من العمر، الجنس، أو الحالة الاجتماعية.

كلمات مفتاحية: الرضا عن الحياة، المرونة النفسية، كبار السن، مدينة القدس.

Introduction:

Amid the significant challenges faced by the elderly in Jerusalem, the importance of mental health emerges as a crucial element in achieving life satisfaction and enhancing psychological resilience. This emphasis is placed on aging, which brings challenges that require special care. According to the Palestinian Central Bureau of Statistics (2023), there are 313,000 elderly people in Palestine, representing 6% of the population, with expectations of an increase. This research discusses the impact of works by Diener (1985), with his life satisfaction scale, and Seligman (2011), who contributed to promoting positive psychology, on developing and improving the quality of life for the elderly by focusing on life satisfaction and psychological resilience.

Recent studies in psychology increasingly focus on the positive aspects of the human psyche, such as strength and virtues, relying on positive psychology. This approach, as discussed by Seligman and Csikszentmihalyi (2000), enhances self-understanding and helps overcome negative thinking. Life satisfaction, according to Lyubomirsky (2008), plays a crucial role in enhancing the quality of life, especially with aging. Abdel-Khalek (2008) affirms that life satisfaction is related to the personal assessment of life quality based on cognitive standards. Cognitive resilience, as indicated by Fu & Chow (2016) and Malkoç & Mutlu (2019), is considered a fundamental skill for adaptation and dealing with difficult situations. Jen et al.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

(2019) see it as helping achieve a balance between desires and needs, studying life satisfaction as an indicator of affective happiness. This highlights the importance of the self-comparison of individual inquiries with their goals and others' achievements. Research conducted by Younis (2018), Jaradat & Abboud (2016), and Shaaban (2013) shows that life satisfaction indicates psychological health and contributes to an enthusiastic life orientation. It also shows that psychological adaptation and satisfaction among the elderly are affected by economic and social factors, emphasizing the importance of social integration and avoiding isolation to enhance psychological well-being (Al-Haj 2018).

Previous studies related to life satisfaction among the elderly have yielded significant results, highlighting the interaction between psychological and social aspects in this age group. A study by Metwali et al. (2023) revealed a negative relationship between the feeling of psychological loneliness and life satisfaction, indicating the role of demographic and social variables as mediating factors in determining satisfaction levels. Similarly, a study by Hawashin et al. (2022) emphasized the importance of community participation in enhancing life satisfaction, underscoring the value of social engagement for the elderly.

Furthermore, studies by Elmståhl et al. (2020) and Li et al. (2022) discussed the multifaceted impacts of gender, age, health status, and vulnerability on life satisfaction, highlighting how satisfaction declines with age and the increase of chronic diseases. In a related context, a study by İnal et al. (2007) shed light on the importance of participation in regular recreational and physical activities as a vital element in achieving high levels of life satisfaction.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Other research, such as that conducted by Al-Quda et al. (2020) and Al-Momani & Samour (2015), examined the effectiveness of intervention programs in improving standards such as life satisfaction, positive life meaning, and healthy behavior, emphasizing the long-term value of these interventions. Additionally, a study by Proyer et al. (2014) indicated that positive psychology interventions were beneficial for various age groups, emphasizing the significant potential of providing these interventions online to improve life satisfaction among the elderly.

Studies related to psychological resilience highlight several key research findings that shed light on the importance of psychological resilience and its relationship with various factors affecting the lives of the elderly. A study by Shabani et al. (2023) revealed a positive relationship between resilience, spirituality, and life satisfaction, emphasizing that spirituality and psychological resilience can act as mediators in the direct and indirect impact of anxiety on life satisfaction, especially among the elderly with chronic diseases. Wilson et al. (2022) discussed the gender stability of the resilience scale for the elderly, pointing out its importance in research and clinical contexts.

Akatsuka & Tadaka (2021) affirmed the reliability of the resilience scale for the elderly, indicating a strong positive relationship between resilience and measures of life satisfaction and self-efficacy. Al-Ajmi et al. (2021) highlighted that the level of health commitment and cognitive resilience were high among the sample, with a strong positive correlation between them.

The results of a study by Subh et al. (2020) showed a positive relationship between psychological resilience and social support, and statistically significant differences in the level of psychological resilience according to the gender variable in favor

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

of males, as well as differences according to the variable of residence in favor of the elderly living with their families. In another study by Subh et al. (2019), the research found that the level of psychological resilience among the sample was average, and there were no statistically significant differences in the level of psychological resilience according to the variables of gender and duration of stay in the care home, while there were significant differences in the level of psychological resilience according to the variable of social status.

Study Problem:

The study's problem focuses on exploring the relationship between life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem, where the city's unique conditions may affect the quality of life for this age group. Considering the unique challenges imposed by the social and political environment in Jerusalem, it becomes necessary to conduct a thorough analysis of how these factors affect the mental health and well-being of the elderly. The study aims to determine the levels of life satisfaction and psychological resilience among this age group and to explore the relationship between these levels, taking into account variables such as age, gender, and social status. Thus, the study's problem is formulated in the following main question: Is there a relationship between life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem? From this main question, the following sub-questions arise:

1- What is the level of life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem?
2- Does the level of life satisfaction and psychological resilience among the elderly differ according to age, gender, and social status?

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Study Hypothesis:

The study hypothesizes that there are no statistically significant differences in the levels of life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem based on age, gender, and social status. It also assumes that there is no statistically significant relationship between the levels of life satisfaction and psychological resilience in this group.

Study Objectives:

1- To identify the level of life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem.

2- To examine the variation in the averages of life satisfaction and psychological resilience among the elderly according to age, gender, and social status.

Method and Procedures:

Research Method:

The study adopted a correlational research method, specializing in examining phenomena, events, or contemporary issues. This method enables the collection of information to answer research questions without any intervention. It aims to precisely describe the phenomenon under study, analyze its data, interpret the relationships between its components, and understand the opinions, processes, and consequences related to the phenomenon.

Population and Sample:

The study population includes all elderly residents of Jerusalem. The study sample consisted of 198 elderly individuals. Table 1 shows the detailed distribution of the study sample members.

Study Tools:

First, the Life Satisfaction Scale: To measure the level of satisfaction among the elderly in this study, the Life Satisfaction Index (LSI) was used. This choice was made after reviewing and

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

evaluating various research studies related to measuring life satisfaction among the elderly. The work of Inal et al. (2007) was among the influential research in choosing this scale. Second, the Psychological Resilience Scale: The Psychological Resilience Scale was adopted as a fundamental tool in this study after reviewing a wide range of research conducted in this field. The scale of Akatsuka & Tadaka (2021) was used for this purpose.

Sample Variables Description:

Table 1 shows the distribution of study sample members by age, indicating that 79.3% are between 65-75 years old, and 20.7% are 76 and older. The gender variable shows that 16.7% are male, and 83.3% are female. The social status variable shows that 58.1% are married, 4% are single, and 37.9% are divorced or widowed.

Table 1: Distribution of the Study Sample According to Study Variables.

Variables	Levels	Frequency	Percent %
Age	٧٥-٦٥	157	79.3
	More than 76	41	20.7
Gender	Male	33	16.7
	Female	165	83.3
Social Status	Married	115	58.1
	Single	8	4.0
	Divorced/Widowed	75	37.9

Validity and Reliability of the Tool:

To ensure the validity of the questionnaire, its initial version was presented to a group of experienced judges who evaluated it based on criteria such as language clarity and comprehensiveness and provided suggestions for improvement. Based on their comments, the questionnaire was modified to its final form. The tool's validity was also verified using Pearson's

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

correlation coefficient, which showed statistically significant indications for all the questionnaire items, indicating good internal consistency. Regarding reliability, it was measured using the Cronbach's alpha equation, which showed reliability coefficients of 0.711 for the Life Satisfaction scale and 0.833 for the Psychological Resilience scale among the elderly in Jerusalem. These results indicate high and suitable reliability for the purposes of the study. The following table presents the reliability coefficient for each domain and the total score of the tool.

Table 2: Reliability Coefficients for the Domains and the Total Score of the Tool

Domains	Number of Items	Reliability Coefficient
Personal and Self	10	0.742
Social Interaction	8	0.701
Past Experiences	7	0.703
Total Score for Life Satisfaction	20	0.711
Total Score for Psychological Resilience	25	0.833

Study Procedures:

The study was conducted by applying the tool to the sample members, where questionnaires were distributed. After completing the collection of questionnaires, which the sample members filled out accurately, the process resulted in 198 valid forms for statistical analysis. Responses in the study were recorded using a five-point Likert scale. Based on this, response levels were classified as low (1 to <2.33), medium (2.34 to <3.67), or high (3.68 to 5).

Statistical Processing:

After collecting the questionnaires and verifying their validity, the data were coded in preparation for statistical analysis using SPSS software. Statistical processing included calculating averages and standard deviations, applying the t-test

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

and analysis of variance (ANOVA), in addition to using Pearson's correlation coefficient and Cronbach's alpha equation for measuring reliability.

Results of Study Questions:

To answer the study question related to the level of psychological resilience and life satisfaction among the elderly in Jerusalem, the arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample members were calculated.

Table 3: Means and Standard Deviations of Responses Regarding the Level of Psychological Resilience and Life Satisfaction Among the Elderly in Jerusalem

Domain		M	SD	Score	Percent(%)
Domains of Psychological Resilience	Personal and Self	3.65	0.63	Medium	73.1
	Social Interaction	3.64	0.72	Medium	72.9
	Past Experiences	3.44	0.48	Medium	68.9
Total Score	Psychological Resilience	3.59	0.53	Medium	71.9
Total Score	Life Satisfaction	3.19	0.42	Medium	63.9

From Table 3, showing the arithmetic means and standard deviations of the responses regarding the level of psychological resilience among the elderly in Jerusalem, it is observed that the arithmetic mean for the total score was 3.59 with a standard deviation of 0.53. This indicates that the level of psychological resilience among the elderly in Jerusalem is classified within the medium range, with a percentage of 71.9%. The Personal and Self domain received the highest arithmetic mean value of 3.65, followed by the Social Interaction domain with an arithmetic mean of 3.64, and then the Past Experiences domain with an arithmetic mean of 3.44. As for life satisfaction, it recorded an arithmetic mean of 3.19 and a standard deviation of 0.42.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Results Related to the First Hypothesis**:

There are no statistically significant differences, at the significance level ($\alpha \geq 0.05$), between the averages of the life satisfaction level among the elderly in Jerusalem attributed to the age variable. To examine the first hypothesis, "t-test" results and arithmetic means for the responses regarding the averages of the life satisfaction level among the elderly in Jerusalem, considering the age variable, were calculated.

Table 8 t-test results for psychological Life Satisfaction, based on by Age Variable.

Age	N	M	SD	T value	p value
٧٥-٦٥	157	3.20	0.42	0.94	0.34
More than 76	41	3.13	0.40		

From the data analysis presented in Table 4, it is noted that the t value for the total score was 0.944 and the significance level was 0.346, indicating no differences in the averages of life satisfaction levels among the elderly in Jerusalem associated with the age variable. For the results of the second hypothesis, which suggests no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$), between the averages of the life satisfaction level among the elderly in Jerusalem attributed to the gender variable, the examination used t-test results and arithmetic means for the responses of the sample members regarding the averages of life satisfaction level related to the gender variable.

Table 8 t-test results for psychological Life Satisfaction, based on by Gender.

gender	N	M	SD	T value	p value
Male	33	3.27	0.43	1.15	0.24
Female	165	3.17	0.42		

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

The analysis of the data in Table 5 indicates that the t value for the total score is 1.15 with a significance level of 0.24, suggesting there are no differences in the averages of life satisfaction levels among the elderly in Jerusalem associated with the gender variable.

For the results of the third hypothesis, indicating there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of life satisfaction levels among the elderly in Jerusalem attributed to the social status variable, the examination was conducted by calculating the arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample members regarding the averages of life satisfaction level associated with the social status variable.

Table 8 one way Anova results for psychological Life Satisfaction, based on by Social Status.

Social Status	N	M	SD	F value	p value
Married	115	3.23	0.43	2.32	0.10
Single	8	3.32	0.33		
Divorced/Widowed	75	3.11	0.39		

The analysis shows that the F value for the total score reached 2.32 with a significance level of 0.10, which is above the specified significance level ($\alpha \geq 0.05$), indicating no statistically significant differences in the averages of life satisfaction level among the elderly in Jerusalem related to the social status variable, across all domains.

For the results related to the fourth hypothesis, which states there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem attributed to the age variable, the examination used t-test results and the arithmetic means of the responses of the study sample

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

members regarding the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem considering the age variable.

Table 8 t-test results for psychological resilience, based on by Age Variable.

variable	Age	N	M	SD	T value	p value
Personal and Self	٧٥-٦٥	157	3.65	0.63	0.06	0.95
	More than 76	41	3.66	0.61		
Social Interaction	٧٥-٦٥	157	3.63	0.76	0.44	0.65
	More than 76	41	3.68	0.539		
Past Experiences	٧٥-٦٥	157	3.46	0.49	1.131	0.26
	More than 76	41	3.36	0.44		
Total Score	٧٥-٦٥	157	3.59	0.54	0.065	0.94
	More than 76	41	3.58	0.47		

Table 7 reveals that the t value for the total score equals 0.06 with a significance level of 0.94, indicating no differences in the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem due to the age variable, across all domains.

For the results related to the fifth hypothesis, which indicates there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem attributed to the gender variable. To verify this hypothesis, t-test results and the arithmetic means of the responses of the study sample members regarding the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem were considered with the gender variable in mind.

Table 8 t-test results for psychological resilience, based on by gender.

variable	Gender	N	M	SD	T value	p value
Personal and Self	Male	33	3.83	0.55	1.74	0.08
	Female	165	3.62	0.64		
Social Interaction	Male	33	3.82	0.58	1.92	0.11
	Female	165	3.60	0.74		

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Past Experiences	Male	33	3.55	0.37	1.45	0.14
	Female	165	3.42	0.50		
Total Score	Male	33	3.75	0.44	1.90	0.05
	Female	165	3.56	0.54		

From Table 8, it is noted that the t value for the total score is 1.90 with a significance level of 0.05, suggesting there are no differences in the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem associated with the gender variable, applicable to all domains.

For the results related to the sixth hypothesis, indicating no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem attributed to the social status variable, the evaluation was performed by calculating the arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample members regarding the averages of psychological resilience level among the elderly in Jerusalem, taking the social status variable into account.

Table 9 shows means and standard deviations for psychological resilience, based on social status.

variable	Social Status	N	M	SD	F value	p value
Personal and Self	Married	115	3.69	0.62	1.42	0.24
	Single	8	3.87	0.54		
	Divorced/Widowed	75	3.56	0.65		
Social Interaction	Married	115	3.64	0.71	0.19	0.82
	Single	8	3.79	1.07		
	Divorced/Widowed	75	3.63	0.69		
Past Experiences	Married	115	3.45	0.48	1.40	0.24
	Single	8	3.69	0.37		
	Divorced/Widowed	75	3.40	0.50		
Total Score	Married	115	3.61	0.516	1.02	0.35
	Single	8	3.80	0.62		
	Divorced/Widowed	75	3.54	0.54		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

For the results related to the seventh hypothesis, which states, "There is no statistically significant relationship at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the average ratings of life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem." To examine this hypothesis, Pearson's correlation coefficient and statistical significance analysis between the average ratings of life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem were used.

Table 10 Pearson's Correlation between life satisfaction and psychological resilience

Variables		Personal and Self	Social Interaction	Past Experiences	Total Score
Psychological Resilience	Pearson Coefficient	0.413**	0.392**	0.405**	0.471**
	Significance Level	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠

From Table 10, the Pearson correlation coefficient for the total score is 0.471, with a significance level of 0.00, indicating a statistically significant relationship showing a positive correlation between the level of life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem. This means that an increase in the level of life satisfaction among the elderly in Jerusalem leads to an increase in their level of psychological resilience, applicable across different domains as well.

Discussion of Results:

The current study reveals that psychological resilience and life satisfaction among the elderly in Jerusalem are at medium levels, highlighting the significant importance of the personal and self domain and social interaction. These results align with previous studies, such as those conducted by Metwali and colleagues (2023), which emphasized the link between

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

social support and life satisfaction, and the study by Subh et al. (2019), which found the level of psychological resilience among the sample to be average. However, differences with other studies, such as Akatsuka & Tadaka (2021), which found high levels of psychological resilience, suggest that varying cultural and social contexts can significantly influence psychological resilience and life satisfaction among the elderly. This highlights the need for specially designed support programs to meet the needs of the elderly in Jerusalem.

The results also indicate no statistically significant differences in life satisfaction among different age groups, uncovering an important fact about life satisfaction as a variable not significantly affected by age in this specific geographic and social context. This underscores the importance of environmental and social factors in enhancing the well-being of the elderly. These findings are in line with the study by Lyubomirsky (2008), which found that factors such as social support and meaningful activities might have a more significant impact on life satisfaction compared to age. On the other hand, a study conducted in Japan by Akatsuka & Tadaka (2021) suggests that community support programs and a culture that values self-worth and aging can contribute to higher levels of psychological resilience and life satisfaction.

Furthermore, the results did not show statistically significant differences in life satisfaction levels between men and women among the elderly in Jerusalem, providing strong evidence that gender does not significantly affect feelings of life satisfaction in this age group within this geographic and social context. This hints at other factors playing a more crucial role in determining the life satisfaction of the elderly in Jerusalem. The absence of gender differences in life satisfaction among the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

elderly in Jerusalem reflects the homogeneity in life experiences and challenges faced by the elderly in this context, contributing to similar levels of life satisfaction regardless of gender. These findings align with the study by Lyubomirsky (2008), suggesting that psychological and social factors might be more important than gender in determining life satisfaction.

The results also indicate no statistically significant differences in the level of life satisfaction among the elderly in Jerusalem when considering the social status variable, whether married, single, divorced, or widowed. This shows that social status alone does not significantly contribute to determining life satisfaction in this age group within the specific context of Jerusalem. It seems that life satisfaction for the elderly in Jerusalem is influenced by more complex and profound factors than just social status. Factors such as the quality of personal relationships, social support, satisfaction from daily activities, and a sense of security and belonging may have greater impacts, especially in an environment filled with conflicts and social challenges, where social relationships and psychological support may become more important than social status in determining life satisfaction. These findings are consistent with the studies conducted by Lyubomirsky (2008) and Akatsuka & Tadaka (2021), emphasizing the strong impact of social connections and a sense of belonging on life satisfaction.

Regarding psychological resilience, the findings confirm the absence of differences in psychological resilience between different age groups of the elderly in Jerusalem, indicating that resilience may be relatively independent of age. This demonstrates the importance of life experiences and social support in developing resilience, where the results suggest that the social environment and shared challenges might contribute uniformly to enhancing psychological resilience, highlighting the

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

importance of social support and positive social interactions in improving adaptability among the elderly in this specific context. The results also reveal no differences between men and women among the elderly in Jerusalem in terms of psychological resilience, indicating an equal distribution of this trait across genders in this context. This can be explained by the importance of cultural and social factors over biological ones in developing resilience, emphasizing the role of social support and community in enhancing it. This result differs from the study by Subh et al. (2020), which indicated a preference for males, and shows that psychological resilience among the elderly in Jerusalem is not affected by social status, highlighting the importance of social networks and emotional support in its development. In a city with unique challenges, these challenges contribute to enhancing resilience as a response to stress, and related studies emphasize the role of social support and community activities in strengthening psychological resilience, affirming the benefit of support programs for the elderly regardless of their social status. This result differs from the study by Subh et al. (2019), which found differences in the level of psychological resilience according to the social status variable.

Finally, the results show a positive relationship between life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem, meaning that an increase in life satisfaction is associated with increased psychological resilience. This indicates that emotional well-being may enhance adaptability, aiding in more effectively dealing with stress.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References:

Abdulkhaleq, Ahmed (2008). Life satisfaction in Kuwaiti society. Psychological Studies Journal, 18(1): 121-135.

Akatsuka, E., & Tadaka, E. (2021). Development of a resilience scale for oldest-old age (RSO). BMC Geriatrics, 21, 1-9.

Al-Ajmi, Rashed, & Al-Otaibi, Abdullah. (2021). Health commitment for protection from coronavirus and its relation to cognitive resilience among a sample of adults and the elderly in the Kuwaiti community. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(13), 84-111.

Al-Haj, Sayyad. (2018). The effectiveness of some recreational sports activities in improving psychological adjustment and life satisfaction among the elderly (Doctoral thesis). Faculty of Education, University of Abdelhamid Ibn Badis.

Al-Momani, Faten & Samour, Qasem. (2015). The impact of a group counseling program based on art therapy in reducing depression and anxiety and increasing life satisfaction among the elderly in care homes. Journal of Studies: Educational Sciences, 44(2), 139-157.

Al-Qudah, Hamzah & Al-Takhayneh, Suhaib. (2020). The effectiveness of a counseling program for developing positive life meaning and healthy behavior among the elderly in care homes in Jordan (Unpublished doctoral dissertation). Mutah University.

Diener, E., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71-75.

Elmståhl, S., Sanmartin Berglund, J., Fagerström, C., & Ekström, H. (2020). The Life Satisfaction Index-A (LSI-A): Normative Data for a General Swedish Population Aged 60 to 93 Years. Clinical Interventions in Aging, 15, 2031–2039. https://doi.org/10.2147/CIA.S275387

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Fu, F., & Chow, A. (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: The moderating role of cognitive flexibility. Journal of Loss and Trauma, 22(1), 24-35.

Hawashin, Asayel, & Hegazi, Huda. (2022). Community participation and its relationship to life satisfaction among the elderly: A field study in Riyadh - Saudi Arabia. Jordanian Journal of Social Sciences, 15(1), 47-72.

Inal, S., Subasi, F., Ay, S. M., et al. (2007). The links between health-related behaviors and life satisfaction in elderly individuals who prefer institutional living. BMC Health Services Research, 7, 30. https://doi.org/10.1186/1472-6963-7-30

Jaradat, Abdul Karim, & Abboud, Mohammed. (2016). Life satisfaction and social support among the elderly living in care homes and those living in their own homes. Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(1), 385-413.

Jen, C. H., Chen, W. W., & Wu, C. W. (2019). Flexible mindset in the family: Filial piety, cognitive flexibility, and general mental health. Journal of Social and Personal Relationships, 36(6), 1715-1730.

Li, P. S., Hsieh, C. J., Tallutondok, E. B., Shih, Y. L., & Liu, C. Y. (2022). Development and Assessment of the Validity and Reliability of the Short-Form Life Satisfaction Index (LSI-SF) among the Elderly Population. Journal of Personalized Medicine, 12(5), 709. https://doi.org/10.3390/jpm12050709

Lyubomirsky, S. (2008). The how of happiness: A new approach to getting the life you want. Penguin.

Malkoç, A., & Mutlu, A. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: A study on

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Turkish university students. International Journal of Higher Education, 8(6), 278-287.

Martin, A. S., Distelberg, B., Palmer, B. W., & Jeste, D. V. (2015). Development of a new multidimensional individual and interpersonal resilience measure for older adults. Aging & Mental Health, 19(1), 32–45. https://doi.org/10.1080/13607863.2014.909383

Metwali, Mohamed, Abdelmaati, Hassan, & Abdullah, Hisham. (2023). Psychological loneliness and its relationship with life satisfaction among the elderly and children in shelter homes in light of some demographic variables. Educational and Psychological Studies, (121), 211-264.

Palestinian Central Bureau of Statistics. (2023). Highlights the conditions of the elderly in Palestinian society on the occasion of the International Day of Older Persons. Retrieved from https://www.pcbs.gov.ps

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2014). Positive psychology interventions in people aged 50–79 years: Long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. Aging & Mental Health, 18(8), 997-1005.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York City, NY: Atria Books.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5-14.

Shaaban, Doaa. (2013). Life satisfaction and its relationship with future anxiety among released prisoners in Gaza City, Palestine. (Unpublished master's thesis) Faculty of Education, Department of Psychology and Counseling.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Shabani, M., Taheri-Kharameh, Z., Saghafipour, A., et al. (2023). Resilience and spirituality mediate anxiety and life satisfaction in chronically ill older adults. BMC Psychology, 11, 256. https://doi.org/10.1186/s40359-023-01279-z

Subh, Safaa, Bakdash, Raneem, & Saadi, Reema. (2019). The level of psychological resilience among a sample of the elderly living in social care homes: A field study in Latakia city. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, 41(5), 319-336.

Subh, Safaa, Bakdash, Raneem, & Saadi, Reema. (2020). The relationship between psychological resilience and social support among a sample of the elderly in Latakia city. Al-Baath University Journal - Educational Sciences Series, 42(14), 47-87.

Wilson, C. A., Plouffe, R. A., & Saklofske, D. H. (2022). Assessing Resilience in Older Adulthood: Development and Validation of the Resilience Scale for Older Adults. Canadian Journal on Aging = La Revue Canadienne du Vieillissement, 41(2), 214–229. https://doi.org/10.1017/S0714980821000155

Younis, Ibrahim. (2018). The Strength of Positive Psychology. Cairo: Horus International Foundation.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472