IJOPER Vol 3, No 1, pp 1 -27 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

# نمذجة العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية وصورة الجسد وأعراض القلق لدى طلبة جامعة اليرموك

أحمد عبدالله الشريفين
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - جامعة اليرموك
Ahmed.sh@yu.edu.jo

سندس خالد الرفاعي
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - جامعة اليرموك
Sondos.alrefai96@gmail.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التحقق من الدور الوسيط المحتمل للكمالية، وصورة الجسد في العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية، وأعراض القلق لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (800) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة استجاب المشاركون على مجموعة من مقاييس التقرير الذاتي، وهي مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة، ومقياس الكمالية، ومقياس الرضا عن صورة الجسد، ومقياس أعراض القلق، تشير أبرز النتائج إلى وجود أثر وسيطي كلي موجِب للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية (بُعد الهجر والتخلي، وبُعد الحرمان العطفي، وبُعد الضعف/ القابلية للأذى والمرض) والقلق، ووجود أثر وسيطي جزئي موجِب للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية (بُعد نقص ضبط النفس الانضباط /الانضباط الذاتي) والقلق، ووجود أثر وسيطي جزئي موجِب للكمالية في العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية(بُعد نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، وبُعد الشك /سوء المعاملة ، وبُعد التضحية بالذات) والقلق، ووجود أثر وسيطي كلي موجِب للكمالية في العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية (بُعد الحرمان العاطفي، وبُعد الضعف/ القابلية للأذى والمرض) والقلق، تؤكد هذه النتائج لاستهداف المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية، في التدخلات العلاجية التي تهدف إلى تخفيف أعراض القلق وتحسين السلامة والصحة النفسية.

**الكلمات المفتاحية:** المخططات المعرفية اللاتكيفية، الكمالية، صورة الجسد، أعراض القلق.

# Modeling the Relationship Between Maladaptive Cognitive Schemas, Perfectionism, Body Image and Symptoms of Anxiety Among Yarmouk

**Ahmad A. AL- SHRAIFIN**
Department of Counseling and Educational Psychology- Yarmouk University
Ahmed.sh@yu.edu.jo

**Sondos Khaled Al-Refai**
Department of Counseling and Educational Psychology- Yarmouk University
Najati@hu.edu.jo

## Abstract:

The research study amid to investigate the potential mediating role of perfectionism and body image in relationship between maladaptive cognitive schemas and anxiety symptoms among Yarmouk university students, the study sample included (800) meal and female bachelor's students at a Yarmouk university in the northern region of Jordan. Participants completed a battery of self-report measures, including the early maladaptive cognitive schemas scale, perfectionism scale, the body image satisfaction scale, and the anxiety symptoms scale. The results that there was a positive mediating effect of the satisfaction with body image in the relationship between Maladaptive Cognitive Schemas (Abandonment, emotional deprivation, Vulnerability to harm illness )and anxiety, and the positive mediating effect of satisfaction with body image in the relationship between Maladaptive Cognitive Schemas (insufficient self-control self-discipline ) and anxiety, and the positive mediating effect of perfectionism in the relationship between Maladaptive Cognitive Schemas (insufficient self-control self-discipline,) Mistrust/Abuse, The self sacrific) and anxiety, and the positive mediating effect of perfectionism in the relationship between Maladaptive Cognitive Schemas (emotional deprivation, vulnerability to harm or illness) and anxiety,

**Keywords:** maladaptive cognitive schemas, perfectionism, Body image, Symptom of Anxiety


تاريخ قبوله للنشر (2024-02-25) تاريخ تسلم البحث (2023-06-10)

**مقدمة**

تُعدّ المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الشباب، وتُشكل مرحلة انتقالية يتابع فيها الفرد تكوين هويته المستقلة وبناء مستقبله، وتختلط فيها العديد من العوامل النفسية والاجتماعية والأكاديمية. ويتعين على طلاب الجامعات التكيف مع مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية إلى جانب التعامل مع المطالب الأكاديمية (Shamsuddin et al., 2013). والقلق (Anxiety) أحد أبرز المشاكل النفسية انتشارًا بين هذه الفئة، وهناك العديد من المواقف في الحياة اليومية يكون من المناسب والمعقول التعامل معها ببعض القلق، حيث أنه من الطبيعي أن يشعر ألانسان بالقلق استجابةً للتحديات اليومية التي تنطوي على خسارة أو فشل (Ozen et al., 2010). والقلق ظاهرة عالمية واسعة الانتشار، ويتضمن خصائص وقائية ضد التهديدات المستقبلية (Alkandari, 2020). وفي هذا الوقت الذي يحاول فيه الطلاب التأقلم مع الحياة الجامعية فإنهم يكونون أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية، ويمرون بمجموعة متنوعة من الضغوطات التي قد تكون منبثقة من المطالب الأكاديمية والصداقات الجديدة والعلاقات الاجتماعية (Camara & Calvete, 2012). وذكر يونغ وآخرون (Young et al, 2003) أن بعض الاحتياجات الانفعالية للأفراد لا يمكن إشباعها تمامًا في وقت مبكر من سنوات حياتهم بالإضافة إلى إمكانية تعرضهم إلى حوادث مؤلمة، وتسمى الأنماط المعرفية التي قد تؤثر على الفرد نفسه، وعلاقته بالآخرين، وحياته كلها بالمخططات المعرفية اللاتكيفية (Maladaptive Cognitive Schemas)، وهي نتجية لعدم قدرة الفرد على تلبية احتياجاته الأساسية والخبرات التي مر بها. وتعد الكمالية (Perfectionism) أحدى المشكلات البارزة لدى الطلبة الجامعيين (Rastegar et al., 2017). نظرًا لأن المرحلة الجامعية هي واحده من أكثر البيئات التعليمية تنافسيةً، حيث يعتمد أداء الأفراد في التفوق على الآخرين، ومن هنا يضع الطلاب معايير مرتفعة للحصول على القبول الأجتماعي (Karner-Huțuleac, 2014). ومن ضمن المعايير المرتفعة التي يتم وضعها من قبل الأفراد الذين ينزعون إلى الكمالية الرضا عن صورة الجسد (Body image)؛ ويعتبر طلاب الجامعات من أكثر الفئات اهتمامًا بمظهرهم ويحرصون على صورة الجسد لديهم ويراعون المظهر وتقييم الآخرين لهم، لما يحتله الجسد من مكانة هامة بالنسبة للفرد على الصعيد الثقافي والاجتماعي (عبدالرحمن، 2018).

**المخططات المعرفية اللاتكيفية (Maladaptive Cognitive Schemas)**

وفقًا ليونغ (Young) فإن الظروف الفريدة التي يمر بها الفرد في مرحلة الطفولة تساهم في تطوير مجموعة متنوعة من المعتقدات الأساسية حول الذات وعلاقة الفرد بالآخرين، وعندما لا يتم تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية للطفل بشكلٍ كافٍ أثناء النمو المبكر فإن هذه المعتقدات تتخذ شكل ما سماه بالمخططات المعرفية اللاتكيفية (Maladaptive Cognitive Schemas)، حيث تصبح هذه المخططات ذاتية الاستمرارية ومقاومة للتغير، وتُشكل نموذجًا يُنظر إلى العلاقات اللاحقة على أساسه، وبالتالي تظهر كنقاط ضعف معرفية تتطور لاحقًا إلى شكل من الاضطرابات النفسية (Dozois et al., 2013). واعتبر بيك (Beck) المخططات المعرفية اللاتكيفية تعكس أنماطًا عميقة الجذور من التفكير المشوه حول العالم والذات، وعلاقة الفرد بالآخرين (Ahami et al., 2017). وتم تعريف المخططات المعرفية اللاتكيفية من قبل يونغ ورفاقه (Young et al., 2003) على أنها أفكار معرفية واسعة الانتشار فيما يتعلق بالذات، وعلاقة الفرد بالآخرين، تتطور هذه المخططات خلال مرحلة الطفولة وتتبلور طوال حياة الفرد وتحدث خلل وظيفي إلى حد كبير، وتشمل الذكريات والأحاسيس الجسدية والإدراك.

قد توجد مخططات معرفية لاتكيفية لدى جميع الأفراد باعتبارها معتقدات اساسية مهمة توجه افتراضات الفرد المستقبلية حول الذات والعالم (Tairq et al., 2021). حيث أن وجود مخططات معرفية لاتكيفية يمكن أن يؤثر على الاستجابات السلوكية المستقبلية والارتباطات بين الأفراد، بحيث يزيد من احتمالية إصابة الفرد بالأمراض النفسية (Young,1999).

ويواجه طلاب الجامعات مجموعة متنوعة من الضغوطات بدءًا من المشكلات الأكاديمية، الأصدقاء، الأسرة، وإدارة الوقت والتي غالبًا ما تسبب الضيق وفي بعض الحالات يتجلى في أعراض نفسية كالقلق (Kumaraswamy, 2013). ويمكن أن تستمر المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة خاملةً ما لم يتم تنشيطها بواسطة عامل ضغط أو موقف مكروه (Tairq et al., 2021). ورأى بيك (Beck, 1979) وأليس (Ellis, 2002) أن الكماليين يُظهرون هياكل معرفية مختلة أو معتقدات لاعقلانية عن الكمالية، مما يساهم في تطور الاضطرابات الانفعالية. بمعنى آخر قد تؤدي المخططات المعرفية اللاتكيفية إلى إختلال في المشاعر والسلوكيات والاستجابات الفيزيولوجية (Beck et al., 2015).

**الكمالية (Perfectionism)**

كان هناك جدل واسع حول مفهوم الكمالية منذ أن أشار هولاندر(Hollender) إلى أن الكمالية سمة شخصية يتم تجاهلها على الرغم من أهميتها (Lee, 2007). حيث تعددت واختلفت التعريفات باختلاف الزواية التي يُنظر من خلالها للمفهوم، حيث تم تناول الكمالية من قبل البعض من منظور أُحادي البعد (سلبي) وذلك كهولندر (Hollender, 1965) الذي عرف الكمالية بأنها سمة شخصية سلبية بطبيعتها، تتجلى في مطالبة غير واقعية للفرد أو الآخرين بأداء جيد في جميع الأوقات والأماكن. واتفق مع هذا التعريف بيرنز (Burns, 1980) الذي يرى أن الكمالية لها معايير غير واقعية، فهي تعمل بشكل قهري، والإصرار على تحقيق الأهداف، والتقييم على اساس الإنتاج والإنجاز.

في حين أن البعض الآخر تناولها من منظور ثنائي البعد، حيث يعد هاماتشيك (Hamacheks, 1978) أول من نظر للكمالية كمفهوم ثنائي البعد (سوية و عُصابية). ويرى بلات (Blatt, 1995) الكمالية على أنها ظاهرة معقدة، تتضمن الإعداد والدافع لتلبية المعايير العالية التي يمكن أن يضعها الفرد أو المجتمع، ويمكن أن تساهم في الأداء التكيفي أو اللاتكيفي.

والبعض الآخر نظر إلى الكمالية من منظور متعدد الأبعاد، حيث يعد فورست (Frost) أول من تبنى هذا النموذج، حيث عرفها بأنها وضع معايير عالية جدًا للتعبير عن الذات مصحوبة بتقييم نقدي ذاتي مفرط ( Frost et al, 1990). وجادل ديفيس وآخرون (Davis et al, 2019) أن الكمالية بناء متعدد الأبعاد، وغالبًا ما يتم تصوره على أنه ينطوي على توقعات عالية للأداء (السعي للكمالية) والميل إلى الاهتمام المفرط بالأخطاء، أو عدم الارتقاء إلى مستوى المعايير.

وتعتبر عامل ضعف واستمرار في الاضطرابات النفسية (Flett & Hewitt., 2002). بما في ذلك القلق (Wheeler et al., 2011). حيث يمكن أن تكون الكمالية عامل خطر لدى الطلاب الذين يتابعون تعليمهم العالي (Perolini, 2012). وترتبط الكمالية لدى طلاب الجامعات باختلاف ثقافات التكيف (Shafran & Mansell, 2001). وترتبط أيضًا لديهم بالقلق (Chang, 2006). حيث يشير فليت وهويت (Flett & Hewitt., 2002) إلى أن الكمالية السوية (التكيفية) قد تترافق مع القلق عندما يكون الفرد يعاني من التوتر أو موقف تهديد.

تلعب الكمالية دورًا مهمًا في العديد من الاضطرابات النفسية، حيث أن الخوف من تقييم الآخرين، والتوقعات العالية غير الواقعية، والنقد الذاتي الشديد، قد يقود إلى اضطراب في صورة الجسد، اي عدم رضا مرتبط بمخاوف متعلقة بالمظهر الجسدي، ويُعتقد أيضًا أن الكمالية أحد العوامل النفسية التي تؤثر في تكوين صورة الجسد (Sherry et al.,2008). ويُعد السعي إلى الكمالية الجسدية ظاهرة عالمية، حيث يؤثر عدم الرضا عن صورة الجسد على البلدان في جميع أنحاء العالم، حيث ترتبط القيمة الذاتية للفرد بشكل كبير بمعايير الجمال، وغالبًا ما ينشأ عدم الرضا عن صورة الجسد من خلال المقارنات الإجتماعية والتقييمات السلبية التي تؤدي إلى سلوكيات لا تكيفية (Hicks et al., 2022).

**صورة الجسد (Body Image)**

وعرَّف شيلدر (Schilder, 1950, 2013) صورة الجسد بأنها الصورة التي نشكلها في أذهاننا عن أجسدانا، أو الطريقة التي ننظر بها إلى أجسدانا، ويصفها بأنها التصور العقلي الذي يكونه الفرد عن جسده. كما وعرَّفها سليد (Slade, 1988) بأنها الصورة الموجودة في ذهن الفرد عن حجم وشكل جسده، ومشاعره تجاه هذه الخصائص وأجزاء الجسم المكونة له.

وتعرف صورة الجسد بأنها بناء يتألف من ثلاث مكونات، المكون الإدراكي؛ ويشير إلى تصورات الفرد حول جسده، المكون العاطفي (الذاتي)؛ ويشير إلى المواقف، المشاعر، والأفكار لدى الفرد حول جسده، المكون السلوكي؛ ويشير إلى السلوكيات الناتجة عن إدراك الفرد لجسده، والمشاعر والمواقف التي ترتبط بصورة جسده، حيث تساهم هذه المكونات في بناء مفهوم الذات، وتشكيل النموذج الجمالي الذي يفرضه المجتمع، حيث يقود ذلك إلى حدوث المقارنة بين مظهر الجسد الفعلي للفرد والصورة المثالية (Colunsa- Rodriguez et al., 2016). تتشكل بدايات صورة الجسد في مرحلة الطفولة من خلال التفاعل مع الوالدين، والأشقاء، والأصدقاء وزملاء المدرسة، سواء كانت هذه التفاعلات إيجابية أو سلبية والتي تؤثر على احترام الفرد لذاته (Salaberria et al., 2007). إن إدراك صورة الجسد يخضع لتأثير البيئة التي يعيش فيها الفرد، حيث أن التغيرات الجسدية الناتجة عن الدخول في مرحلة البلوغ تثير القلق لدى المراهقين بشأن صورة أجسادهم، ويخضع المظهر الجسدي خلال هذه المرحلة لتغيُرات ملحوظة تتطلب من المراهقين إعادة هيكلة صورهم الجسدية باستمرار (Pena et al., 2019). و تترافق مرحلة الدراسة الجامعية مع العديد من التغيرات واحتمالية التعرض للضغوط التي بدورها يمكن أن تؤثر على الصحة النفسية والجسدية للطالب وتحديدًا ما يتعلق بمظهره وصورة جسده (Dhurup & Nolan, 2014). قد يلعب عدم الرضا عن صورة الجسد دورًا في حدوث أعراض القلق، وتقود معايير صورة الجسد الاجتماعية والثقافية الأفراد الى دمج هذه المعايير باعتبارها معيارهم الشخصي، ومن المهم تحقيقها، وتعتبر الأساس في تقدير الذات لديهم، حيث يؤدي هذا التصور المثالي للجسد إلى ظهور المقارنات الاجتماعية القائمة على أساس المظهر الجسدي مع الآخرين، ولصعوبة تحقيق هذه المعايير فإن ذلك يؤدي الى عدم الرضا الجسدي الذي يقود بدوره الى إحداث تأثير سلبي، لأن المظهر الجسدي هو أمر اساسي في التقييمات الذاتية لدى الأفراد (Vannucci & Ohannessian, 2018).

يُشكل موضوع صورة الجسد مصدرًا من مصادر القلق لدى الكثير من الأفراد وتحديدًا فئة الشباب، حيث يسعى الكثير منهم للوصول إلى صورة الجسد المثالية، ويرجع ذلك إلى إتجاهات الأفراد نحو أجسادهم، والتي قد تكون سلبية أو إيجابية (Grogan, 2016).

**أعراض القلق (Symptoms Of Anxiety)**

أعراض القلق جزء من حياة الجميع، وكما هو الحال مع الاضطرابات النفسية الأخرى فإن الأعراض التي يتم الإبلاغ عنها ذاتيًا للمرضى ذات أهمية حاسمة لتشخيص اضطرابات القلق وكذلك لمراقبة نجاح العلاج ( Rose & Devine, 2022).

وعرَّف سبيلرجر (Spielberger, 1972) القلق بأنه حالة عاطفية غير سارة تصاحبها مشاعر شديدة من الخوف، التوتر، واضطراب في الجهاز العصبي اللإرادي. في حين أشار إفولايان وزملائه (Afolayan et al., 2013) إلى القلق العام على أنه: يعيش الأفراد الذين يعانون من هذه الحالة كل يوم في حالة من التوتر الشديد، والشعور بعدم الإرتياح، والميل إلى المبالغة في ردود الفعل حتى في ظل الضغوط الخفيفة، ويواجه الفرد صعوبة في التركيز. ويُعرّف القلق بأنه حالة عاطفية تتجلى بشكل رئيسي في المشاعر السلبية كالتوتر، وتتولد هذه الحالة لدى الأفراد حول المخاطر والمشكلات التي قد تحدث في المستقبل، وإذا كان القلق مفرطًا فإنه من الممكن أن يؤدي إلى اختلال في التوازن النفسي لدى الأفراد مما يلحق الضرر بصحتهم النفسية والجسدية (Xiang et al., 2023).

القلق شعور بعدم الإرتياح، ويمكن أن يكون خفيفًا أو متوسطًا أو شديدًا، وكل شخص يمر بتجربة الشعور بالقلق في مرحلة ما من حياته، فقد يكون الشعور بالقلق أمر طبيعي في بعض الاحيان، ولكن الأفراد الذين يعانون من القلق بشكل حاد، يكون شعورهم بالقلق أكثر ثباتًا ويؤثر على أدائهم وحياتهم اليومية، وهذا ينطبق على الطلاب، حيث أنه إذا كان الطالب يعاني من مستوى حاد من القلق، فقد يكون للقلق تأثير سلبي يقود إلى انخفاض التعلم، وأيضًا إلى مغادرة الطلاب مجال دراستهم (Afolayan et al., 2013).

يُعتبر سيغموند فرويد (Freud) من اكثر علماء النفس استخدامًا لمصطلح القلق، حيث كان مهتمًا بالقلق منذ بداية مسيرته الطبية، وحدثت أولى مناقشات فرويد الموسعة حول القلق في سياق الوهن العصبي والقلق العصابي، حيث يُشير الوهن العصبي إلى (استنفاذ الجهاز العصبي طاقتة) حيث تكون أعراض القلق بارزة وتتمثل بحالة مزمنة أعراضها فقدان الثقة بالنفس، التشاؤم، والوسواس المرضي (Compton, 1972). ويُعتبر مفهوم القلق مفهوم أساسي في المقاربة التحليلية، حيث تنظر إلى القلق على أنه شعور فزع ورعب ناتج عن مشاعر مكبوتة، ذكريات، وخبرات مكبوتة، تظهر على السطح إلى منطقة الشعور، ويعتبر حالة من التوتر تدفع الفرد إلى القيام بأداء سلوك معين، وتظهر أيضًا نتيجة للصراع الذي يحدث بين الهو، الأنا، والأنا العليا، وذلك للسيطرة على الطاقة النفسية، ويعتبر القلق بمثابة إنذار بوجود خطر وشيك (كوري، 2011).

في حين ترى النظرية السلوكية أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد فالسلوكيون يعتبرون القلق بمثابة خوف يُستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تُثير هذه الإستجابة، حيث أن الفرد اكتسب هذه الإستجابة نتيجة لعملية تعلم سابقة، فالخوف والقلق إستجابة إنفعالية واحدة، يعني ذلك أنه إذا أُثيرت هذه الإستجابة عن طريق مثير من شأنه أن يُثير استجابة اعتبرت هذه الإستجابة خوفًا، أما إذا أثار هذه الإستجابة مثير ليس من طبيعته أن يُثير الخوف فهذه الإستجابة قلق (أي أن القلق إذًا استجابة خوف اشتراطية، والفرد غير واعٍ بالمثير الطبيعي لها (بشير، 2022). وترى النظرية المعرفية أن الإنفعالات تتكون لدى الإفراد من خلال طريقتهم في التفكير، حيث يرى بيك (Beck) أن ردود الفعل الإنفعالية ليست استجابات مباشرة للمثير الخارجي وإنما يتم تحليل هذه المثيرات وتفسيرها ضمن النظام المعرفي، وحينما يكون هناك عدم إتفاق بين النظام الداخلي والمثيرات الخارجية، فإنه يتسبب ذلك في حدوث الإضطرابات النفسية، ومنها القلق (Sharf, 2015).

**مشكلة الدراسة:**

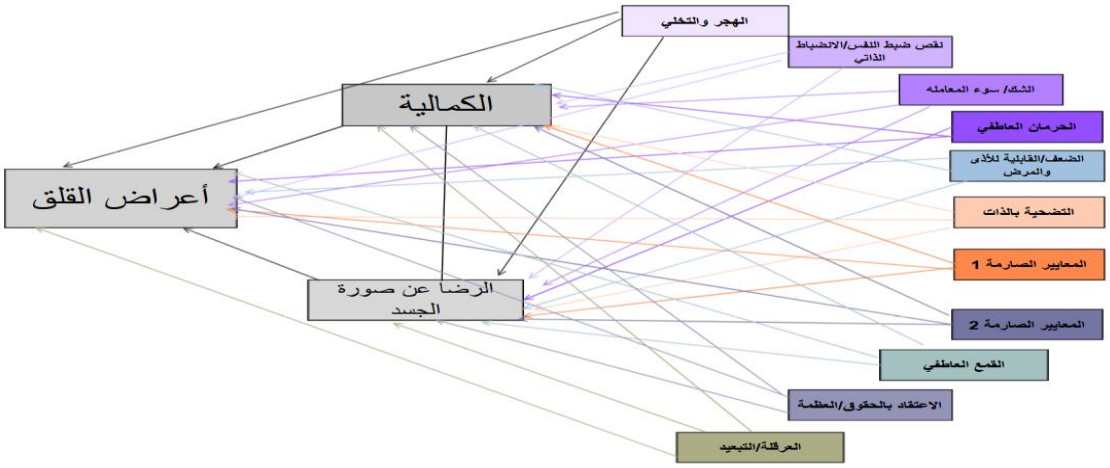
تُعَّد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الفرد، حيث تحتل المرتبة العُليا في السُلم التعليمي، ويُعتبر الشباب الجامعي وسيلة للنهوض في المجتمعات، وقادة المستقبل، والمرحلة الجامعية هي من أخطر المراحل، وذلك لأنها تتضح بها ملامح شخصية الفرد. وتشكل قضايا الصحة النفسية عائقًا كبيرًا امام الطلبة (Bruffaerts et al., 2018). ويمكن أن يكون لها تأثير على تحفيز الطلبة وقدرتهم على التواصل مع الآخرين (Kanada et al., 2023). حيث يواجه طلبة الجامعات العديد من التحديات (Malik & Perveen, 2023). استجابةً لما تتميز به الحياة الجامعية من زيادة المسؤوليات والسعي وراء تحقيق التوازن بين جميع العناصر كالأداء الأكاديمي، العلاقات الاجتماعية، وتدبير الشؤون الأقتصادية، وتتميز هذه المرحلة بمشاكل شائعة تتعلق بالصحة النفسية كالقلق (Tan et al., 2023). حيث يُعد القلق (Anxiety) من ضمن أكثر المشكلات النفسية شيوعًا بين طلبة الجامعات (Jafer et al., 2015). وقد يكون له العديد من العواقب على طلبة الجامعات، بما في ذلك ضعف الأداء الأكاديمي، والانتحار (Kanada et al., 2023). مما يستدعي الاهتمام العلمي المتخصص. ترتبط العديد من المتغيرات النفسية بالقلق. والكمالية (Perfectionism) أحدى هذه البُنى النفسية المرتبطة بالقلق (Lindsay et al., 2022). التي قد تؤدي من خلال الأساليب غير القادرة على التكيف، والسعي بقوة إلى الإنجاز، وتقييم الانتكاسات بشكل سلبي، والقلق بشأن الأخطاء، والشكوك حول التصرفات إلى زيادة القلق بمرور الوقت (Smith et al., 2018). وكذلك صورة الجسد (Body Image) حيث أن تركيز الفرد على مظهره الجسدي، يُعد جزءًا مهمًا من تشكيل هويته الشخصية، كما إن استجابات الفرد وتفاعلة مع محيطة يتأثر بالصورة والفكرة التي يحملها عن جسده (Low et al., 2003). وأيضًا المخططات المعرفية اللاتكيفية ((Maladaptive Cognitive Schemas حيث أن فهمها قد يساعد في تفسير قابلية التعرض للاضطرابات النفسية وذلك لما لها من دور رئيسي في تطور الاضطرابات النفسية والحفاظ عليها وتكرارها وانتكاسها (Mammad et al., 2017). وبالتالي فإن دراسة المخططات المعرفية اللاتكيفية تساعد في فهم أعراض القلق (Yan et al., 2018). وباعتبار المخططات المعرفية اللاتكيفية هياكل معرفية مختلة ترتبط بالصحة النفسية للشباب، وتلعب دورًا مهمًا في تطوير الاضطرابات النفسية والحفاظ عليها بما في ذلك القلق (Tariq et al., 2021). والاساليب المعرفية في السعي إلى الكمالية، وخاصةً اسلوب التقييم المعرفي، تلعب دورًا هامًا في ردود الفعل النفسية للأفراد (Jahromi et al., 2012). وبالتالي فإن فهم التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات النفسية والقلق أمر في غاية الأهمية، حيث يمكن أن يساعد ذلك في تطوير التدخلات العلاجية التي تستهدف هذه الهياكل والأساليب المعرفية لدى الأفراد الذين يعانون من القلق.

ومن هنا تبحث الدراسة الحالية في العلاقات بين كل من الكمالية (Perfectionism)، وصورة الجسد (Body Image)، والمخططات المعرفية اللاتكيفية (Maladaptive Cognitive Schemas)، وأعراض القلق (Symptoms of Anxiety).

من خلال نموذج سببي مقترح معرفي، يوضح العلاقة التوسطية للكمالية وصورة الجسد بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأعراض القلق، وبشكل أكثر تحديد تجيب الدراسة عن السؤال التالي: ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق لدى طلبة جامعة اليرموك؟

## النموذج السببي المقترح (مسارات الإدخال)

**الشكل1:النموذج السببي المقترح**




## مسوغات بناء النموذج المقترح:

يمكن استخلاص مسوغات نموذج الدراسة المقترح من النظريات النفسية والأدب النظري حول متغيرات الدراسة والارتباطات فيما بينها، وتأتي المسوغات كالآتي:

- وجود ارتباط بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وزيادة أعراض القلق ( Bredicean et al., 2020; Camara &Calvete, 2012; Shariati et al., 2014). وقد يتوافق ذلك مع ما نصت عليه النظرية المعرفية أن المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة قد تكون مسؤولة عن تصورات معينة للواقع وعن تأكيد المعتقدات السلبية، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى القلق (Anmuth, 2011).
- وجود ارتباط بين الكمالية وزيادة أعراض القلق (Zhou et al., 2013; Lamarre & Marcotte, 2021). قد يفسر هذا الارتباط بين الكمالية وأعراض القلق، إلى قيام الأفراد بوضع معايير عالية وفي بعض الأحيان غير واقعية حيث أنه قد يصعب عليهم تحقيقها مما يجعلهم يفقدون الأمل بحيث يقود ذلك إلى الزيادة في أعراض القلق (Aldahadha, 2018). وإلى مخاوف التقييم غير التكيفية المرتبطة بالكمالية، وعلى وجه الخصوص جوانبها المقرره اجتماعيًا (Juster et al., 1996).
- وجود علاقة ارتباطية بين (الرضا) عن صورة الجسد وانخفاض أعراض القلق (Simbar et al., 2020).
- فيما يتعلق بالأساس النظري لاقتراح الكمالية وصورة الجسد متغيران وسيطان بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة من جانب وأعراض القلق من جانب آخر، يمكن النظر إلى المبررات التالية:
- يمكن أن تتوسط الكمالية وصورة الجسد العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة وأعراض القلق من مبدأ الترتيب الزمني للحدوث؛ حيث أن المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة تبدأ خلال مرحلة الطفولة، وتتبلور طوال حياة الفرد وتُحدث خلل وظيفي، وتشمل الذكريات، الإحاسيس الجسدية، والإدراك وتُفسر كيف يتصور الفرد نفسة وعلاقتة مع الآخرين (Young et al., 2003). ويُعتبر الإدراك المشوه للأحداث هو المسوؤل عن المشاعر السلبية، وبذلك فإن المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة تكمن وراء

تطويره، وتعتبر هذه المخططات المعرفية اللاتكيفية معتقدات اساسية حول الذات، الآخرين، والعالم، وتتأثر بتجارب الطفولة المبكرة مع الوالدين، مما يجعل الأفراد أكثر عرضة للمشاكل النفسية ( Yan et al., 2018). وبالتالي فأنه من المتصور أن تتبع الكمالية ، وصورة الجسد زمنيًا في الحدوث المخططات المعرفية اللاتكيفية.

- يمكن أن تعمل الكمالية، حيث ترتبط بأعراض القلق بصورة طردية، إلى توجية تاثير المخططات المعرفية اللاتكيفية على أعراض القلق، فقد يكون الافراد الذين يمتلكون مستويات عالية من المخططات المعرفية اللاتكيفية أكثر عرضة للكمالية، مما يؤدي إلى ظهور أعراض القلق، في حين قد يكون الأفراد الذين يمتلكون مستوى من (الرضا) عن صورة الجسد أقل عرضة للمخططات المعرفية اللاتكيفية، مما يساهم في إنخفاض أعراض القلق .
- كما وأظهرت الدراسات السابقة أن الكمالية يمكن أن تتوسط العلاقة بين المتغيرات أو البنى النفسية المختلفة والقلق (Eley et al., 2020). وكذلك صورة الجسد (Hai & Yang, 2022). مما يشير ذلك إلى أنهما يمكن أن يلعبان دورًا وسيطًا بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأعراض القلق.

فيتوقع أن تدعم البيانات التي سيتم جمعها من أفراد عينة الدراسة النموذج السببي المقترح والذي يفترض أن تكون الكمالية وصورة الجسد متغيرين وسيطين بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأعراض القلق.

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الجانب النظري، والجانب العملي التطبيقي: الأهمية النظرية تكمن بتناولها لفئة طلبة الجامعة، لأهمية هذه الفئة العمرية، فهم بُناة الغد، ولما للمخططات من تأثير قوي في حدوث الاضطرابات النفسية، ووجود المخططات لدى هذه الفئة ينبئ بانخفاض في الصحة النفسية. والجانب العملي التطبيقي: تكمن أهمية الدراسة بالفائدة التي تعود على الجهات المختصة في الجامعة للتعرف على مستوى المخططات المعرفية اللاتكيفية لدى الطلبة والمساعدة في وضع برامج إرشادية وخطط علاجية، تقوم على خفض المخططات المعرفية اللاتكيفية، التي تتسبب في العديد من الاضطرابات النفسية للفرد.

**محددات الدراسة:**

تتحدد في إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعًا لمجتمع الدراسة وعينتها، مفاهيم الدراسة، وخصائص الأدوات والأساليب الأحصائية المستخدمة.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

**القلق (Anxiety):** نظام استجابة معرفي وانفعالي وفسيولوجي وسلوكي معقد يتم تنشيطه عندما تعتبر الأحداث أو الظروف المتوقعة مكروهة وينظر إليها على أنها أحداث لا يمكن التنبؤ بها ولا يمكن السيطرة عليها وتمثل تهديد لحياة ومصالح الفرد (Clark & Beck, 2011). يُعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس أعراض القلق في هذه الدراسة.

**المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة (Early Maladaptive Schemas):** انماط معرفية واسعة الانتشار فيما يتعلق بالذات، وعلاقة الفرد بالآخرين، تتطور هذه المخططات خلال مرحلة الطفولة وتتبلور طوال حياة الفرد وتحدث خلل وظيفي الى حد كبير، وتشمل الذكريات والأحاسيس الجسدية والإدراك

(Young et al., 2003). يُعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية النسخة المختصرة.

**الكمالية (Perfectionism):** أن الكمالية سمة شخصية يتم تحديدها من خلال السعي من أجل عدم الوقوع في أي اخطاء، ووضع معايير عالية للغاية للأداء، مصاحبة باتجاهات نقدية شديدة (Stober, 2011). تُعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس الكمالية.

**صورة الجسد (Body Image):** بناء متعدد الأبعاد، يشمل الافكار، المعتقدات، المشاعر، والسلوكيات التقيمية المتعلقة بالمظهر الجسدي (Cash & Pruzinsky, 1990, 2002). تُعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس الرضا عن صورة الجسد.

**الدراسات السابقة**

**الدراسات التي تناولت المخططات المعرفية اللاتكيفية والقلق**

قام أنموت (Anmuth, 2011) بإجراء دراسة تضمنت أهدافها معرفة مدى إسهام المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة في التنبؤ بالقلق. تكونت عينة الدراسة من (233) طالبًا وطالبة في جامعة شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وتراوحت أعمارهم بين (18–43) عامًا بمتوسط عام (19.55)، حيث شكلت نسبة الأناث (52.6) في مقابل الذكور (47.4). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس بيك للقلق (BAI)؛ لقياس أعراض القلق، ومقياس يونغ للمخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة–النموذج القصير– (YSQ-SF3)؛ لقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة تتنبأ بأعراض القلق.

الدراسات التي تناولت الكمالية وأعراض القلق

وفي دراسة أجراها جيل ورفاقه (Gil et al., 2023) تضمنت أهدافها فحص نموذج يشرح أعراض القلق، حيث تضمن أربع متغيرات تم ربطها بوجود الأعراض الانفعالية منها: الكمالية. تكونت عينة الدراسة من (403) طالبًا وطالبة في مؤسسة للتعليم العالي الكولومبية، تراوحت أعمارهم بين (18–29) عامًا، ولتطبيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس زونغ للقلق (Zung Anxiety Scale EZ-A) لتقييم أعراض القلق، ومقياس الكمالية متعدد الأبعاد (FMPS) لتقييم الكمالية. وأظهرت نتائج الدراسة أن للضغط النفسي والأفكار السلبية تأثير كبير وايجابي على أعراض القلق لدى الطلاب الذين يظهرون مستويات متزايدة من السعي إلى الكمالية.

**الدراسات التي تناولت صورة الجسد وأعراض القلق**

قام هان ورفاقه (Han et al., 2023) بإجراء دراسة تضمنت أهدافها معرفة العلاقة المحتملة بين النشاط البدني والاكتئاب والقلق من منظور صورة الجسد. تكونت عينة الدراسة من (251) طالبًا وطالبة من جامعة في الصين، تراوحت أعمار المشاركين بين (17–27) عامًا، كما وبلغ عدد الإناث (106) بنسبة (42.2%) في مقابل الذكور (145) بنسبة (57.8%) ولتحقيق اهداف الدراسة تم قياس صورة الجسد باستخدام استبيان صورة الجسد (BIQ) ومقياس القلق ذاتي التقييم (SAS). وأشارت الدراسة في نتائجها إلى أن صورة الجسد مرتبطة بشكل سلبي مع القلق.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

في النظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، يلاحظ أنها قدمت دليلاً على العلاقات المباشرة التي تربط هذه المتغيرات ببعضها، مما يدلّ على أهمية التفاعل بين هذه المتغيرات ويشكل اساسًا للبحث،

ويتضح من الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتفق معها في كون العينة من طلبة المرحلة الجامعية، هذه الفترة المهمة لوقوعها بين مرحلتي المراهقة والرشد، وتتكون فيها هويات الطلبة وشخصياتهم، والأكثر تأثرًا بالأحداث الضاغطة والمواقف المؤثرة على الصحة والسلامة النفسية، فإن ما تقوم به الدراسة الحالية من تحديد العلاقات المباشرة، وغير المباشرة من خلال الوسيط (الكمالية، وصورة الجسد) لتمكن من الوصول إلى الفائدة المرجوة في وضع لبنة صغيرة ورسم خطوط إرشادية عريضة في مجال الصحة والسلامة النفسية لطلبة الجامعات.

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، للكشف عن الارتباطات بين متغيرات الدراسة، واستخدام نمذجة المعادلات البنائية (Structural Equation Modeling (SEM)) لنمذجة العلاقات المفترضة بين المتغيرات وتحليل الارتباطات بينها.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (800) طالبٍ وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (36212) طالبًا وطالبة وفق احصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي 2023/2022، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

**أدوات الدراسة:**

**أولاً: مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية**

الصدق الظاهري: تم ترجمة المقياس الذي طوّره كاستريلون وآخرون (Castrillón et al. ,2005)، والتأكد من سلامة الترجمة وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (47) فقرة، موزعة على (11) بُعدًا، هي: الهجر والتخلي، نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، الشك/ سوء المعاملة، الحرمان العاطفي، الضعف/ القابلية للأذى والمرض، التضحية بالذات، المعايير الصارمة 1، المعايير الصارمة 2، القمع العاطفي، الاعتقاد بالحقوق/ العظمة، العرقلة/ التبعيد. تم عرض المقياس بصورتة الأولية على مجموعة محكمين بلغ عددهم (11) مختصًا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء الملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس ليصبح أكثر وضوح، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع وبنسبة (80%) وبذلك حذف الفقرتان ذوات الأرقام (45، 47) وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (45) فقرة، موزعة على (11) بُعد.

**مؤشرات صدق البناء**

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له، تبين أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها قد تراوحت بين (0.41-0.76)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010) الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع البعد عن (0.20)؛ وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وبقي المقياس يتألف من (45) فقرة، موزعة على (11) بُعد.

ثبات الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من

ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، تبين أن قيم ثبات الإعادة قد تراوحت ما بين (0.79 – 0.85)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي ما بين (0.76 – 0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

التحليل العاملي الاستكشافي: للتحقق من الصدق العاملي؛ تم تجريبه تجريبًا أوَّليًّا في صورته شبه النهائية على عينة استطلاعية تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، تألفت من (249) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمكوِّنات الأساسية ذي التدوير المتعامد بطريقة (Varimax) لمقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة باستخدام برنامج (SPSS v26.0)، بما يتوافق مع خطوات ( Gorsuch, 1983) للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي: عدم جواز اعتماد الفقرة ذات التشبع الأدنى من (0.40)، عدم جواز اعتماد البعد التافه/الزائف المتكون من فقرتين فأدنى (Trivial Factor)، عدم جواز تشبع الفقرة على بعدين بقيمتين تزيدان عن (0.40)، وهذا التحليل يتطلب؛ أولًا: ان تكون مصفوفة معاملات الارتباط لفقرات المقياس تختلف عن الصفر، ويتم التحقق من ذلك باستخدام اختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity) (Hair, 2006) الذي بلغت قيمته (9905.025) بدلالة احصائية (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الاحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على معاملية (factorability) مصفوفة معاملات الارتباط لفقرات المقياس؛ أي ان مصفوفة معاملات الارتباط لفقرات المقياس تختلف عن الصفر وبذلك نستطيع استخلاص مجموعة من العوامل من هذه المصفوفة. وثانيًا: كفاية العينة المستخدمة؛ ويتم التحقق من ذلك باستخدام مؤشر كايزر وماير اوكلاين (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) (Kaiser, 1974; Kaiser & Rice, 1974) الذي بلغت قيمته (0.873) وهي قيمة أكبر من الحد الادنى للقبول البالغ قيمتها (0.50)، وان التحليل العاملي الاستكشافي أفرز عشرة عوامل جذرها الكامن أكبر من واحد بنسبة تباين مفسر تراكمية بلغت (55.599%)، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الاول (7.993) بنسبة تباين مفسر (17.761)، في حين بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل العاشر (1.112) بنسبة تباين مفسر (2.271). كما تم حساب معاملات تشبع فقرات على كل عامل من العوامل المستخلصة وفق خطوات (Gorsuch, 1983) قد تشبعت بتشبعات تزيد عن (0.40) ضمن البعد الذي تتبع له؛ وفي ضوء هذه النتائج ؛ تم حذف الفقرات (31– 37) التابعة لبُعدي ( المعايير الصارمة1، المعايير الصارمة 2) وذلك لتداخل مضمون هذه الأبعاد مع مقياس الكمالية، كما تم حذف الفقرات (38–43) التابعة لبُعدي (القمع العاطفي، الاعتقاد بالحقوق/ العظمة) وذلك بسبب تداخل فقرات البعدين من حيث تشبعها جميعها على عامل واحد، كما تم حذف الفقرات (44،45) الخاصة ببُعد(العرقلة / التبعيد) بسب تكونه من فقرتين فقط ؛ وبهذا أصبح مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة بصورته النهائية يتكون من (30) فقرةٍ.

**تصحيح المقياس:** تكون مقياس المخططات المعرفية اللاتكيفية بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على (6) أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (موافق بشدة وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، موافق وتعطى 4 درجات، غير متأكد وتعطى 3 درجات، غير موافق وتعطى درجتين، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة)، علماً بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

**ثانيًا: مقياس الكمالية**

**الصدق الظاهري:** تمت ترجمة المقياس الذي طوّره سلاني وآخرون (Slaney et al., 2001) الى اللغة العربية، والتأكد من سلامة الترجمة. وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (23) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: التناقض، المعايير المرتفعة، الترتيب، تم عرض المقياس بصورتة الأولية على مجموعة محكمين بلغ عددهم (11) مختصًا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء الملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس ليصبح أكثر وضوح، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع وبنسبة (80%) حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لـ (6) فقرات لتصبح أكثر وضوحاً، وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم يتكون المقياس من (23) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

**مؤشرات صدق البناء**

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى،تبين أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.49-0.81) مع أبعادها، وبين (0.44 – 0.72) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010)، الذي يشير إلى الأحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع البعد والدرجة الكلية للمقياس عن (0.20)؛ وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (23) فقرة، موزعة على (3) أبعاد.

ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.86)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.78 – 0.84)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.83)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.75 – 0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

**تصحيح المقياس:** تكون مقياس الكمالية بصورته النهائية من (23) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (موافق بشدة وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، موافق وتعطى 4 درجات، غير متأكد وتعطى 3 درجات، أرفض وتعطى درجتين، أرفض بشدة وتعطى درجة واحدة)، علماً بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

**ثالثًا: مقياس الرضا عن صورة الجسد**

للكشف عن مستوى الرضا عن صورة الجسد لدى طلبة جامعة اليرموك، تم استخدام مقياس الرضا عن صورة الجسد الذي طوّره الشريفين والوهيبي (2018)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (26) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: الجسدي، النفسي، الاجتماعي، المعرفي.

**الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس بصورتة الأولية على مجموعة محكمين بلغ عددهم (11) مختصًا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء الملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس ليصبح أكثر وضوح، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع وبنسبة (80%)، حيث تم حذف الفقرة رقم(11)، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون المقياس من (25) فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

**مؤشرات صدق البناء:** تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى، أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.63-0.80) مع أبعادها، وبين (0.49 – 0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010)، الذي يشير الى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع البعد والدرجة الكلية للمقياس عن (0.20)؛ وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (25) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد.

**ثبات الاتساق الداخلي:** تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.89)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.79 – 0.86)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.85)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.76 – 0.83)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

**تصحيح المقياس:** تكون مقياس الرضا عن صورة الجسد بصورته النهائية من (25) فقرة موزعة على أربعة ابعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائماً وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، نادراً وتعطى درجتين، أبداً بشدة وتعطى درجة واحدة)، في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب وهي الفقرات ذوات الارقام (19،20،21) ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي باقي فقرات المقياس والبالغ عددها (22) فقرة؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

**رابعاً: مقياس القلق**

للكشف عن مستوى القلق لدى طلبة جامعة اليرموك تم استخدام مقياس القلق الذي طوره بيك وآخرون (Beck et al., 1988)، بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (21) فقرة.

**الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس بصورتة الأولية على مجموعة محكمين بلغ عددهم (11) مختصًا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء الملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس ليصبح أكثر وضوح، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع وبنسبة (80%)، ولم يُبدي المحكمون اية ملاحظات على فقرات المقياس. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم يتكون من (21) فقرة.

**مؤشرات صدق البناء:** تم التحقق من مؤشرات صدق البناء؛ من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على المقياس، تبين أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية عليه قد تراوحت بين (0.45-0.73)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010)، الذي يشير الى الاحتفاظ بالفقرة التي يزيد ارتباطها مع الدرجة الكلية عن (0.20)؛ وبذلك قبلت جميع الفقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (21) فقرة.

**ثبات الاتساق الداخلي:** تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.79)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.82)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

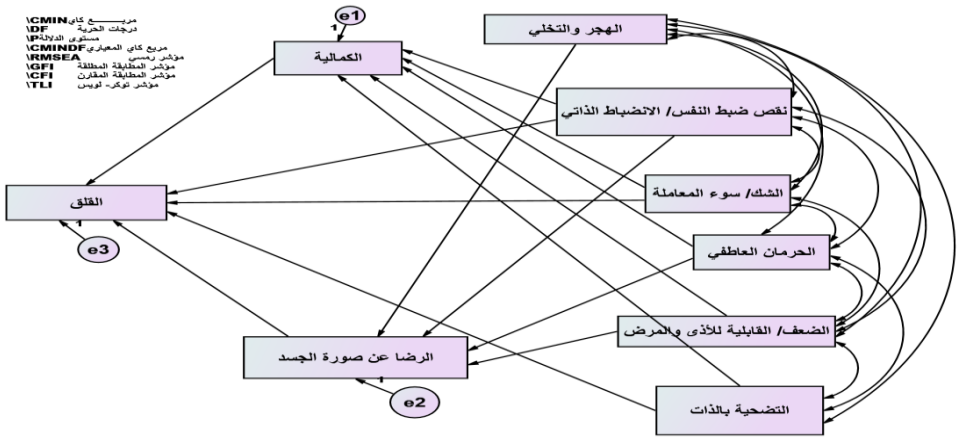
**تصحيح المقياس:** تكون مقياس القلق بصورته النهائية من (21) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج رباعي يشتمل البدائل التالية: (لا وتعطى عند تصحيح المقياس(0)، أعراض طفيفة وتعطى درجة واحدة، أعراض متوسطة وتعطى درجتين، أعراض شديدة وتعطى 3 درجات) حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب؛ وللحكم على درجات المقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: قلق منخفض(0–22)، قلق متوسط (22 –35)، قلق مرتفع (36 فأكثر).

**نتائج الدراسة**

تم الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الأربعة: المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق؛ لاقتراح نموذج سببي(MODEL1) للعلاقة بين المتغيرات؛ حيث تم تمثيل المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة كمتغيرات مؤثرة، وتمثيل والكمالية والرضا عن صورة الجسد كمتغيرات وسيطة، وتمثيل القلق كمتغير متأثر، وتبين وجود(12) متغير منها: (9) متغيرات ملاحظة (observed variables)؛ متمثلة بـ (6) متغيرات خارجية (مؤثرة) (exogenous variables)، هي المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة، ومتغيرين داخليين (متأثرين) (وسيطين) (endogenous variables)، هما الكمالية والرضا عن صورة الجسد، ومتغير داخلي (متأثر) (تابع)(endogenous variable)، هو القلق، وثلاثة متغيرات غير ملاحظة unobserved variables) متمثلة بالأخطاء (Errors)، وبذلك اشتمل النموذج المقترح على العلاقات الآتية:

- (6) علاقات مباشرة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والكمالية، (6) علاقات مباشرة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والرضا عن صورة الجسد. (6) علاقات مباشرة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والقلق. علاقة مباشرة بين الكمالية والرضا عن صورة الجسد. علاقة مباشرة بين الكمالية والقلق. علاقة مباشرة بين الرضا عن صورة الجسد والقلق.

وقبل البدء بحساب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المُقترح (MODEL1) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق، جرى التحقق من مطابقة أفراد عينة الدراسة للنموذج المقترح، كما تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات (Multivariate Normality) ، وتم حساب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المقترح (MODEL1) للعلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية وصورة الجسد وأعراض القلق، وتبين أنها لم تحقق معاييرها. وفي ضوء عدم مطابقة النموذج السببي النظري لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق؛ فقد توجب تحديد العوامل المسؤولة عن عدم المطابقة لتجاوزها، وصولًا لنموذج سببي يُطابق البيانات؛ لذلك حُسبت قيم مؤشرات التعديل **(Modification Indices)** للعلاقات الارتباطية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق، وهي مؤشرات تكشف عن العلاقات التي تسيء إلى النموذج السببي المُقترح **(MODEL1)**، وتعمل على تحسين قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي المُقترح، وتبين وجود (13) قيمة للعلاقات الارتباطية بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق يمكن معالجاتها؛ لتحسين قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي المُقترح **(MODEL1)**، حيث تجاوت قيم مؤشرات التعديل المعيار الخاص بها البالغة قيمته (5)؛ وبهذا تم إنشاء جميع هذه العلاقات الارتباطية المُقترحة، واعادة التحليل وفقًا لها، وتبين أن جميع مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري (MODEL2) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق **حققت معاييرها**، وفي ضوء النتائج السابقة؛ تم حساب قيم معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المعدل **(MODEL2)**، وجود (7) علاقات غير دالة إحصائيًا، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يتطلب ضرورة إلغائها؛ لكون قيمة النسبة الحرجة لمعامل الانحدار غير المعياري إلى خطئها المعياري قد كانت غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$). وتم الاحتفاظ بباقي العلاقات الدالة احصائيًا البالغ عددها (14) علاقة، ليتم اعادة التحليل وفقًا لها، كما هو مبين في الشكل (2)




**شكل (2): النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق.**

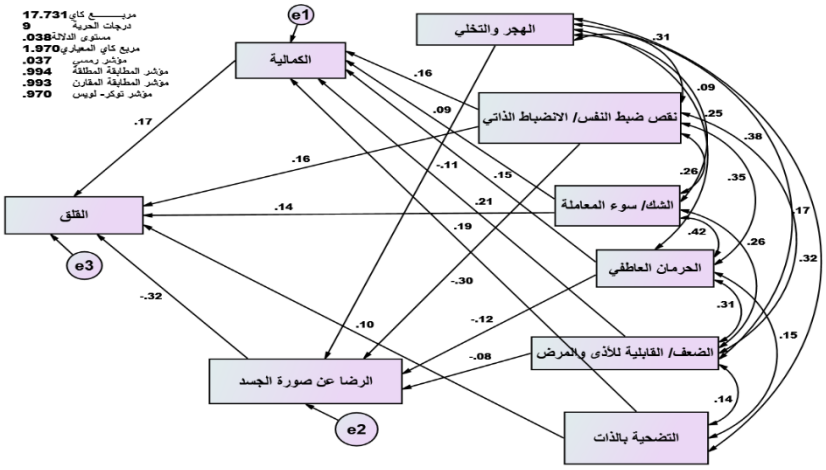
وتم الحصول على قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي المعدل (**MODEL3**) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية المبكرة والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق ، كما هو مُبيَّن في الجدول (1).

***جدول 1***

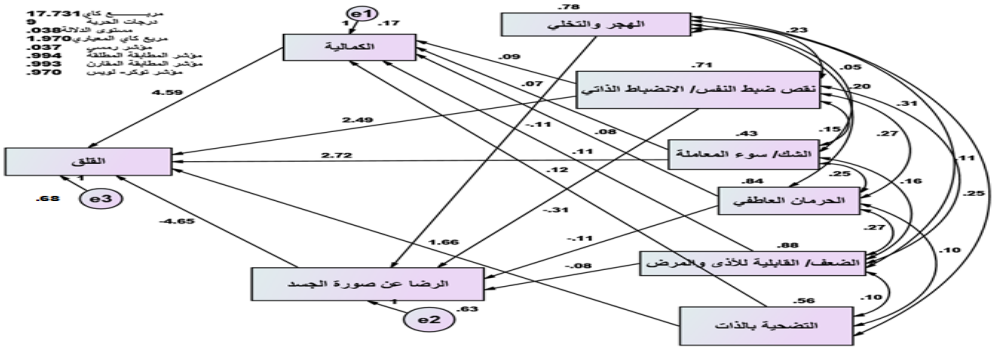
***قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODEL3) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق بعد حذف العلاقات غير الدالة احصائيًا***

| مؤشرات مطابقة النموذج السببي | القيمة | معيار المؤشر | | حالة المطابقة |
|---|---|---|---|---|
| $x^2$ | 17.731 | | | |
| عدد العزوم المميزة للعينة | 45 | | | |
| عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها | 36 | | | |
| درجة الحرية | 45-36=9 | | | |
| الدلالة الإحصائية | 0.038 | | | غير مطابق |
| $x^2/df$ | 1.970 | أقل من | 3 | مطابق |
| GFI | 0.994 | أكبر من | 0.90 | مطابق |
| CFI | 0.993 | أكبر من | 0.90 | مطابق |
| TLI | 0.970 | أكبر من | 0.90 | مطابق |
| RMSEA | 0.037 | أقل من | 0.08 | مطابق |

يتضح من الجدول (1) أن مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (**MODEL3**) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق بعد حذف العلاقات غير الدالة احصائيًا **قد حققت معاييرها**. حيث بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximation: RMSEA = 0.037) وهي أقل من حدها الأعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المطلقة (Goodness of Fit index: GFI=0.994) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI=0.993) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ وبلغت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tuker Lewis) (TLI=0.970) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ مما يدل على مطابقة النموذج السببي النظري المُعدل (MODL3) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق، وبذلك يكون النموذج السببي النظري المُعدل (MODL3) والموضح في الشكل (5) هو النموذج السببي الأمثل لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق. وفي ضوء نتائج النموذج السببي الأمثل (**MODEL3**) للعلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق؛ الشكلين (3,4).




**شكل (3): النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق (التقديرات المعيارية)**




**شكل (4): النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق (التقديرات غير المعيارية).**

يتضح من الشكل (4) ما يلي:

- فسرت المخططات المعرفية اللاتكيفية (نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، الشك/ سوء المعاملة، التضحية بالذات) والكمالية والرضا عن صورة الجسد ما نسبته (68%) من التباين في (القلق).
- فسرت المخططات المعرفية اللاتكيفية (نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، الشك/ سوء المعاملة، الحرمان العاطفي، الضعف/ القابلية للأذى والمرض، التضحية بالذات) ما نسبته (17%) من التباين في (الكمالية).
- فسرت المخططات المعرفية اللاتكيفية (الهجر والتخلي، نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، الحرمان العاطفي، الضعف/ القابلية للأذى والمرض) ما نسبته (63%) من التباين في (الرضا عن صورة الجسد).

**جدول 2**

***قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المتنبئة في النموذج السببي الأمثل (MODEL3) لعلاقة المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية والرضا عن صورة الجسد والقلق .***

| | المتنبأ بها | المتنبئات | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الهجر والتخلي | التضحية بالذات | الضعف/ القابلية للأذى والمرض | الحرمان العاطفي | الشك/ سوء المعاملة | نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي | الرضا عن صورة الجسد | الكمالية |
| **التأثيرات الكلية Total Effects** | الرضا عن صورة الجسد | -0.110 | 0.000 | -0.076 | -0.113 | 0.000 | -0.312 | 0.000 | 0.000 |
| | الكمالية | 0.000 | 0.124 | 0.105 | 0.078 | 0.066 | 0.093 | 0.000 | 0.000 |
| | القلق | 0.510 | 2.234 | 0.837 | 0.884 | 3.022 | 4.372 | -4.645 | 4.586 |
| **التأثيرات الكلية المعيارية Standardized Total Effects** | الرضا عن صورة الجسد | -0.109 | 0.000 | -0.080 | -0.117 | 0.000 | -0.297 | 0.000 | 0.000 |
| | الكمالية | 0.000 | 0.194 | 0.206 | 0.150 | 0.091 | 0.164 | 0.000 | 0.000 |
| | القلق | 0.035 | 0.131 | 0.061 | 0.064 | 0.156 | 0.289 | -0.323 | 0.172 |
| **التأثيرات المباشرة Direct Effects** | الرضا عن صورة الجسد | -0.110 | 0.000 | -0.076 | -0.113 | 0.000 | -0.312 | 0.000 | 0.000 |
| | الكمالية | 0.000 | 0.124 | 0.105 | 0.078 | 0.066 | 0.093 | 0.000 | 0.000 |
| | القلق | 0.000 | 1.664 | 0.000 | 0.000 | 2.719 | 2.493 | -4.645 | 4.586 |
| **التأثيرات المباشرة المعيارية Standardized Direct Effects** | الرضا عن صورة الجسد | -0.109 | 0.000 | -0.080 | -0.117 | 0.000 | -0.297 | 0.000 | 0.000 |
| | الكمالية | 0.000 | 0.194 | 0.206 | 0.150 | 0.091 | 0.164 | 0.000 | 0.000 |
| | القلق | 0.000 | 0.097 | 0.000 | 0.000 | 0.140 | 0.165 | -0.323 | 0.172 |
| **التأثيرات غير المباشرة Indirect Effects** | الرضا عن صورة الجسد | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | الكمالية | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | القلق | 0.510 | 0.570 | 0.837 | 0.884 | 0.303 | 1.879 | 0.000 | 0.000 |
| **التأثيرات غير المباشرة المعيارية Standardized Indirect Effects** | الرضا عن صورة الجسد | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | الكمالية | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |
| | القلق | 0.035 | 0.033 | 0.061 | 0.064 | 0.016 | 0.124 | 0.000 | 0.000 |

يتضح من الجداول (2) ما يلي:

- أكبر حجم للتأثيرات الكلية للمخططات المعرفية اللاتكيفية في القلق بدلالة التقديرات المعيارية كان لنقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي (تأثير موجب)، تلاه الشك/ سوء المعاملة (تأثير موجب)، تلاه التضحية بالذات (تأثير موجب)، تلاه الحرمان العاطفي (تأثير موجب)، تلاه الضعف/ القابلية للأذى والمرض (تأثير موجب)، تلاه الهجر والتخلي (تأثير موجب).
- أكبر حجم للتأثيرات المباشرة للمخططات المعرفية اللاتكيفية في القلق بدلالة التقديرات المعيارية كان لنقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي (تأثير موجب)، تلاه الشك/ سوء المعاملة (تأثير موجب)، تلاه

التضحية بالذات (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير مباشر لكل من (الحرمان العاطفي، الضعف/ القابلية للأذى والمرض، الهجر والتخلي) في القلق.

- أكبر حجم للتأثيرات المباشرة للمخططات المعرفية اللاتكيفية في الرضا عن صورة الجسد بدلالة التقديرات المعيارية كان لنقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي (تأثير سالب)، تلاه الحرمان العاطفي (تأثير سالب)، تلاه الهجر والتخلي (تأثير سالب)، تلاه الضعف/ القابلية للأذى والمرض (تأثير سالب)، في حين لم يكن هناك تأثير مباشر لكل من (التضحية بالذات) أكبر حجم للتأثيرات المباشرة للمخططات المعرفية اللاتكيفية في الكمالية بدلالة التقديرات المعيارية كان للضعف/ القابلية للأذى والمرض (تأثير موجب)، تلاه التضحية بالذات (تأثير موجب)، تلاه نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي (تأثير موجب)، تلاه الحرمان العاطفي (تأثير موجب)، تلاه الشك/ سوء المعاملة (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير مباشر للهجر والتخلي في الكمالية.
- بلغ حجم التأثير المباشر للرضا عن صورة الجسد في القلق بدلالة التقديرات المعيارية (0.323) (تأثير سالب).
- بلغ حجم التأثير المباشر للكمالية في القلق بدلالة التقديرات المعيارية (0.172) (تأثير موجب).

**جدول3**

***الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للتأثير غير المباشر (الوسيط) للرضا عن صورة الجسد والكمالية في العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية من جهة و القلق من جهة أخرى***

| المتنبأ | الوسيط | التابع | القيمة | قيم اسلوب Bootstrapping | | | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الحد الأدنى لفترة الثقة Lower | الحد الأعلى لفترة الثقة Upper | الدلالة الاحصائية | |
| الهجر والتخلي | الرضا عن صورة الجسد | القلق | 0.510 | 0.198 | 0.848 | *030.0 | توسط كلي |
| نقص ضبط النفس/الانضباط الذاتي | الرضا عن صورة الجسد | القلق | 1.451 | 1.053 | 1.827 | *00.00 | توسط جزئي |
| الحرمان العاطفي | الرضا عن صورة الجسد | القلق | 0.524 | 0.239 | 0.812 | 0.002* | توسط كلي |
| الضعف/ القابلية للأذى والمرض | الرضا عن صورة الجسد | القلق | 0.353 | 0.077 | 0.649 | 0.044* | توسط كلي |
| نقص ضبط النفس/الانضباط الذاتي | الكمالية | القلق | 0.428 | 0.202 | 0.694 | *40.00 | توسط جزئي |
| الشك / سوء المعاملة | الكمالية | القلق | 0.303 | 0.096 | 0.587 | 0.012* | توسط جزئي |
| الحرمان العاطفي | الكمالية | القلق | 0.360 | 0.163 | 0.631 | *100.0 | توسط كلي |
| الضعف/ القابلية للأذى والمرض | الكمالية | القلق | 0.483 | 0.246 | 0.783 | *20.00 | توسط كلي |
| التضحية بالذات | الكمالية | القلق | 0.570 | 0.272 | 0.923 | *10.00 | توسط جزئي |

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) ما يلي:

وجود أثر وسيطي كلي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين الهجر والتخلي والقلق، وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين نقص ضبط النفس/الانضباط الذاتي والقلق، وجود أثر وسيطي كلي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين الحرمان العاطفي والقلق، وجود أثر وسيطي كلي ( Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين الضعف/ القابلية للأذى والمرض والقلق، وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للكمالية في العلاقة بين نقص ضبط

النفس/الانضباط الذاتي والقلق، وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للكمالية في العلاقة بين الشك / سوء المعاملة والقلق، وجود أثر وسيطي كلي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للكمالية في العلاقة بين الحرمان العاطفي والقلق، وجود أثر وسيطي كلي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للكمالية في العلاقة بين الضعف/ القابلية للأذى والمرض والقلق، وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائياً (α=0.05) للكمالية في العلاقة بين التضحية بالذات والقلق.

**مناقشة النتائج:**

**أولاً:** تفسير الأثر الوسيطي (غير المباشر) للرضا عن صورة الجسد في العلاقة بين نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، والهجر والتخلي، والحرمان العاطفي، والضعف/ القابلية للأذى والمرض وأعراض القلق من خلال تتابع تأثير المتغيرات؛ حيث أشارت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر (سالب) للنقص ضبط النفس/الانضباط الذاتي والهجر والتخلي، والحرمان العاطفي، والضعف/ القابلية للاذى والمرض في الرضا عن صورة الجسد، وبدوره يؤثر الرضا عن صورة الجسد في خفض أعراض القلق، من خلال تقدير الفرد لصورة جسده وتقبلها، وتصوره الجمال على نطاق أوسع من حدود الجسد، وفي مشاهد متعدده، ويكون الفرد لديه القدره على الاهتمام بصورة جسده بشكل تكيفي، وقبوله كما يدركه الآخرين، حيث أشار (Moghadam et al., 2021) إلى أن صورة الجسد الإيجابية تخلق إحساسًا بالقيمة، وتنسجم أيضًا مع ما أشار إليه توماس كاش (Thomas Cash) عند حديثه عن صورة الجسد الإيجابية أنها متعددة الأوجه، ويُقدر الفرد جسده ويقبله كما يدركه الآخرين، ويعمل على استثماره بشكل تكيفي، وحمايته باتباع نظام غذائي صحي، والرعاية الذاتية الإيجابية تعكس قبول التهديدات المتعلقة بصورة الجسد (Tylka & Wood-Barcalow, 2015). ومن ذلك فإن الأفراد الذين لا يطورون المخططات المعرفية اللاتكيفية نقص ضبط النفس / الانضباط الذاتي، والهجر والتخلي والضعف/ القابيلة للأذى والمرض يكونون أكثر رضا عن صورة جسدهم، مما يؤدي ذلك إلى ظهور أعراض أقل للقلق، وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Han et al., 2023)إلى أن صورة الجسد ترتبط بشكل سلبي مع القلق، حيث أشارت أيضًا إلى أن طلاب الجامعات قد يصابون بالقلق بسبب عدم الفهم الصحيح للجسد، ووجود القلق الجسدي والمشاعر السلبية الأخرى، وفي دراسة (Hai & Yang, 2022) التي أشارت إلى أن الرضا عن صورة الجسد لعب دورًا وسيطًا في تأثير مقارنة مظهر مواقع الشبكات الاجتماعية على القلق، فبذلك يمكن القول من إمكانية أن تتوسط صورة الجسد العلاقة بين التراكيب والبنى النفسية المختلفة وأعراض القلق.

**ثانيًا:** فيما يتعلق بنتيجة نقص ضبط النفس/الانضباط الذاتي، والتضحية بالذات، والشك/سوء المعاملة في التأثير المباشر إلى جانب (التأثير غير المباشر/ الأثر الجزئي) في أعراض القلق، يمكن رد هذه النتيجة إلى أن وجود المخططات المعرفية اللاتكيفية يمكن أن يؤثر على استجابات الفرد السلوكية والمستقبلية والارتباطات بين الأفراد التي تقود إلى زيادة احتمالية إصابة الفرد بالاضطرابات النفسية (Young, 1999)، حيث أن هذه المخططات تتطور نتيجة لعدم تلبية المتطلبات العاطفية النفسية الأساسية خلال مرحلة الطفولة، وتجارب الطفولة المؤلمة، وسوء المعاملة من قبل مقدمي الرعاية ( Calvete, 2014; Gong& Chan, 2018; Nia et al., 2014; Razaei et al., 2016). ويتفق ذلك مع ما أشار إليه وي وبرنوف (Oei & Baranoff, 2007) إلى وجود ارتباط بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والاضطرابات النفسية، حيث أن الفرد الذي يحمل هذه المخططات يكون عرضة للأذى الذي سيعرضة لتطور القلق، وانفراد هذه الأبعاد بالتأثير( المباشر وغير المباشر ) في القلق إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، وإلى مدى تلبية احتياجات الطفل من الرعاية والحب والقبول والأمن خلال مرحلة الطفولة والتوزان في اشباعها، وإلى

القصور في رسم حدوده الداخلية، بحيث يواجه صعوبات في احترام حقوق الآخرين وتحمل المسؤولية، وإلى القبول المشروط للطفل، وصنف يونغ ورفاقه (Young et al., 2003) المخططات المعرفية اللاتكيفية في خمسة مجالات، حيث يأتي مخطط نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي في مجال الحدود الضعيفة (Lmpaired Limits) والذي يشير إلى أن الأفراد ضمن هذا المخطط يواجهون صعوبات في التحكم في التعبير المفرط عن مشاعرهم وتحمل الاحباطات حينما يواجهون الفشل، ومخطط التضحية بالذات يأتي في مجال التوجه نحو الآخر ( The other Directedness) ويشير إلى أن الأفراد الذين لديهم هذا المخطط يلبون احتياجات الآخرين كعمل طوعي ويكون الدافع وراء ذلك هو الرغبة في اكتساب الاحترام من الآخرين أو الارتباط بهم عاطفيًا، ويأتي مخطط الشك/ سوء المعاملة في مجال الأنفصال والرفض (Discomection and Rejection ) والأفراد الذين لديهم هذا المخطط يعتقدون بأن الآخرين سوف يؤذنهم، أو يتلاعبون بهم، أو يكذبون عليهم. وهذا ينسجم ما قدمته الدراسات السابقة، كدراسة كامارا وكليفت (2012 Camara & Calvete,) من وجود ارتباط بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأعراض القلق، ودراسة شريعتي (Shariati et al., 2014) من أن نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي ذو دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأعراض التنبؤية للقلق.

**ثالثًا:** تفسير الأثر المباشر للمخططات المعرفية اللاتكيفية (نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، والحرمان العاطفي، والهجر والتخلي، والضعف/ القابلية للأذى والمرض) في الرضا عن صورة الجسد، وفقًا للمنظور المعرفي، فإن صورة الجسد هي انحياز معرفي ينشأ من المخططات الذاتية بما في ذلك الذكريات المتعلقة بحجم الجسد أو شكله (Cash & Pruzinsky, 2002). ويمكن أن تلعب المخططات المعرفية اللاتكيفية دورًا مهمًا في صورة الجسد (Mojallal et al., 2014). ووفقًا ليونج ورفاقه (Young et al., 2003) يعاني الأفراد الذين لديهم مخططات معرفية لاتكيفية من مشاعر سلبية مختلفة تجاه أنفسهم وعلاقاتهم بالآخرين وهذه المشاعر يمكن أن تؤثر على التقييم الذاتي للفرد ويشعر بعدم الجاذبية. وأشارت الدراسة الحالية إلى وجود تأثير مباشر (سالب) للمخططات المعرفية اللاتكيفية (نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، والحرمان العاطفي، والهجر والتخلي، والضعف/ القابلية للأذى والمرض) في الرضا عن صورة الجسد، يمكن تفسير ذلك إلى أنه حينما تكون هذه المخططات في حالة خمول ولم يتم تطويرها أو تنشيطها لدى الفرد، فأنه سينعكس ذلك إلى رضاه عن صورة جسده.

**رابعًا:**" تفسير الأثر الوسيطي (غير المباشر) للكمالية في العلاقة بين (نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، والشك/ سوء المعاملة، والحرمان العاطفي، والضعف/ القابلية للأذى والمرض، و التضحية بالذات) وأعراض القلق من خلال تتابع تأثير المتغيرات؛ حيث أشارت الدراسة إلى وجود تأثير (مباشر) للضعف/ القابلية للأذى والمرض، والتضحية بالذات، و نقص ضبط النفس/ الانضباط الذاتي، والحرمان العاطفي، والشك/ سوء المعاملة في الكمالية، وبدورها تؤثر الكمالية في زيادة أعراض القلق، من خلال سعي الأفراد إلى أن يكونوا مثاليين في كل شيء، ووضع معايير شخصية مرتفعة، وتقييم ذاتي مفرط لأدائهم، ومستويات غير متكافئة من التوقعات والأهداف. وأشارت رم (Ram, 2015) إلى أن الكمالية مجموعة متنوعة من الأفكار والسلوكيات التي تهزم الذات، وتهتم بتحقيق أهداف مرتفعة وغير واقعية أيضًا، حتى في المجالات التي لا تتطلب اهتمام عالي في الأداء، وينخرط الكماليون في تقييمات ذاتية شديدة النقد، واللجوء إلى تعميم التجارب، والاعتقاد بالفشل لمجرد أنهم لم يتمكنوا من تحقيق جميع أهدافهم. ومن ذلك فإن الأفراد الذين يطورون المخططات المعرفية اللاتكيفية (نقص ضبط النفس/ الانضباط

الذاتي، والشك/ سوء المعاملة، والحرمان العاطفي، والضعف/ القابلية للأذى والمرض، و التضحية بالذات) يكونون أكثر كمالية، مما يؤدي إلى الزيادة في أعراض القلق. وهذا ما أكدت علية الدراسات أن الأفراد الذين يسعون إلى الكمالية يواجهون مشاكل نفسية مختلفة كالقلق، وذلك بسبب المعايير العالية وأحيانًا غير واقعية لأنفسهم ( Serin, 2023). وبذلك يمكن القول أن الكمالية تلعب دور الوسيط بين المخططات المعرفية اللاتكيفية وأعراض القلق، وتنسجم مع دراسة يلي ورفاقه (Eley et al., 2020) التي أكدت دراستهم فرضية أن الكمالية من شأنها التوسط بين سمات الشخصية ومستويات الضيق النفسي (الاكتئاب والقلق).

**خامسًا:** يمكن تفسير الأثر المباشر للمخططات المعرفية اللاتكيفية (الضعف/ القابلية للأذى والمرض، والتضحية بالذات، وضبط النفس/ الانضباط الذاتي، و الحرمان العاطفي، و الشك/ سوء المعاملة) في الكمالية، وفقًا للنظرية المعرفية فإن الهياكل المعرفية التي تسمى المخططات، تقوم بفحص المحفزات الواردة وتشفيرها وتقييمها، وعلى أساس المخططات يوجة الأفراد أنفسهم، ويفسرون تجاربهم بطريقة ذات معنى، ويتم تطويرها تدريجيًا خلال مسار النمو للفرد، وحينما يتعرض الأفراد لأحداث سلبية للغاية فإنهم يطورون رؤية مشوهة عن أنفسهم والعالم والمستقبل مما يساهم ذلك في تطوير المخططات المعرفية اللاتكيفية، والتي تؤدي إلى إنتاج مشاعر سلبية وإستنادًا إلى هذا التصور النظري يمكن تفسير الكمالية، حيث رأى بيك (Beck, 1979) وأليس(Ellis, 2002) أن الكماليين يظهرون هياكل معرفية مختلة أو معتقدات غير عقلانية عن الكمالية، مما يساهم ذلك في تطوير الاضطرابات الانفعالية وبالتالي فإن للمخططات المعرفية اللاتكيفية دور كبير في خلق واستدامة الكمالية.

**التوصيات**

- تطوير برامج علاجية للحد من أعراض القلق، من خلال خفض المخططات المعرفية اللاتكيفية، وتتبع الدور الوسيط لكل من الكمالية والرضا عن صورة الجسد.
- إجراء دراسات أخرى تختبر العلاقة بين ذات المتغير المستقل، والمتغيرات الوسيطة في اضطراب الاكتئاب كمتغير تابع.
- بحث مُتغيرات الدراسة على عينات أخرى،كطلبة المدارس.
- دراسة دور العوامل الاجتماعية والثقافية بمستوى المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية وصورة الجسد.

**المراجع باللغة العربية**

بشير، إيمان.(2022). الألكسيثيما وعلاقتها بالقلق وصورة الجسد لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية الفكر ناشرون وموعون*.

الشريفين، أحمد والوهيبي، إيناس. (2018). القدرة التنبؤية لصورة الجسد والاتزان الانفعالي بإدمان السلفي لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 13*(1)، 1-26.

عبدالرحمن، ولاء.(2018). صورة الجسد وعلاقتها بالتوجة نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتوجات وغير المتزوجات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 2*(4)، 217-240.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

كوري، جيرالد. (2011). *النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي.(سامح الخفش، مترجم)*.الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

**المراجع الأجنبية**

Afolayan, J. A. Donald. B, Onasoge. O, Babafemi. A& Juan. A (2013). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students, Niger Delta University, Bayelsa State, *Nigeria*, *4*(5), 25-33..

Ahami, A., Mammad, K., Azzaoui, F.-Z., Boulbaroud, S., Rouim, F.-Z. and Rusinek, S. (2017) Early Maladaptive Schemas, Working Memory and Academic Performances of Moroccan Students. *Open Journal of Medical Psychology, 6*, 53-65. https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004

Aldahadha, B. (2018). The psychometric properties of perfectionism scale and its relation to depression and anxiety. *Cogent Psychology*, *5*(1), 1524324.

AlKandari, N. Y. (2020). *Students anxiety experiences in higher education institutions*. In Anxiety disorders-The new achievements. IntechOpen.

Anmuth, L. (2011). *Early Maladaptive Schemas and negative life events in the prediction of depression and anxiety*.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin.

Beck, A. T., Davis, D. D., & Freeman, A. (Eds.). (2015). *Cognitive therapy of personality disorders*. Guilford Publications.

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, *56*(6), 893.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American psychologist*, *50*(12), 1003.

Bredicean, A. C., Crăiniceanu, Z., Oprean, C., Riviș, I. A., Papavă, I., Secoșan, I., ... & Grujic, D. (2020). The influence of cognitive schemas on the mixed anxiety-depressive symptoms ofbreast cancer patients. *BMC Women's Health*, *20*, 1-10.

Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., ... & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, *225*, 97-103.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, *14*(6), 34-52.

Cach, T. F., Theriault, J., & Amis, N. M. (2004). Body Image in an Interpersonal Context: Adult Attachment, Fear of Intimacy and Social Anxiety. *Journal of social and clinical psychology*. 23(1), 89-103. https://doi.org/10.1521/jscp.23.1.89.26987

Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child abuse & neglect*, *38*(4), 735-746

Cámara, M., & Calvete, E. (2012). Early maladaptive schemas as moderators of the impact of stressful events on anxiety and depression in university students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *34*, 58-68.

Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (Eds.) (2002*). Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice.* New York: Guilford Pres.

Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (1990*). Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford.

Castrillón, D. A., Chaves, L., Ferrer, A., Londoño, N. H., Maestre, K., Marín, C., & Schnitter, M. (2005). Validación del Yong Schema Questionnaire Long Form-(YSQ-L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de psicología*, *37*(3), 541- 560.

Chang, E. C. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well–being in a college student sample: A test of a stress–mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *25*(9), 1001-1022.

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.

Colunga-Rodnguez, C., Orozco-Solis, M. G.,Flores-Villavicencio, M. E., de-la-Roca-Chiapas, J. M., Gomez-Mortinez, R., Mercado, A., & Angel-Gonzalez, M. (2016). Body Image Perception and Internalization Problems Indicators in Mexican Adolescents. *Psychology*. 7.13:1671

Compton, A. (1972). A Study of the Psychoanalytic Theory of Anxiety. I. The Development of Freud's Theory of Anxiety. *Journal of the American Psychoanalytic*.20(1), 3-44. https://doi.org/10.1177/000306517202000101

Davis, D. E., Massensal, M., Rice, K. G., Sandage, S., Gazaway, S., Choe, E., McElroy, S., Placeres, V., & Ordaz, A. (2019). Perfectionism as a Proxy for Wisdom: A Review of Longitudinal Studies of Adversity and Perfectionism. *The Journal of Value Inquiry*, 2019,53: 433-453.

Dhurup, M., & Nolan, V. T. (2014). Body image coping strategies among university students and variations in terms of gender in a developing country. *The Anthropologist*, *18*(1), 217-225.

Dozois, D. J., Martin, R.A., & Faulkner, B. (2013). Early maladaptive schemas, styles of humor and aggression. *Humor*, 26(1), 97-116.

Eley, D. S., Bansal, V., & Leung, J. (2020). Perfectionism as a mediator of psychological distress: Implications for addressing underlying vulnerabilities to the mental health of medical students. *Medical Teacher*, *42*(11), 1301-1307.

Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217–229). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-009

Fang, T., & Liu, F. (2022). A Review on Perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 2022, 10, 355-364.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical*, definitional, and treatment issues. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10458-001

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, *14*, 449-468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Gil, T. C., Obando, D., García-Martín, M. B., & Sandoval-Reyes, J. (2023). Perfectionism, Academic Stress, Rumination and Worry: A Predictive Model for Anxiety and Depressive Symptoms in University Students From Colombia. *Emerging Adulthood*, *11*(5), 1091-1105.

Grogan, S. (2016). *Body image: Understanding body image dissatisfaction in men women and childrin* **(3** nd ed). New York: Taylor & Francis.

Hai, R., & Yang, Y. (2022). Social Network Site Appearance Comparison's Prediction of Anxiety Among Chinese Females: The Mediation Effect of Body Area Satisfaction, Overweight Preoccupation, and Self-Esteem. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 775782.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A journal of human behavior*.

Han, B., Du, G., Yang, Y., Chen, J., & Sun, G. (2023). Relationships between physical activity, body image, BMI, depression and anxiety in Chinese college students during the COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, *23*(1), 1-11.

Hicks, R. E., Kehny, B., Stevenson, S., & Vanstone, D. M. (2022). Risk factors in body image dissatisfaction: gander, maladaptive, perfectionism, and psychological wellbeing. *Heliyon*, 2022. 8. 6.

Hollender, M. H. (1965). *Perfectionism. Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103. https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5

Jafar, H. M., Salabifard, S., Mousavi, S. M., & Sobhani, Z. (2016). The effectiveness of group training of CBT-based stress management on anxiety, psychological hardiness and general self-efficacy among university students. *Global journal of health science*, *8*(6), 47.

Jahromi, F. G., Naziri, G., & Barzegar, M. (2012). The relationship between socially prescribed perfectionism and depression: The mediating role of maladaptive cognitive schemas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *32*, 141-147.

Juster, H. R., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Faccenda, K. (1996). Social phobia and perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *21*(3), 403-410.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117.

Kanada, Y., Suzumura, S., Koyama, S., Takeda, K., Fujimura, K., Ii, T., ... & Sakurai, H. (2023). Prevalence of Anxiety and Associated Factors among University Students: A Cross Sectional Study in Japan. *International Journal of Mental Health Promotion*, *25*(7).

Karner-Huţuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *142*, 434-438.

Lamarre, C., & Marcotte, D. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, *71*(6), 100633.

Lee, D. (2007). *Maladaptive Cognitive Schemas as Mediators Between Perfectionism and Psychological Distress.*

Lindsay, J. A., McGowan, N. M., King, N., Rivera, D., Li, M., Byun, J., ... & Duffy, A. (2022). Psychological predictors of insomnia, anxiety and depression in university students: potential prevention targets. *BJPsych open*, *8*(3), e86.

Low, K. G., Charanasomboon, S., Brown, C., Hiltunen, G., Long, K., Reinhalter, K., & Jones, H. (2003). Iinternalization of the thin ideal, Weight and body image concerns**.** *Social Behavior and Personality: An International Journal, 31* (1), 81-89. doi:10.2224/sbp.2003.31.1.81

Malik, S., & Perveen, A. (2023). Mindfulness and anxiety among university students: Moderating role of cognitive emotion regulation. *Current Psychology*, *42*(7), 5621-5628.

Mammad, K., Ahami, A., Azzaoui, F.-Z., Boulbaroud, S., Idrissi, W., Karjouh, K., & Fofana, L. (2017). Diagnosis of Anxiety Disorders in University Students through the Early Maladaptive Schemas and Beck's Inventory. Psychology, 8, 2114-2125.

Moghadam, F., Ebrahimi Moghadam, H., & Jahangir, P. (2021). The relationship between perfectionism, early maladaptive schemas, attachment styles, and body image concern by the mediating role of self-esteem in cosmetic surgery applicants *Journal of Client-Centered Nursing Care*, *7*(1), 27-42.

Mojallal, M., Khosrojavid, M., Pakzad, F., & Ghanbari, M. (2014). Early Maladaptive Schemas, Body Image, and Self-Esteem in Iranian Patients Undergone Cosmetic Surgery Compared with Normal Individuals .*Practice in Clinical Psychology*, *2*(3), 201-210

Nia, M. K., Sovani, A., & Forooshani, G. R. S. (2014). Exploring correlation between perceived parenting styles, early maladaptive schemas, and depression among women with depressive symptoms in Iran and India-role of early maladaptive schemas as mediators and moderatos. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, *16*(12).

Oei,T. P,. & Baranoff, J. (2007). Young Schema Questionnaire: Review of psychometric and measurement issues. *Australian Journal Psyehology*. 59(2), 78-86. https://doi.org/10.1080/00049530601148397.

Ozan, N. S., Ercan, I., Irgil, E., & Sigirli, D. (2010) . Anxiety Prevalence and Affecting Factors Among University Students. Asia Pacific journal of public Health. 22(1),127-133. https://doi.org/10.1177/1010539509352803

Pena, Y. O., Carvajal, A. S., Luna, M. O., & Bojorquez, R. C. (2019). Gender, and Satisfaction of Body Image in High School Students of Yucatan, Mexico. Psychology. 10. 01: 30. https://doi.org/10.4236/psych.2019.101003

Perolini, C. M. (2012). Mindfulness and perfectionism as predictors of physical and psychological well-being in college students

Ram, A. (2005). The Relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well-Being in Tertiary Students.

Rastegar, M., Khabir, M., Kermani, E. M. (2017). he Relationship between Perfectionism and Language Proficiency in Intermediate, Upper Intermediate, and Advanced Students of Kerman Institutes. *Open journal of modern linguistics*. 7(02),142.

Rezaei, M., & Ghazanfari, F. (2016). The role of childhood trauma, early maladaptive schemas, emotional schemas and experimental avoidance on depression: A structural equation modeling. *Psychiatry research*, *246*, 407-414.

Rose, M., & Devine, J., (2022). Assessment of patient-reported symptoms of anxiety. *Dialogues in clinical neuroscience.*

Salaberria, K., Rodríguez, S., & Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, *8*(2), 171-183.

Schilder, P. (1950). *The image and appearance of the human body*, New York: International Universities Press.

Schilder, P. (2013). *The image and appearance of the human body* (Vol. 163). Routledge.

Serin, N. (2023). Relationship between Perfectionism Levels and writing Anxiety among middle school students. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, *8*(23)

Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology review*. 21(6), 879-906. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00072-6

Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S., Omar. A., Muhammad, A., Jaffar, A., Ismail, A., &Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian Journal of Psychiatry*. 6(4), 318-323 https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.01.014

Sharf, R. S. (2015). Theories of psychotherapy & counseling concepts and cases cengage learning .

Shariati, S., Shariatnia, K., & Daryoush, G. (2004). Correlation between anxiety and early maladaptive schemas in female students of third year of high school in Minudasht. *European Journal of Experimental Biology*, 4(2), 198-203.

Sherry, S. B., Vriend, J. L., Hewitt, P. L., Sherry. D. L., Flett, G. L., & Wardrop, A. A. (2009). Perfectionism dimensions , appearance schemas and body image disturbance in community members and university students.

Simbar, M., Nazarpour, S., Alavi Majd, H., Dodel Andarvar, K., Jafari Torkamani, Z., & Alsadat Rahnemaei, F. (2020). Is body image a predictor of women's depression and anxiety in postmenopausal women?. *BMC psychiatry*, *20*(1), 1-8.

Slade, P. D. (1988). Body image in anorexia nervosa**.** British Journal of Psychiatry,153 (2), 20– 22**.** doi:10.1192/s0007125000298930**.**

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, *34*(3), 130-145.

Smith, M. M., Vidovic, V., Sherry, S. B., Stewart, S. H., & Saklofske, D. H. (2018). Are perfectionism dimensions risk factors for anxiety symptoms? A meta-analy of 11 longitudinalstudies. *Anxiety, Stress, & Coping*, *31*(1), 4-20.

Spielberger, C. D. (1972). Needed Research on Stress and Anxiety. A Special Report of the USOE-Sponsored Grant Study: Critical Appraisal of Research in the Personality-Emotions-Motivation Domain. *IBR Report No*. 72-10.

Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4:2, 128-145.

Tan, G. X., Soh, X. C., Hartanto, A., Goh, A. Y., & Majeed, N. M. (2023). Prevalence of anxiety in college and university students: An umbrella review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 100658.

Tariq, A., Quayle, E., Lawrie, S. M., Reid, C., & Chan, S. W. (2021). Relationship between early maladaptive schemas and anxiety in adolescence and young adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, *295*, 1462-1473.

Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015b). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition**.** ***Body Image, 14***, 118-129.

Vannucci, A., & Ohamessian, C. M. (2018). Body Image Dissatisfaction and Anxiety Trajectories During Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 47(5),785-795. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1390755

Wheeler, H. A., Blankstein, K. R., Antony, M. M., McCabe, R. E., & Bieling, P. J. (2011). Perfectionism in anxiety and depression: Comparisons across disorders, relations with symptom severity, and role of comorbidity. *International Journal of Cognitive Therapy*, *4*(1), 66-91.

Xiang, R. F., Li, D., Wang, J., & Liu, X. Q. (2023). Current Situation of Anxiety Symptoms and Its Influencing Factors among 3048 Employees in Deyang City in 2022. *Psychology*, 14, 656- 665. https://doi.org/10.4236/psych.2023.144034

Yan, Y., Wang, J., Yu, W., He, L., & Oei, T. P. (2018). Young Schema Questionnaire: Factor Structure and Specificity in Relation to Anxiety in Chinese Adolescents. *Psychiatry investigation*. 15. 1:41

Young, J. E. (1999). Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach(rev. ed.). Sarasota, FL: Professional Resources Press

Young, J.E., Klosko, J.S. and Weishaar, M.E. (2003) Schema Therapy: A Practitioner's Guide. Guilford, New York, NY

Zadahmad, M., & Torkan, H. (2016). Investigation of the multiple relationships between early

Zhou, X., Zhu, H., Zhang, B., & Cai, T. (2013). Perceived social support as moderator of perfectionism, depression, and anxiety in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *41*(7), 1141-1152.

IJOPER Vol 3, No 1, pp 28 -50 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

# الذكاء الانفعالي وقلق الانفصال كمنبآت بالرفض المدرسي لدى الأطفال

عبد الناصر ذياب الجراح
أستاذ علم نفس التعلم والتعليم
جامعة الخليج العربي
جامعة اليرموك
abedaj@agu.edu.bh

سوسن محمد العزام
طالبة دكتوراه في علم النفس التربوي
جامعة اليرموك
sawsan.azzam@yahoo.com

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرفض المدرسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق الانفصال لدى الأطفال في المدارس. وقد تم استخدام مقاييس الرفض المدرسي، والذكاء الانفعالي، وقلق الانفصال لتحقيق هذا الهدف بعد تعريبها واختبار دلالات الصدق والثبات لكل منها. تكونت العينة من 294 طفلا وطفلة: 149 ذكور، و145 إناث، تم اختيارهم عشوائياً من الصف الأول من مدارس محافظة إربد، والأطفال بعمر 4–5–6 سنوات. وأظهرت النتائج أن مستوى رفض الأطفال للمدرسة كان منخفضا. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$= 0.05) في الرفض المدرسي تعزى للجنس، فكان الذكور أكثر رفضا للمدرسة من الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0.05) في الرفض المدرسي تعزى للصف، فكان أطفال التمهيدي أول أكثر رفضا للمدرسة من أطفال تمهيدي ثاني، وأطفال تمهيدي ثاني أكثر رفضا للمدرسة من أطفال الصف الاول. وكذلك أظهرت النتائج أن قلق الانفصال والذكاء الانفعالي ينبئان بالرفض المدرسي. وكان لقلق الانفصال تأثير إيجابي، يليه الذكاء الانفعالي الذي كان له تأثير سلبي على الرفض المدرسي. وقد فسر متغير قلق الانفصال 23.9% من التباين في الرفض المدرسي، بينما فسر الذكاء الانفعالي 5.1% من التباين. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** الرفض المدرسي، الذكاء الانفعالي، قلق الانفصال، الأطفال، أطفال الروضة

## Emotional Intelligence and Separation Anxiety as Predictors of School Refusal Among Children

**Abdelnasser D. Al-Jarrah**
**Prof. of Learning and Instructional Psychology**
**Arabian Gulf University, Bahrain**
**Yarmouk University**

**Sawsan M. Al-Azzam**
**PhD student: Educational Psychology**
**Yarmouk University**

**Abstract:**

This study aimed at revealing out the level of school refusal and its relationship with emotional intelligence and separation anxiety of children in the schools. Scales of school refusal, emotional intelligence and separation anxiety have been used to achieve this aim after being arabicized and tested for validity and relaiability indications for each of them. The sample consist of 294 students: 149 males, and 145 females, whom were chosen randomly from the first grade from the schools of Irbid province, and children aged 4-5-6 years. Results showed that the level of school refusal of children was low. It also revealed that there were statistically significant differences ($\alpha$ = 0.05) in school rejection due to gender. Males were more likely to refuse school than females. It also showed that there were statistically significant differences ($\alpha$ = 0.05) in school refusal due to grade. KG1 children were more likely to refuse school of the KG2 and first grade, and the children of the KG2 are more likely to refuse school than the children of the first grade. Results showed that separation anxiety and emotional intelligence are predicting of school refusal. Separation anxiety had a positive impact followed by emotional intelligence which had a negative impact on school refusal. Separation anxiety variable explained 23.9% of the variance of school refusal, whereas emotional intelligence explained 5.1% of the variance. In light of the results, the researcher provided a set of recommendations.

**Key words:** School refusal, emotional intelligence, separation anxiety, children, kindergarten children.


تاريخ قبوله للنشر (2024-01-31) تاريخ تسلم البحث (2023-07-18)

**مقدمة**

يواجه الآباء والأمهات تحديات كبيرة في القدرة على دمج أطفالهم بمجتمع الروضة والمدرسة، ويختلف الأطفال في تقبل الوضع الجديد حسب الفروق الفردية بينهم، وحسب ظروف التنشئة والبيئة المحيطة، والخبرات النفسية، فمنهم من يتقبل ذلك بسهولة ومنهم من يقاوم ولا يتقبل، فتجد العديد من الأطفال يرفضون الإلتحاق بالروضة والمدرسة أو لديهم صعوبات تتعلق بالقلق الذي يمنعهم من البقاء ليوم كامل فيها، وسلوك الرفض المدرسي School refusal هذا يساهم في العديد من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية للطفل، والذي يؤثر على فرصهم لتحقيق النجاح التعليمي والمالي والشخصي في المستقبل.

ويعد برودوين (Broadwin) من أوائل العلماء الذين درسوا ووصفوا هذه الظاهرة لسنوات عديدة عام (1932) ووصف السلوكيات المقاومة للذهاب للمدرسة بأنها محاولة للحصول على الحب أو الهروب من المواقف الحقيقية، واعتبر الخوف والقلق من السمات الرئيسية لمشكلة عدم الحضور المدرسي، ثم جاء جونسون وآخرون عام (1941) وكانوا أول من استخدم مصطلح "رهاب المدرسة" وميزوه عن الغياب، وصنفوه على أنه اضطراب نفسي عصابي (Grandison, 2011) .

وعرَّف كيرنيوسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993) سلوك الرفض المدرسي بأنه: التغيب المزمن عن المدرسة، ووصفاه بأنه صعوبات تتعلق بالذهاب إلى المدرسة أو صعوبة البقاء في المدرسة أو الغرفة الصفية طوال اليوم. وعرَّف كيرني (Kearney, 2008) الرفض المدرسي بأنه: التهرب من الحضور المدرسي، والغياب غير المبرر والدوري عن المدرسة، وعدم القدرة على البقاء في الصفوف لمدة يوم كامل. أما موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia) فقد عرَّفت سلوك الرفض المدرسي بأنه: رفض الأطفال الذهاب للمدرسة بسبب اضطرابات انفعالية، أو مشاكل تواجه الأطفال عند ذهابهم إلى المدرسة. وبحسب الموسوعة يختلف مصطلح رفض المدرسة عن التهرب من المدرسة، حيث إن الأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة تنتابهم مشاعر قلق أو خوف تجاه المدرسة، بينما الأطفال المتهربين من المدرسة لا تنتابهم مشاعر خوف تجاه المدرسة، بل عادة ما يشعرون بالغضب أو السأم تجاهها (School Refusal, 2014). أما فيليبس Phelps فيعرف الرفض المدرسي بأنه: صعوبة في الالتحاق بالمدرسة مرتبطة بالاضطراب العاطفي (Melvin et al., 2023).

وعلى الرغم من تعدد مسميات الصعوبات العاطفية المتعلقة بالذهاب إلى المدرسة؛ إلا أن الرفض المدرسي أصبح أكثر المسميات شيوعًا وشمولً الكافة المصطلحات السابقة. وفي هذا الصدد فقد أعرب علماء النفس في الرابطة الوطنية لأخصائيي علم النفس المدرسي (National Association of School Psychologists, 2010) عن تفضيلهم لمصطلح "رفض المدرسة" لأنه يعكس بشكل أفضل التفسيرات المتعددة لهذه الحالة.

ويُذكر أن هناك علامات وأعراض تحذيرية شائعة حول الرفض المدرسي؛ يجب على الوالدين والمعلم التنبه لها من أجل التعامل معها بشكل مبكر قبل تفاقم المشكلة ومن أبرزها: التأخر المتعمد، والتثاقل من الذهاب إلى المدرسة، وتكرار الغياب غير المبرر، والغياب في أيام مهمة كالاختبارات، وطلبات الطالب المتكررة للذهاب إلى غرفة الممرضة بسبب شكاوى جسدية على الرغم من عدم وجود علامات واضحة للمرض، وإلحاح الطالب المتكرر للإتصال بالوالدين أو العودة إلى المنزل، وصعوبات في الذهاب للنوم وحيدًا، ورفض الخروج من السرير في الصباح للذهاب إلى المدرسة، والبكاء المتكرر، والمزاج المكتئب (Wimmer, 2010).

وحدد كيرني (Kearney, 2001) ثلاثة مستويات للرفض المدرسي من حيث الشدة هي: الرفض المدرسي العادي، ويستمر عند الأطفال لفترة وجيزة (أقل من أسبوعين) ويعالج دون تدخل، والرفض المدرسي الحاد، ويستمر عند الأطفال من أسبوعين إلى سنة، ويحتاج إلى التدخل للمعالجة، والرفض المدرسي المزمن، ويستمر تغيب الأطفال لمدة أكثر من سنة، وقد تصل إلى عامين، ويحتاج إلى تدخل لفترة أطول للمعالجة.

وقد أشار كيرني (Kearney, 2006) إلى أنه من المرجح أن يكون لدى الأطفال الذين يرفضون المدرسة الميل نحو سلوكيات الجنوح، والعنف، واستخدام المواد المخدرة، والاضطرابات النفسية، والتسرب من المدرسة، والفشل الأكاديمي، ويتنبأ على المدى البعيد بالفشل المهني، والمشكلات الزوجية والاجتماعية والنفسية في مرحلة البلوغ.

ويتميز الرفض المدرسي بعدة معايير تميزه بين عن الأنواع الأخرى من مشاكل عدم الحضور الى المدرسة مثل التغيب عن المدرسة، ومن أهم هذه المعايير: إحجام الطفل أو رفضه عن الالتحاق بالمدرسة، مما يؤدي في كثير من الأحيان (ولكن ليس بالضرورة) إلى غياب طويل الأمد؛ وبقاء الطفل عادةً في المنزل أثناء ساعات الدراسة، بدلًا من إخفاء المشكلة عن والديه، وإظهار الطفل اضطرابًا عاطفيًا بسبب احتمال الالتحاق بالمدرسة، والذي قد ينعكس في الخوف المفرط، أو نوبات الغضب، أو الشعور بالتعاسة، أو ربما في شكل أعراض جسدية غير مفسرة؛ ومقاومة الطفل محاولات الوالدين لإيصاله إلى المدرسة (González et al., 2023; Granieri et al., 2023; Heyne, 2006).

أما نغوين (Nguyen, 2017) فقد أشارت إلى أن الرفض المدرسي يعود بالكثير من الآثار السلبية والعواقب الوخيمة على الطفل والأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، مما يؤثر على الرفاه النفسي والاجتماعي، وتشمل هذه العواقب تأثيرات سلبية على المدى القصير مثل: ضعف الأداء الأكاديمي، والصراع الأسري، وفشل العلاقات مع الاقران، أما العواقب طويلة المدى فتشمل: العزلة الاجتماعية، ومشاكل متعلقة بالصحة العقلية، والاضطرابات النفسية في مرحلة البلوغ كاضطراب الهلع، والخوف من الأماكن المكشوفة.

وقد حدد كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1995) بعض أنواع من العائلات التي يعاني أطفالها من الرفض المدرسي؛ كالأسر المتساهلة التي تقدم الرعاية والتدليل الزائد، والأسر المتصارعة التي تعاني من خلافات وتهديدات دائمة، والأسر المنفصلة التي يعيش فيها الطفل مع أحد الوالدين أو كليهما أو أحد الأقارب مع غياب الدعم العاطفي والمادي، والأسر الإنعزالية التي لها تواصل محدود مع الآخرين، وتعاني من عزلة إجتماعية، أو الذين يعيشون في أماكن ريفية بعيدة أو من وضع إجتماعي أو ثقافي مختلف.

وأظهرت دراسة بليس وآخرون (Place, 2000) أبرز أسباب الرفض المدرسي أهمها وجود الصراعات والخلافات داخل الأسرة، والتعرض للإستقواء، والعزلة، وعدم وجود صداقات، والقلق، واضطراب السلوك، والإكتئاب.

وأشار كيرني (Kearney, 2007) أن نسبة الغياب عن المدرسة تزيد عند الأسر ذات الدخل المنخفض، بسبب الفقر أو التشرد، ويشكل الوضع الإقتصادي المنخفض عقبات عديدة مثل عدم إمكانية الوصول الى المدرسة إذا كانت بعيدة، وعدم القدرة على تأمين اللوازم المدرسية، وعدم توفر الملابس الكافية. وقد أشار المركز الوطني لإحصاءات التعليم (National Center for Education Statistics, 2007) أن الطلبة من العائلات ذات الدخل المنخفض كانوا أكثر عرضة لترك المدرسة بمعدل (8.9%) عن أقرانهم من الأسر ذات الدخل المرتفع بمعدل (1.5%).

وأشار هايت (Haight et al., 2011) إلى ارتباط سلوك الرفض المدرسي في بدايته بالقضايا التي تتعلق بالأسرة كنوع العلاقة بين الطفل وأسرته، ومدى الترابط العاطفي، وقلق الانفصال، وأسلوب الحماية الزائدة المتبع من قبل الأهل، واعتماد الطفل على أسرته في أداء مهماته وتلبية حاجاته.

وذكر ريد وكيندال (Reid & Kendall) عام (1982) أن المدارس التي تنفذ القواعد والقوانين بصرامة، ولديها سياسات وأنظمة غير مرنة، وتعاني من ضعف التواصل بين الإدارة والطالب كان لديها معدلات غياب أعلى من المدارس التي كان لها سيطرة أقل وأنظمة مرنة وتخطيط جيد للمناهج، وتوقعات واقعية لطلابها ( Joseph, 2008).

كما بين دي جروت وآخرون (de Groot et al., 2023) أن الأطفال قد يعانون من سلوك الرفض المدرسي بناءً على خوف حقيقي من شيء قد يحدث لهم في المدرسة، مثل التعرض للتنمر من الزملاء، أو أن يكون المعلميتعامل مع الطفل بقسوة (Tekin & Aydın, 2022). وقد يؤدي سلوك الرفض المدرسي إلى أسابيع أو أشهر أو سنوات من الغياب عن المدرسة، مما يكون له آثار سلبية قصيرة وطويلة المدى على الأطفال.

ودلت الاحصائيات التي قدمها مكشين وكول (Mcshane & Col) في عام (2001) إلى أن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى سلوك رفض المدرسة عند الطفل كانت كالتالي: الخلافات العائلية (43%)، والصراعات مع الأقران (34%)، والصعوبات الأكاديمية (31%)، وتغيير المنزل أو المدرسة (25%)، والابتعاد عن العائلة (21%)، بينما شكلت الأمراض الجسدية نسبة (20%) (رحال، 2016).

وتناولت العديد من الدراسات ارتباط الرفض المدرسي بالعديد من الاضطرابات كالقلق (ثابت، 2002)، والاكتئاب والخوف (Kearney, 2007)، والمشاكل الأخرى كالايذاء اللفظي والجسدي من الآخرين (Wherry & Marrs, 2008)، والعوامل الوالدية (Chockalingam et al., 2022)، والقلق (Tekin & Aydın, 2022)، واضطراب القلق الاجتماعي (Kikuchi et al., 2023)، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي (Zhao et al., 2023). ومع ذلك تم تجاهل دور بعض المتغيرات الفردية كأبعاد الشخصية، والمهارات العاطفية، وأظهرت دراسة ويري ومارس (Wherry & Marrs, 2008) أن الرفض المدرسي لهذه الفئة من الطلبة يسبب لهم القلق ومشكلات إساءة السلوك، وبينت الدراسة أنهم يصابون بمعظم أعراض ما بعد الصدمة بعد الشعور بالرفض المدرسي. وأشارت وايمر (Wimmer, 2008) إلى أن الاضطرابات النفسية عند الطفل تعد أيضًا أحد الأسباب لرفض المدرسة، كالاكتئاب؛ والذي يشمل سوء المزاج، وعدم الإهتمام بالأنشطة، وعدم التفاعل مع الآخرين، واضطراب ما بعد الصدمة، ونوبات الذعر، والخوف من الأماكن المكشوفة.

وبينت دراسة جوزيف (Joseph, 2008) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلق بعوامل الخطر المحددة للتغيب المدرسي، وأظهرت الدراسة أن الذكور أكثر عرضة للتغيب عن المدرسة، والعدوان، والسرقة مقارنةً بالأناث، وتأثر عدد أكبر من الإناث مقارنة بالذكور بعوامل التغيب عن المدرسة: كالاضطرابات العقلية للأطفال، والمعاملة الوالدية، والصحة العقلية والجسدية للوالدين، والإهمال، وسوء معاملة الطفل.

كما أظهرت دراسة (Dube & Orpinas, 2009) أن (17.2%) من الطلبة يتجنبون الذهاب للمدرسة بسبب الخوف من قلق الموقف الناتج عن حالتهم الصحية، وللهرب من التقييم الاجتماعي السلبي، وبينت الدراسة أن ( 60.6%) من الطلبة يتجنبون الذهاب للمدرسة ليجذبوا انتباه والديهم للحصول على تعزيز إيجابي كالرعاية الوالدية

أو الحصول على مكافئات مادية، وبينت الدراسة أن أكثر هذه الفئة تغيبًا بدون عذر هم الأكثر عرضة للوقوع كضحايا للإستقواء في المدرسة، والأكثر عرضة للمواقف المثيرة للتوتر.

وأجرت فليبيللو وآخرون (Filippello et al., 2018) دراسة أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفض المدرسي وعدم القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرفض المدرسي وسمات الفعالية الذاتية، إذ إن الفعالية الذاتية من متنبئات وجود الرفض المدرسي من عدمه، وبينت الدراسة أن الإناث أكثر تأثرًا بالعوامل المسببة للرفض المدرسي من الذكور.

وهدفت دراسة داود وعيساوي (2021) إلى تسليط الضوء على مسألة الصعوبات المدرسية التي يواجهها الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي، وذلك من خلال دراسة ثلاث حالات تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 9 سنوات. وقد خلصت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي لا يعانون من صعوبات التعلم، وأن لديهم مشاكل سلوكية، وصعوبات تكيفية، وأنهم يتميزون بالذكاء العالي والتفوق الدراسي.

وهدفت دراسة تشوك الينجام وآخرون (Chockalingam et al., 2022) دراسة العوامل الوالدية القابلة للتعديل المرتبطة بسلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال والمراهقين من خلال إجراء مراجعة منهجية لما مجموعه 290ورقة بحثية تناولت هذا الموضوع، حققت ثماني دراسات المعايير المطلوبة، وتم من خلالها تحديد تسعة عوامل والديه مرتبطة بسلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال والمراهقين أهمها: الأمراض النفسية للوالدين، والحماية الزائدة للأم، والكفاءة الذاتية للوالدين.

وهدفت دراسة بيسواس وساهو (Biswas & Sahoo, 2023) إلى إجراء دراسة سريرية للتعرف على الجوانب النفسية لدى الأطفال الذين يظهرون سلوك الرفض المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (92) طفلًا تعرضوا لسلوك الرفض المدرسي ممن حضروا الى عيادة توجيه الطفل في مستشفى تاتا الرئيسي في الهند. أظهرت النتائج أن الاضطراب النفسية المشتركة والبارزة لدى العينة هي: الاضطراب العاطفي في مرحلة الطفولة غير المحدد، وقلق الانفصال، واضطراب القلق المفرط، والاضطراب الجسدي، حيث استنتجت الدراسة أن أسباب الرفض المدرسي الأكثر انتشارًا لدى الأطفال هي الأسباب العاطفية واضطرابات القلق، وهذا يستدعي الاعتراف المبكر والتدخل المناسب لضمان العودة المبكرة إلى المدرسة.

ويرى الباحثان أنه من المثير للاهتمام دراسة تأثير الذكاء الانفعالي على الرفض المدرسي لأثراء المعرفة حول هذه المشكلة والعمل على منعها أو احتواءها. وفي هذا الصدد أظهرت دراسة لانج (Lang, 1982) أن الطلبة الرافضون للمدرسة يعانون من الاكتئاب والقلق أكثر من غيرهم من الطلبة، وأنهم من أسر تبالغ في حمايتهم وتعزز لديهم النرجسية، كما أظهرت النتائج أن الطلبة رافضي المدرسة أقل ذكاءً من غيرهم من الطلبة. كما أظهرت دراسة بيتريدس وآخرون (Petrides et al., 2002) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الذكاء الانفعالي والتغيب عن المدرسة، والسلوك المدرسي المنحرف وبخاصة لدى الطلبة الأقل حظًا والمعرضين للخطر. وذكر كيرني (Kearney, 2008) أنه من المفيد دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرفض المدرسي لأن الرفض المدرسي ينطوي أساسًا على تجارب سابقة وعواطف سلبية تتعلق بالذهاب للمدرسة، وبالتالي يمكن أن تكون دراسة الذكاء الانفعالي عاملًا مساعدًا للطلبة في التعامل مع الصعوبات العاطفية والتجارب التي تجلب التوتر في المدرسة. وقد بينت دراسة بانجاك وآخرون (Banjac et al., 2016) ارتباط سمة الذكاء الانفعالي بشكل عكسي بالتغيب عن المدرسة، وارتبط الذكاء الانفعالي بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي.

وذكرت العديد من الدراسات أن الطلبة الذين يملكون ذكاء انفعالي عالي ومتوسط يميلون إلى تقبل المدرسة بشكل أفضل، وسجلوا معدل حضور أكبر من الطلبة ذوي الذكاء المنخفض، ولوحظ أن الأطفال ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم القدرة على تحديد تعابير الوجه وفهم انفعالات وعواطف الأقران، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، وهذا يدل على أن الذكاء الانفعالي يؤثر على التكيف والتوافق المدرسي لدى الطلبة خلال مرحلة الطفولة (Banjac et al., 2016).

واستخدم بولبي مصطلح الرفض المدرسي ليشير إلى الأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة خوفًا من ترك المنزل وليس خوفًا من المدرسة في الغالب، ويكون الخوف والمقاومة في أشده، إما قبل ترك المنزل أو أثناء الذهاب إلى المدرسة، فهذا الرفض يفسر نماذج التفاعل الأسري بين الطفل ووالديه في نظرية قلق الانفصال، فإما أن تخاف الأم من قلق مزمن يتعلق بموضوع الإرتباط فتبقي الطفل في المنزل برفقتها، أو خوف الطفل من حدوث شيء مرعب للأم أو للأب عندما يكون في المدرسة لذا يفضل البقاء في البيت ليمنع حدوث هذا الشيء، أو خوف الطفل على نفسه من حدوث شيء له أثناء ذهابه إلى المدرسة وعادة ما يكون التفسير هو تهديدات الأبوين له، أو خوف الأم من حدوث شيء مخيف للطفل فتبقيه في المنزل، وتتفاقم مخاوف الأم في حالة مرض الطفل (العاسمي، 2015).

ويعتبر قلق الانفصال مسؤولًا في كثير من الأحيان عن الرفض المدرسي كما ظهر في الأدب النظري الذي تناول مسببات قلق الانفصال متمثلًا برغبة الطفل في البقاء في المنزل، والقلق من الانفصال عن أحد الوالدين أو كليهما (Amel & Hosseini, 2023). فقد وجد العديد من الباحثين أن الأطفال الذين يرفضون المدرسة هم أطفال يعانون من القلق، إذ تشير التقديرات إلى أن ما يقرب (75%) من الأطفال المصابين بقلق الانفصال يعانون من الرفض المدرسي وهذا يعيق قدرتهم على الالتحاق بالمدرسة، وبالتالي ضعف أدائهم الأكاديمي أو تراجعه، والانعزال عن الأقران، وهذا يؤثر على النمو الانفعالي بشكل خاص (King et al., 1995).

وأظهرت دراسة ثابت (2002) التي أجراها على (237) طفلًا تراوحت أعمارهم بين (9 – 13) سنة من قطاع غزة أن (43.4%) من الاطفال تعدوا حد السواء واعتبروا حالات نفسية، وكانت مشكلات التغيب عن المدرسة بسبب عوامل اجتماعية كقلق الانفصال أو جذب الانتباه. كما أظهرت دراسة إجّر (Egger et al., 2003) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين قلق الانفصال والرفض المدرسي، في حين ارتبط التهرب من المدرسة باضطراب العناد والشرود لدى الطفل، وبينت الدراسة أنه كلما زاد الرفض المدرسي زادت الاضطرابات النفسية لدى الطفل.

وبينت دراسة ناصر (2017) ارتفاع مؤشرات قلق الإنفصال لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، والتي كشفت عن تخلف العديد من الأطفال عن الالتحاق بالمدرسة، وضعف الأداء الدراسي للطفل وتراجعه، والانعزال عن الأقران، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الانفصال لدى الأطفال تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) ولصالح الاناث. كما توصلت نتائج دراسة بيتسيكا وآخرون (Bitsika et al., 2022) الى أن سلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال الذين يتعرضون للتخويف في المدرسة ارتبط إيجابيًا بالرهاب الاجتماعي وقلق الانفصال.

يلاحظ مما سبق؛ إن اختلاف أشكال الرفض المدرسي من قبل الأطفال والطلبة، وإن لها أسباب متعددة، بعضها أسرية، وأخرى تعود للمدرسة، وبعضها قد تعود لطبيعة الطفل وتعلقه بالآسرة ولما يعانيه أحيانا من بعض

الاضطرابات النفسية. كما يلاحظ أيضا ان لها آثار وانعكاسات سلبية على الطفل وعلى تحصيله الدراسي، لا بل وقد تؤثر على مستقبله لاحقا.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

يعاني كثير من الآباء والأمهات من مشكلة رفض أبنائهم الذهاب إلى الروضة أو المدرسة في عامهم الأول، وتطول أو تقصر مدة هذه المعاناة من طفل إلى آخر، مما يشكل عبئا كبيرًا على الأسرة وعلى تكيف الطفل، الأمر الذي ينعكس على اكتسابه للمهارات الأكاديمية والاجتماعية. كما تعاني معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي من نفس الظاهرة حيث يبذلن كثيرًا من الجهد في بداية العام الدراسي ولفترات طويلة في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة لجعلهم يتقبلون الروضة أو المدرسة، مما يعيق العملية التربوية نتيجة بذلهن لجهود إضافية مع هذه الفئة على حساب أوقات ونشاطات اليوم الدراسي ككل.

وينتشر الرفض المدرسي بشكل لافت، إذ أظهرت العديد من الدراسات بأن (28%) من الأطفال يرفضون المدرسة في مرحلة ما، وتشير التقديرات الى أن (0.4%) من الأطفال يظهرون الرفض المزمن للمدرسة، والرفض أمر شائع عند صغار السن والأطفال أكثر من الكبار(Kearney & Albano, 2000). وأشارت ويمير ( Wimmer, 2010) إلى أن مشكلة سلوك الرفض المدرسي تظهر لدى الأطفال بنسبة(2–5%) في كل عام، وارتبطت بالقلق والإكتئاب. بينما أشار فرمونت (Fremont, 2003) إلى أن نسبة الرفض المدرسي بلغت من (1–5%) عند جميع الأطفال في سن المدرسة، وكانت النسب متعادلة بين الذكور والإناث، وأنه أكثر شيوعًا عند الأطفال في المرحلة من (5 – 11) سنة. وبينت دراسة كيكوشي وآخرون (Kikuchi et al., 2023) أن نسبة انتشار سلوك الرفض المدرسي بلغت (26%).

وفي دراسة أجرتها بني أحمد (2013) في الأردن كشفت نتائجها أن نسبة الرفض المدرسي لدى الطلبة بحسب تقديرات المعلمين والمرشدين (40%) مقابل (22%) حسب تقديرات الطلبة أنفسهم. وأظهرت نتائج دراسة اهرليك وآخرون (Ehrlich et al., 2016) أن (36%) من الأطفال غائبين بشكل مزمن، وأظهرت التحليلات ان هناك علاقة بين الحضور في مرحلة ما قبل المدرسة والحضور في أوائل السنوات الابتدائية، وبينت الدراسة أن التغيب أمر شائع بين طلبة ما قبل المدرسة ويؤثر بشكل كبير على نتاجات التعلم. وبينت دراسة نوال (2017) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرفض المدرسي بين الطلبة الذين دخلوا المدرسة مبكرًا والذين دخلوا في سن السادسة فما فوق لصالح الأكبر سنا، كما بينتأن الأطفال الذكور ممن في عمر أقل من 6 سنوات يرفضون المدرسة أكثر من الاناث من نفس العمر، فيما كانت الاناث أكثر رفضا من الذكور ممن دخلوا المدرسة في سن السادسة.

وثمة تساؤلات ترد إلى الذهن عن أسباب هذا الرفض؛ هل يعود إلى قدرات الطفل الخاصة انفعاليا (الذكاء الانفعالي)، أم إلى تعلقه بأجواء الأسرة والمنزل، وخوفه من الإبتعاد عنهم (قلق الانفصال)، وهل تختلف هذه الظاهرة بين الجنسين، أم أنها تتباين بتباين الصف؟

وعليه؛ تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال؟
2. هل يختلف مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال باختلاف الجنس والصف؟
3. ما القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي وقلق الانفصال بالرفض المدرسي لدى الأطفال؟

**أهمية الدراسة**

تتمحور أهمية الدراسة في جانبين؛ نظري وتتطبيقي وذلك على النحو الآتي:

**الأهمية النظرية**

1. تساهم هذه الدراسة في إضافة معلومات جديدة إلى المكتبة النفسية، وتطوير الأدب النفسي التربوي، وإغناء المعرفة الإنسانية من خلال التعرف على سلوك الرفض المدرسي وعلاقته بالذكاء الإنفعالي وقلق الانفصال لدى أطفال ما قبل المدرسة فيما يتعلق بمتغيري الجنس والعمر، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية وغير العربية التي بحثت في أسباب الرفض للمدرسة وعلاقة بعض المتغيرات بها لمرحلة أطفال ما قبل المدرسة.
2. توجيه أنظار المهتمين والباحثين إلى البحث في الطفولة لهذه الفئة العمرية، والتي لم تحظ بالاهتمام الكافي في البيئة العربية والأردنية تحديدًا.

**الأهمية التطبيقية:**

تنبثق الأهمية التطبيقة للدراسة من النقاط الاتية:

1. تحقيق الجانب الوقائي في مشكلة الرفض المدرسي، فمعرفة مستوى انتشار أو شيوع هذه المشكلة التي تجعل الطالب رافضًا للمدرسة تشكل الخطوة الأولى للتعامل المناسب معها قبل تطورها.
2. توفر هذه الدراسة مقاييس مناسبة ومحددة يمكن تطبيقها على طفل ما قبل المدرسة لقياس مستوى الرفض المدرسي، ومستوى الذكاء الانفعالي، وقلق الانفصال، ومدى تأثيرها في تقبل أو رفض الأطفال للمدرسة.
3. قد تستفيد منها معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي، وأمهات وآباء الأطفال في هذا السن بفهم والتعرف على العوامل المؤثرة في رفض الأطفال للروضة أو المدرسة، ومحاولة معالجة هذه المشكلة والحد منها بصورة تربوية، وتنمية حب وقبول المدرسة لدى الأطفال.

**محددات الدراسة**

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

1. أدوات الدراسة وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات عالميا ومحليا، وما تغطيها من أبعاد.
2. تقديرات الأطفال على مقياس الرفض المدرسي، ومقياس الذكاء الانفعالي وقلق الانفصال.
3. عينة الدراسة، والتي ستقتصر على أطفال 4-6 سنوات، وتقابل صفوف Kg1، Kg2، والصف الأول الأساسي ضمن رياض الأطفال، أو مراحل التعليم الأساسي المعتمدة في نظام التعليم العام والخاص في الأردن.
4. تم تطبيق الأدوات في منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي مما قد يساهم في خفض مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال بسبب مرور فترة على التحاقهم بالمدرسة أو رياض الأطفال.
5. هناك بعض أطفال الصف الأول ممن قد يكونوا التحقوا برياض الأطفال، وكذلك أطفالKg2قد يكونوا التحقوا ب KG1.

**مصطلحات الدراسة**

**الرفض المدرسي:** عرف كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) الرفض المدرسي بأنه حالة التغيب المتكرر عن المدرسة، أو صعوبة الذهاب إلى المدرسة أو البقاء فيها أو في الغرفة الصفية. ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المعد لذلك.

**الذكاء الانفعالي:** عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1997) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي. ويعرف إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المعد لذلك.

**قلق الانفصال:** عرف إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013) قلق الانفصال بأنه خوف الأطفال المفرط وغير الواقعي من الانفصال عن شخص ما بحيث يتجاوز ما يمكن توقعه من مستوى نمو الطفل. ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال المقياس المعد لذلك.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (294) طفلا وطفلة، منهم (149) طفلا و(145) طفلة من مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، في المرحلة العمرية (4 – 5 – 6) سنوات، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة أو المتاحة، ممن وافقت إدارة مدارسهم على التعاون مع الباحثين، وتسهيل مهمتهم، وقد تم مراعاة تمثيل جميع أفراد المجتمع في العينة موزعين وفقًا لمتغيرات الدراسة. ويبين جدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة العمرية.

***جدول 1***

***توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة العمرية***

| الجنس | تمهيدي أول kg1 | تمهيدي ثاني kg2 | الصف الاول | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|
| الذكور | 42 | 56 | 50 | 149 |
| الإناث | 49 | 50 | 47 | 145 |
| المجموع | 91 | 106 | 97 | 294 |

**أدوات الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس، الأول: مقياس الذكاء الإنفعالي، والثاني: مقياس قلق الإنفصال، والثالث: مقياس الرفض المدرسي، وفيما يلي عرض لكل منها.

**أولا: مقياس الذكاء الإنفعالي**

استخدم الباحثان مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده هوتمييرز (Houtmeyers, 1994) بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وتكييفه على البيئة الأردنية، لقياس الذكاء الانفعالي. تكون المقياس من (16) فقرة كل فقرة تمثل جملة (لعبة تخيلية) تعرض بعض المواقف المختلفة، وتطلب من المستجيب تخيل حدوث الموقف معه، ومن ثم سؤاله عن شعوره عند حدوث ذلك الموقف، وتم تغيير طريقة الاستجابة بأسلوب جاذب وأكثر سلاسة ومناسبة لهذه الفئة العمرية من خلال تكوين استبانة على جهاز الحاسوب، وتتمثل الاستجابات بمجموعة من الصور الملونة حيث تصف الإنفعال المناسب للموقف هل هو سعيد، حزين، خائف، غاضب. يجيب عليها المستجيب من خلال الضغط على الصورة المناسبة التي تمثل الحالة الانفعالية على جهاز الحاسوب أو الجهاز اللوحي (الآيباد). كما هي موضحه أدناه.

سعيد حزين خائف غاضب

**الخصائص السكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي**

قام هوتميرز (Houtmeyers, 1994) باستخراج الصدق التلازمي مع مقياس دانفا(DANVA) للذكاء الانفعالي، حيث أشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط دال احصائيا بين المقياسين بلغ مقداره (0.74). واستخدم هوتميرز معادلة الانحدار في حساب الصدق لمقياس الذكاء الانفعالي، وكشفت النتائج بأن عوامل (العمر، الجنس) فسرت النسبة العظمى من التباين في الذكاء الانفعالي لدى الأطفال (ما قبل المدرسة، والصف الأول) حيث بلغت قيمة بيتا (Beta=0.757)، (R2=0.64; F(1,28)= 5.23; P<0.05).

كما قام هوتميرز(Houtmeyers, 1994) باستخراج قيم الثبات لمقياس الذكاء الإنفعالي بطريقتين هما: طريقة كرونباخ الفا كمؤشر على الاتساق الداخلي وكانت للمقياس ككل (0.62). والتجزئة النصفية وبلغ (0.77).

**الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية**

تم التحقق من صدق صدق المحتوى بعرض المقياس المؤلف من (16) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإختبار من حيث دقة الترجمة، ووضوح الفقرات وسهولة فهمها، وتقديم أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المشار إليها، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين والأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق المقياس، ليسهل التعامل معه، وتم حذف وإضافة بعض الكلمات في المقياس، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن الذكاء الانفعالي، وأعتبر ذلك مؤشرًا يسمح باستخدام المقياس في هذه الدراسة.

كما استخرجت معاملات الإرتباط لفقرات الإختبار، على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الانفعالي بين (.37 – .71) وهي قيم مقبولة، ومؤشر جيد على تمتع المقياس بدلالات صدق مقبوله، كما هو مبين في جدول 2.

***جدول 2***

***معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي***

| الرقم | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | رسمت صورة جميلة في الروضة، وجاء طفل آخر وخربش عليها وصار يضحك عليك هاهاها. فكيف يكون شعورك؟ | 0.43 |
| 2 | أحضرت لك أمّك صحن طعام لا تحبه، وأجبرتك على أكله؛ ولأنك أكلته أعطتك قطعة من الحلوى التي تحبها. فكيف يكون شعورك؟ | 0.51 |
| 3 | أنت مريض وأراد أهلك أخذك إلى الطبيب لكي يعطيك إبرة. فكيف يكون شعورك؟ | 0.38 |
| 4 | قمت برسم لوحة لوالدتك بمناسبة عيد الأم في الروضة، وفي نهاية الدوام ضاعت اللوحة ولم تجدها في أي مكان. فكيف يكون شعورك؟ | 0.46 |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | في عيد ميلادك ذهبت مع أهلك إلى المطعم وتناولتم الغداء، وبعدها تناولتم كعكة عيد الميلاد. كيف يكون شعورك؟ | 0.52 |
| 6 | اكتشفت أن صديقك الذي تحب دائمًا أن تلعب معه وتمشي معه لم يعد يلعب معك. كيف يكون شعورك؟ | 0.71 |
| 7 | جاء موعد نومك؛ ولكنك غير نعسان وترغب بمشاهدة التلفاز. لكن والداك منعاك من مشاهدة التلفاز، وأجبراك على الذهاب إلى النوم. كيف يكون شعورك؟ | 0.45 |
| 8 | أنت راكب مع والدك في السيارة وغير منتبه إلى الشارع، وفجأة صرخ والدك بصوت عالي لأن سيارة دخلت أمام سيارتكم وكادت أن تصطدم فيها. كيف يكون شعورك؟ | 0.65 |
| 9 | عندك قطة تحبها في البيت، لكنها هربت ولم تجدها. وقال لك أهلك عليك أن تنتظر لأنها يمكن أن تعود إلى البيت لوحدها. كيف يكون شعورك؟ | 0.61 |
| 10 | وأنت نائم في غرفتك حلمت حلمًا مزعجًا. صحوت من النوم فوجدت الغرفة مُظلّمة، ولم تجد أهلك. كيف يكون شعورك؟ | 0.41 |
| 11 | في يوم العطلة ذهبت مع أمك إلى السوق وتناولتما الغداء واشتريتما ما تريدان. كيف يكون شعورك؟ | 0.54 |
| 12 | في الروضة قام ولد ثان برمي اللعبة وكسرها، وأخبر المعلمة أنك أنت من كسرها، وجاءت المعلمة تلومك. كيف يكون شعورك؟ | 0.37 |
| 13 | ذهبت مع أمك وأبيك إلى السوق، وفجأة لم تجدهما حولك، وكان حولك ناس كثيرون. كيف يكون شعورك؟ | 0.46 |
| 14 | كنت تلعب بلعبة جديدة في الروضة. وفجأة جاء ولد وأخذها منك. كيف يكون شعورك؟ | 0.47 |
| 15 | لقيت "عصفور صغير مجروح" في الشارع. أخذته داخل البيت، وحاولت مساعدته لكي يشفى، وعندما رجعت من الروضة أخبرتك أمك أن العصفور مات. كيف يكون شعورك؟ | 0.49 |
| 16 | قمت بعمل رسمة جميلة في الروضة. وعندما رجعت إلى البيت علّقها والدك على الجدار لكي يراها كل من يدخل البيت. كيف يكون شعورك؟ | 0.56 |

وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثباتعلى عينة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وبلغت للمقياس ككل (0.60). كما استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار؛ بعد مضي أربعةأسابيع، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.71).

**تصحيح المقياس**

تكون مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية من (16) فقرة صيغت جميعها بطريقة ايجابية، بحيث يحصل المستجيب على درجة واحدة إذا قام باختيار الجواب الصحيح، بينما يحصل على صفر عند اختياره الإجابة الخاطئة، يختار الطفل الصورة المناسبة للموقف أمام كل موقف، وبعدها يتم جمع علامات كل طفل على جميع الأسئلة وقسمتها على عددها وضربها بـ(5)، والعلامة العالية تدل على ذكاء انفعالي مرتفع.

**ثانيًا: مقياس قلق الانفصال**

استخدم مقياس قلق الانفصال الذي أعده إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013)، بعد ترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه للبيئة الأردنية ليناسب الأطفال من عمر (4، 5، 6) سنوات. ويتكون المقياس من (15) فقرة صيغت جميعها بطريقة ايجابية، ويختار الطفل الإجابة على كل فقرة من فقراته باختيار إشارة ( ✔ ) أمام العبارة التي يرى أنها صحيحة وتنطبق عليه، ويختار إشارة( ✘ ) إذا اعتقد أن العبارة لا تنطبق عليه.

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

قام إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013) باستخراج دلالات الصدق باستخدام ثلاث طرق: الصدق العاملي الاستكشافي (EFA)، وقد كشفت نتائجه عن مدى مناسبة فقرات مقياس قلق الانفصال، وجاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة دالة، إذ بلغت قيمة (X2=20.33;CFI=0.90;TLI=0.99;RMSEA=0.06) ودرجات التشبع تراوحت بين (0.74– 0.99) وفسرت فقرات مقياس قلق الانفصال ما نسبته (0.69) من التباين المفسر. كما كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي مناسبة فقرات مقياس قلق الانفصال، وحققت مؤشرات حسن المطابقة قيم مقبولة حسبر المعايير الاحصائية المستخدمة في التحليل، فقد بلغت قيمة ( 37.47; CFI=0.99; TLI=0.98; X2=RMSEA=0.07; P<0.01) وبلغت درجات التشبع لفقرات مقياس قلق الانفصال ما بين (0.79– 0.92). وتعد جميع هذه المؤشرات مقبولة احصائيًا.

وتم التحقق من الصدق التقاربي والتباعدي للمقياس بحساب الدرجات الكلية مقارنة مع مقياس قلق الانفصال للآباء، وأستُنتج بأن مقياس قلق الانفصال ارتبط بدرجة عالية مع المقاييس التي تقيس الحساسية للقلق، وبلغ معامل الارتباط (0.70). كما قام المؤلف بمقارنة مقياس قلق الانفصال مع مقاييس أخرى وضعت لقياس قلق الإنفصال لدى أطفال المدرسة الأساسية، وأطفال ما قبل المدرسة.

واستخدم المؤلف اسلوب تحليل التباين الثنائي ضمن المجموعات كذلك استخدم العامل بين المجموعات لفحص الصدق التميزي لمقياس قلق الانفصال. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات على مقياس قلق الانفصال (F(2,509)=109.8; P<0.01)، كما بينت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث باستخدام معادلة بنفروني(Banferroni).

وقام إن–ألبون وآخرون (In-Albon et al., 2013) بحساب ثبات مقياس قلق الانفصال بطريقتين هما: معامل الاتساق الداخلي؛ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت للمقياس ككل (0.85)، وثبات الاستقرار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد مضي أربعة أسابيع عن التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين وبلغت قيمته (0.80).

**الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية**

استخدم الباحثان طريقتان لحساب الصدق هما: صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس المؤلف من (15) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) محكمين والأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق المقياس، ليسهل التعامل معه، وتم إضافة فقرتين للمقياس، وحذف وإضافة بعض الكلمات.

كما تحقق الباحثان من مؤشرات صدق البناء، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طفلًا وطفلة وتم حساب معامل الارتباط بين فقرات مقياس قلق الانفصال والعلامة الكلية للمقياس، وقد تراوحت بين (0.35 – 0.72).

***جدول 3***

***معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس قلق الانفصال***

| الرقم | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 1 | هل ترفض البقاء بعيدا عن والديك؟ | 0.37 |
| 2 | هل ترفض الذهاب إلى الروضة لكي لا تبتعد عن والديك؟ | 0.51 |
| 3 | هل تخاف من الذهاب إلى الروضة لوحدك؟ | 0.56 |
| 4 | هل تتجنب الخروج مع أصدقائك لوحدك؟ | 0.62 |
| 5 | هل تتجنب الذهاب في رحلة مدرسية؟ | 0.71 |
| 6 | هل تخاف من البقاء في مكان ما حتى يعود والديك لأخذك؟ | 0.72 |
| 7 | هل تكره النوم بعيدا عن والديك؟ | 0.60 |
| 8 | هل تحب أن يبقى معك أحد والديك في الروضة؟ | 0.55 |
| 9 | هل تبكي عندما تخرج أمك من البيت بدونك؟ | 0.49 |
| 10 | هل تلحق بوالدتك داخل المنزل أينما ذهبت؟ | 0.35 |
| 11 | هل تكره البقاء في الغرفة التي لا يتواجد فيها والديك؟ | 0.38 |
| 12 | هل تتضايق عند وجودك في مكان جديد دون وجود والديك؟ | 0.52 |
| 13 | هل تفكر في والديك أو في عائلتك عندما تكون في الروضة أو عندما تكون بعيدا عنهم؟ | 0.48 |
| 14 | هل تقلق إذا علمت أن أحد والديك سيسافر؟ | 0.69 |
| 15 | هل تخاف أن يحصل لك شيء سيء وأنت بعيد عن والديك؟ | 0.58 |

وللتحقق من ثبات المقياس قام الباحثان بتطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وتم حساب الثبات بطريقتين هما: معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0.76)، وثبات الاستقرار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد مضي أربعة أسابيع عن التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين وبلغت قيمته (0.72).

**تصحيح المقياس**

تكون المقياس من (15) فقرة صيغت جميعها بطريقة موجبة، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة إذا اختار الإجابة الصحيحة، وصفرًا إذا اختار الإجابة غير الصحيحة. والدرجة العالية تدل على أن لدى الطالب مستوى مرتفع من قلق الانفصال.

**ثالثًا: مقياس الرفض المدرسي**

تم استخدام مقياس كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) بعد ترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه للبيئة الاردنية ليناسب الأطفال من عمر (4، 5، 6) سنوات، ويتكون المقياس من (18) فقرة صيغت بطريقة موجبة لقياس الرفض المدرسي لدى أطفال ما قبل المدرسة والصف الأول الأساسي، ويقيس أربعة مظاهر سلوكية للرفض المدرسي هي: تجنب الأهداف السلبية المثيرة، أو المواقف المرتبطة بأوضاع المدرسة، والانسحاب والتجنب الاجتماعي أو المواقف التقييمية، وسلوكات جذب الانتباه، والتعزيز الايجابي الملموس.

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

قام كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) بالتحقق من الصدق التلازمي لمقياس الرفض المدرسي، حيث تم مقارنة مقياس الرفض المدرسي مع مقاييس أخرى يفترض بأنها صادقة تقيس نفس المهمة لدى الاطفال. وكشفت نتائج التحليل تمتع مقياس الرفض المدرسي بالخصائص السيكومترية لقياس الرفض.

كما قام كيرني وسلفرمان (Kerney & Silverman, 1993) باستخراج دلالة الثبات لمقياس الرفض المدرسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت قيمتها (0.79). كما استخداما طريقة الاختبار وإعادة

الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (37) طفلًا وطفلة وتم اعادة تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مضي أسبوعين، وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين وبلغ (0.68).

**الخصائص السكومترية للمقياس في الدراسة الحالية**

تم التحقق من دلالات الصدق بطريقتين هما: صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس المكون من (18) فقرة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الإختبار من حيث دقة الترجمة، ووضوح الفقرات وسهولة فهمها، وتقديم أي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المشار إليها، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين والأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق المقياس، ليسهل التعامل معه، وحذف وإضافة بعض الكلمات، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن الرفض المدرسي، وأعتبر ذلك مؤشرًا يسمح باستخدام المقياس في هذه الدراسة. كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طفلًا وطفلة، وتم حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت (0.37–0.83)، وهي مؤشر جيد على تمتع المقياس بدلالات صدق مقبوله. وجدول 4 يوضح هذه القيم.

***جدول 4***

***معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الرفض المدرسي***

| الرقم | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | هل تتجنب الذهاب إلى الروضة؟ | 0.46 |
| 2 | هل تتمنى أن يكون هناك عمل في الروضة لكي تبقى في البيت؟ | 0.39 |
| 3 | هل تقوم بعمل أشياء لإزعاج عائلتك لكيلا تذهب للروضة؟ | 0.61 |
| 4 | هل تبكي صباحا لأنك ستذهب إلى الروضة؟ | 0.46 |
| 5 | هل تفضل الذهاب إلى أي مكان بدلا من الحضور إلى الروضة؟ | 0.77 |
| 6 | هل تفضل مقابلة أو رؤية أصدقاءك خارج الروضة أكثر من داخلها؟ | 0.83 |
| 7 | هل تشعر بالتوتر عندما تكون داخل الروضة؟ | 0.80 |
| 8 | هل تستمتع بعمل الأشياء عندما تتغيب عن الروضة؟ | 0.68 |
| 9 | هل تشعر بالخوف عندما تفكر في الروضة يومي الجمعة والسبت؟ | 0.71 |
| 10 | هل تشعر بآلام في البطن قبل ذهابك إلى الروضة؟ | 0.80 |
| 11 | هل سبق أن رفضت الذهاب إلى الروضة لكي تبقى في البيت؟ | 0.67 |
| 12 | هل سبق أن هربت من الروضة لأنك لا تحبها؟ | 0.53 |
| 13 | هل تكره الذهاب إلى الروضة؟ | 0.44 |
| 14 | هل تتظاهر بالمرض لكيلا تذهب إلى الروضة؟ | 0.83 |
| 15 | هل ترفض الاستيقاظ من النوم لكيلا تذهب إلى الروضة؟ | 0.68 |
| 16 | هل تحاول تأخير أهلك صباحا لكي تتأخر عن الروضة؟ | 0.73 |
| 17 | هل تتمنى لو أن اهلك لم يسجلوك في الروضة؟ | 0.55 |
| 18 | هل تحب أيام العطل أكثر من أيام الدوام؟ | 0.48 |

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخراج دلالات الثبات باستخدام طريقتين هما: معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمة معامل الثبات (0.91). وطريقة الاختبار واعادة الاختبار، حيث تم تطبيق

الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طفلًا وطفلة، وتم اعادة تطبيق المقياس بعد مضي أربعة أسابيع وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وبلغ معامل الارتباط (0.84).

**تصحيح المقياس**

يتكون المقياس من (18) فقرة صيغت جميعها بطريقة موجبة، بحيث يحصل الطالب على درجة واحدة إذا اختار الإجابة الصحيحة، وصفرًا إذا اختار الإجابة الخاطئة، وتم احتساب العلامة الكلية بجمع الإجابات على جميع الفقرات، وتكون الدرجة العالية رفض مدرسي عالي، والدرجة المتدنية رفض مدرسي أقل.

**نتائج الدراسة**

**نتائج السؤال الأول: ما مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال، وقد تبين أن مستوى الرفض المدرسي كان ضعيفًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.78) وبانحراف معياري بلغ (1.45)، كما تم حساب نسبة الأطفال الذين لديهم رفض مدرسي في كل صف دراسي، وكان عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي أول (25) طالبا وطالبة وبنسبة(27.5%)، أما أعداد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي ثاني (13) طالبًا وطالبة وبنسبة (12.3%)، كما بلغ عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف أول أساسي (12) طالبًا وطالبة وبنسبة (12.4%).

**نتائج السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الرفض المدرسي لدى الأطفال باختلاف الجنس والصف؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفض المدرسي حسب الجنس، والصف، وجدول 5 يبين ذلك.

***جدول 5***

***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفض المدرسي حسب الجنس، والصف***

| المتغير | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 2.05 | 1.54 |
| | اناث | 1.52 | 1.31 |
| الصف | تمهيدي أول KG1 | 2.22 | 1.55 |
| | تمهيدي ثاني KG2 | 1.86 | 1.29 |
| | الصف الاول | 1.28 | 1.37 |

يلاحظ من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الرفض المدرسي حسب متغير الجنس، ولمعرفة دلالة هذه الفروق، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، وجدول رقم 6 يبين ذلك.

***جدول 6***

***نتائج تحليل التباين الثنائي لمستوى الرفض المدرسي حسب الجنس، والصف***

| المصدر | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 20.740 | 1 | 20.740 | 10.888 | 0.001 |
| الصف | 43.712 | 2 | 21.856 | 11.474 | 0.000 |
| الخطأ | 552.401 | 290 | 1.905 | | |
| الكلي | 1554.707 | 293 | | | |

يلاحظ من الجدول 6 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات استجابات الأطفال على مقياس الرفض المدرسي تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وذلك لأن متوسطها الحسابي في الرفض المدرسي أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الإناث كما يلاحظ من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الرفض المدرسي حسب متغير الصف، ولفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الفئة العمرية تم إجراء اختبار شافيه(Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول رقم 7 يبين ذلك.

***جدول 7***

***نتائج المقارنات البعدية على مقياس الرفض المدرسي تبعا لمتغير الصف***

| المتغير | المتوسط الحسابي | البستان | التمهيدي | الصف الأول |
|---|---|---|---|---|
| **تمهيدي أول Kg1** | 2.23 | - | **0.36 | 0.95** |
| **تمهيدي ثاني Kg2** | 1.87 | - | - | 0.59** |
| **الصف الأول** | 1.28 | - | - | - |

يتضح من الجدول 7 وجود فروق في مستوى الرفض المدرسي بين فئات متغير الصف التمهيدي أول والتمهيدي ثاني ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي أول والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي ثاني والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي ثاني. وأظهرت الفروق بين التمهيدي أول والصف الأول لصالح التمهيدي أول.

**نتائج السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للذكاء الإنفعالي وقلق الإنفصال بالرفض المدرسي لدى الأطفال؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة الإنحدار المتعدد(Stepwise Multiple Liner Regression)على اعتبار أن الرفض المدرسي متغيرٌ تابعٌ ،في حين كان تم تغيرا تقلق الإنفصال والذكاء الإنفعالي، تمثل متغيرا تم ستقلة، حيث أفرزت نتائج التحليل نموذجان ؛كما هو موضح في الجدول رقم 8.واقتصرت النتائج في هذه الدراسة على بيان النتيجة النهائية للنموذج النهائي لمخرجات تحليل الانحدار المتدرج، حيث احتوى الجدول8على المتغيرات الدالة إحصائيا ف تفسيرها للرفض المدرسي.

***جدول 8***

***مقدار ما يفسره كل متغير من متغيرات قلق الإنفصال والذكاء الإنفعالي بالرفض المدرسي***

| المتغير | معامل الارتباط R | معامل التحديد $R^2$ | قيمة التغير في معامل التحديد $R^2$ | معامل الانحدار (درجة التأثير) β | المعامل البائيB | ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **قلق الإنفصال** | 0.492 | 0.242 | 420.2 | .699 | .511 | 10.342 | 10.00 |
| **الذكاء الإنفعالي** | 0.543 | 0.295 | 0520. | -0.412 | -0.230 | -4.651 | 10.00 |

يظهر من الجدول رقم 8 إمكانية التنبؤ بالرفض المدرسي من خلال متغيرات قلق الإنفصال والذكاء الإنفعالي، حيث فسّرت هذه العوامل مانسبته (29.5%) من الرفض المدرسي ،كما يظهر في النموذج الأخير، وأن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.001). وقد فسر متغير قلق الانفصال ما نسبته (23.9%) من الرفض المدرسي وبدلالة إحصائية (.001)، أما متغير الذكاء الانفعالي فقد فسر(5.1%) من الرفض المدرسي وبدلالة إحصائية (.001). كما يلاحظ أن قلق الانفصال كان ذات تأثير موجب ،أما الذكاء الإنفعالي فق دارتبط سلبًا بالرفض المدرسي.

ويمكن بيان أثر متغير قلق الانفصال في الرفض المدرسي كما يلي: بزيادة قلق الانفصال بمقدار وحدة واحدة يزداد الرفض المدرسي بمقدار (5.11%)مع تثبيت أثر متغير الذكاء الانفعالي.

**مناقشة النتائج**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى الرفض المدرسي كان ضعيفًا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (2016)، والذي حصل فيه المقياس على مستوى رفض مدرسي منخفض بين الطلبة. كما أظهرت النتائج أن عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي أول (25) طالبا وطالبة، أما أعداد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف تمهيدي ثاني (13) طالبًا وطالبة، كما بلغ عدد الطلبة ممن لديهم رفض مدرسي في صف أول أساسي (12) طالبًا وطالبة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى الفترة التي تم أخذ الاستجابات فيها من الطلبة، حيث تم أخذها في منتصف الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي؛ في حين تظهر المشكلة غالبا كما ورد في الأدب النظري في بداية العام الدراسي في فترة دخول الطفل لمرحلة رياض الأطفال أو المدرسة؛ فيواجه بيئة جديدة مختلفة كليًا عن بيئة المنزل فتبدأ المعاناة، وهذا ما أشار إليه كيرني (Kearney, 2001) بأن الرفض المدرسي عادة يستمر لفترة وجيزة (أقل من أسبوعين) ويعالج دون تدخل عند الالتحاق بالمدرسة والدراسة للمرة الأولى (مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأول)، أو عند الانتقال من مدرسة إلى مدرسة أخرى، أو من مدرسة في منطقة قروية إلى مدرسة في المدينة.

وتعزى النتائج أيضا ذلك إلى أن الطلبة في نهاية العام أصبحوا متكيفين مع البيئة المدرسية، وشكلوا خبرات جديدة إيجابية عنها، وتشكلت علاقة طيبة بينهم وبين المعلم والطلبة الآخرين مع الشعور بالأمان والحماية، وأصبح الطالب متكيفا مع المنهاج الدراسي والصعوبات التي من الممكن أن يواجهها أثناء المسيرة التعليمية. ولاحظ الباحثان أثناء تطبيق أدوات البحث بأنه قد يكون السبب بترتيب الطفل في أسرته، حيث أن أغلب الأطفال كان لهم أخوة قد التحقوا بالمدرسة وخاضوا هذه التجربة وكونوا خبرات إيجابية عنها، وبالتالي زودوا إخوانهم بهذه التجربة وخففوا أي قلق أو خوف من الممكن أن يعيق تقبلهم للمدرسة.

ويلعب المستوى التعليمي للوالدين دور كبير في انخفاض مستوى الرفض المدرسي؛ إذ وجد الباحثان أن أكثر أُسر الأطفال من المتعلمين والعاملين إذ يملكون الخبرة والكفاءة في تهيئة أبنائهم للانتقال إلى جو المدرسة وتقبلها، وهذا يساعد الطفل على التعامل مع المواقف الجديدة، ويزيل القلق والخوف، وينمي الشجاعة والثقة في نفس الطفل من مثل هذه المواقف، وخصوصا عند دخول الطفل للمدرسة كبيئة جديدة.

أما بالنسبة لأعداد ونسب الأطفال الذين لديهم رفض للمدرسة، فيلاحظ أن أكثر عدد كان من أطفال التمهيدي أول وبنسبة (27.5%)، أما أطفال التمهيدي ثاني فبلغ عدد الأطفال الذين لديهم رفض (13) وبنسبة (12.3%)، في حين بلغ عددهم في الصف الأول (12) وبنسبة (12.4%)، وقد يعزى ذلك إلى كون هذه أول خبرة التحاق بالمدرسة أو الروضة لأطفال التمهيدي أول، في حين طلبة التمهيدي ثاني والصف الأول تجد نسبة منهم قد التحقوا بالتمهيدي أول مما ساعد في تقبلهم لمدرسة، إضافة إلى زيادة مستوى الوعي لديهم. كما لابد من الإشارة إلى أن هذه النسب تختلف عن النسب الواردة في الدراسات السابقة حيث أشار كيرنيوالبانو (Kearney & Albano, 2000)أن نسبة انتشار أو شيوع الظاهرة (0.4%)، وأشارت ويمير(Wimmer, 2010) أن مشكلة الرفض تظهر بنسبة (2–5%)في كل عام، كما أشارت فرمونت (Fremont, 2003) إلى أن نسبة الرفض المدرسي بلغت من (1–5%) عند جميع الأطفال في سن المدرسة، أما بني أحمد(2013) فقد كشفت دراستها أن النسبة بلغت من (40%–

22%)، وبينت دراسة كيكوشي وآخرون (Kikuchi et al., 2023) أن نسبة انتشار سلوك الرفض المدرسي بلغت (26%). وقد يعزى ذلك إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات عن بيئة الدراسة الحالية، إضافة إلى اختلاف الفئات العمرية، كما لاننسى أنه تم الحصول على الاستجابات من الأطفال أنفسهم في هذه الدراسة، في حين أن كثير من الدراسات أخذت نسبة الرفض المدرسي من وجهة نظر الأمهات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأطفال على مقياس الرفض المدرسي تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وذلك لأن متوسطها الحسابي في الرفض المدرسي أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى التباين في الصفات الشخصية بين الجنسين؛ فنجد الإناث أكثر التزامًا وطواعية وخضوعًا في أغلب المواقف عكس الذكور الذين يبدون متمردين ومقاومين لكثير من المواقف. ويمكن أن يكون السبب في ارتفاع مفهوم الذات لدى الذكور بسبب اختلاف المفاهيم عن نظرتها للأنثى والتي تعود أسبابها إلى اختلاف الخصائص الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية. كما قد يعود السبب إلى نظرة المجتمع والأسرة خاصة الوالدان للمولود الذكر، والموروث الاجتماعي الثقافي المتحيز للذكور في بيئتنا الأردنية، واختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، فنجد الذكر يحظى بالاهتمام الأكبر والتدليل والرعاية الزائدة أكثر من الاناث، فيصعب عليهم الانفصال عن الأسرة، ويزيد لديهم الخوف من المدرسة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد (2013)، ودراسة في لليبيلو وآخرون (Filippello et al., 2018) التي كانت نتائجهما لصالح الاناث.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الرفض المدرسي بين فئات متغير الصف التمهيدي أول والتمهيدي ثاني ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي أول والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي أول. وبين التمهيدي ثاني والصف الأول الأساسي ولصالح التمهيدي ثاني. فطلاب التمهيدي الأولفي عمر 4 سنوات، ويكون مجيئهم إلى المؤسسات التربوية العامة أو الخاصة لأول مرة خبرة جديدة على المستوى الوجداني والعاطفي، فالطفل حين يدخل الصف يجب عليه أن يتهيأ لأن يدرك أنه واحد ضمن أطفال كثر، وينبغي أن يتكيف ويتوافق اجتماعيًا، فبدلًا من أن يحاول اشباغ رغباته وتحقيق متطلباته، يجب أن يتحكم بها ويجعل مسراته ورغباته مقصورة على أوقات معينة يُسمح له فيها بإشباعها، فيكون مستعدًا لتلقي المعرفة، إلا أنه يكتشف أن البيئة المدرسية مكدرة ومنغصة له لوجود متطلبات ومسؤوليات كثيرة عليه القيام بها وحده، لعد مقدرته على القراءة والكتابة، وعدم توفر الخبرة الأكاديمية، أي أن أطفال هذه المرحلة في طور التعلم والتهيؤ لاكتساب المهارات الأساسية بعكس مرحلة التمهيدي ثاني والصف الأول الذين هم أكبر في السن واجتازوا مرحلة التمهيدي أول ومروا بتجربة هيئتهم للمرحلة التي تليها.

وأظهرت الفروق بين التمهيدي أول والصف الأول لصالح التمهيدي أول، وبالتالي تفسر هذه النتيجة دور عامل السن في مستوى الرفض المدرسي فطلاب الصف الأول أغلبهم التحق بمرحلة الروضة وتوسعت دائرة بيئتهم الاجتماعية وتنوعت، واكتسب الطفل معايير وقيم واتجاهات جديدة، فالطفل في الصف الأول يعتبر في بداية مرحلة الطفولة المتوسطة والتي تعني نضوجًا أكثر في كل جوانب النمو الجسمية والانفعالية والعقلية، وبالتالي أصبح مستعدًا لأن يكون أكثر اعتمادًا على نفسه، وأكثر تحملًا للمسؤولية، وأكثر ضبطًا لانفعالاته، فهي مرحلة الاستقلال النسبي عن الأم والمنزل، فيندمج بمرحلة الصف الأول دون مواجهة صعوبات بعكس طالب التمهيدي الذي قد يكون لم يلتحق بمرحلة التمهيدي أول أو قد التحق لكن حضوره للروضة لم يكن منتظمًا، فيجد صعوبة بالاندماج مع بقية

الطلبة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة نوال (2017) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرفض المدرسي بين الطلبة الذين دخلوا المدرسة مبكرًا والذين دخلوا في سن السادسة فما فوق لصالح الأكبر سنا، كما بينت أن الأطفال الذكور ممن في عمر أقل من 6 سنوات يرفضون المدرسة أكثر من الاناث من نفس العمر، فيما كانت الاناث أكثر رفضا من الذكور ممن دخلوا المدرسة في سن السادسة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تفسر تسلسل الظهور الطبيعي للرفض المدرسي فبذور المشكلة بدأ عند انتقال الطفل من المنزل الى الروضة في مرحلة البستان، ثم تقل تدريجيا بالانتقال إلى مرحلة التمهيدي ثم مرحلة الصف الأول

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أظهرت النتائج أن قلق الانفصال كان ذا تأثير موجب ،أما الذكاء الإنفعالي فقد ارتبط سلبًا بالرفض المدرسي ويعزو الباحثان ذلك بأن الالتحاق بالمدرسة تجربة جديدة يخوضها الطفل وحده بعد أن اعتاد أن تكون أمه إلى جانبه وعلى مقربة منه، وفي منزله الذي يمثل له البيئة الآمنة، ويرى نفسه مركز ومحور الاهتمام في هذا البيت، ففي هذه المرحلة من عمره يدخل إلى عالم جديد واسع، ويخاف من أن يتوه ويضيع، ويشعر بالقلق والخوف من الابتعاد عن الوالدين مصدر الحب والأمن، ومرحلة الطفولة المبكرة من مراحل النمو الحرجة، وقلق الانفصال من أكثر اضطرابات القلق شيوعًا في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا يعني أن ابتعاد الطفل عن أمه قد يعيق عملية الانتقال التدريجي من المنزل إلى الروضة أو المدرسة وبدوره يؤثر على تقبله للمدرسة، فيرفض المدرسة والمعلمة والبيئة الصفية، وهذا ما أكد عليه وولمان (1985) في أن الخوف من الانفصال عن الأم أو اعتقاد الطفل بأن وجوده في المنزل قد يمنع حدوث الأمور السيئة لوالديه من العوامل التي تسهم في ظهور سلوك الرفض المدرسي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ثابت (2002)، ودراسة إيجر وآخرون (Eggeretal.,2003)، ودراسة كيرني(Kearney,2007)، ودراسة ناصر (2017) في أن قلق الانفصال هو متنبئ أساسي بظاهرة الرفض المدرسي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيتسيكا وآخرون ( Bitsika et al., 2022) بأن سلوك الرفض المدرسي لدى الأطفال الذين يتعرضون للتخويف في المدرسة ارتبط إيجابيًا بالرهاب الاجتماعي وقلق الانفصال. وكذلك مع دراسة بي سواس وساهو (Biswas &Sahoo, 2023) التي بينت أنقلق الانفصال هو أحد الاضطراب النفسية المشتركة والبارزة التي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم رفض للمدرسة.

وفيما يتعلق بمتغير الذكاء الانفعالي، تبين أنه كلما زاد متغير الذكاء الانفعالي بمقدار وحدة واحدة يقل الرفض المدرسي بمقدار (2.30%)مع تثبيت وتغير قلق الانفصال، وهذه النتيجة تثبت دور الذكاء الانفعالي في التقليل من مشكلة الرفض المدرسي فالخصائص الانفعالية للطفل التي تتمثل بقدرته على فهم مشاعره، وفهم مشاعر الآخرين تساعده على الانسجام سريعًا في بيئة المدرسة، وتساعده على التكيف مع الضغوطات التي تحيط به، ويكون بمقدوره التفاعل مع الاقران بسرعة أكبر، فالضعف في مهارات الذكاء الانفعالي يعيق الأداء العقلي لدى الفرد كعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والحزن والتحكم بها، وصعوبة السيطرة على المشاعر والانفعالات تعيق تفاعل الطفل مع أقرانه، وتوافقه وانسجامه مع معلميه ومدرسته، وبالتالي يلجأ إلى سلوكات تجنبية ودفاعية للتعامل مع انزعاجه كالرفض المدرسي.

بينما الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم القدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة، وادراك مشاعرهم والتعبير عنها والتحكم بها، والقدرة على احترام الذات، وفهم مشاعر الآخرين، والتواصل الإيجابي، والقدرة على حل المشكلات، وهذا يساعدهم على امتلاك زمام الأمور، وضبط عواطفهم وسلوكاتهم

والتصرف بأسلوب مسؤول، ويُمكنهم من التواصل مع الأقران، وعلى مواجهة المواقف الصعبة التي تتطلبها المدرسة والتعامل معها بسهولة، والقدرة على إدارة العواطف، واستخدام سلوكيات تجنبهم حالات الإحباط والشعور بالعجز والفشل، فرفض المدرسة هو البناء الذي تلعب فيها الاضطرابات العاطفية دورًا أساسيًا. وهذا ما أشار إليه جولمان (Goleman, 1995) بأن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة من الذكاءات الأخرى، إذ أنه يلعب دورًا هامًا في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بترايديس وآخرون (Petrides et al., 2002) ودراسة بانجاك وآخرون(Banjac et al.,2016) والتي كشفت عن ارتباط الذكاء الانفعالي بشكل عكسي بالتغيب المدرسي، أي كلما زاد الذكاء الانفعالي للأطفال انخفض معدل التغيب عن المدرسة. ودراسة في لليبيلو وآخرون ( Fillipello et al., 2018) التي اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية إذ أظهرت علاقة ارتباطية سالبة بين الرفض المدرسي والذكاء الانفعالي، وأن الذكاء الانفعالي من متنبئات وجود الرفض المدرسي. في حين تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة داود وعيساوي (2021) التي بينت أن الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي يتميزون بالذكاء العالي والتفوق الدراسي.

**التوصيات**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1- إجراء البحوث بمتغيرات مختلفة على عينة كبيرة ومن مختلف البيئات والفئات العمرية لتكون مسح وطني لتقييم مستوى الرفض المدرسي للوقوف على نسبة شيوع هذه الظاهرة والكشف عن المشاكل النفسية المرتبطة بسلوك رفض المدرسة.

2- تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس الحكومية والخاصة للاهتمام بتشخيص الطلبة الذين لديهم الاستعداد للرفض المدرسي أو بوادر لظهور الرفض المدرسي، وتحديد الأسباب الكامنة وراء هذا الرفض.

3- الاستفادة من هذه الدراسة في وضع تصور لبرامج إرشادية هادفة لخفض مستوى الرفض المدرسي لدى أطفال التمهيدي أول من خلال التدريب على الذكاء الانفعالي وخصوصًا لدى الأطفال الذكور.

**المراجع العربية**

بني أحمد، أسماء. (2013). *سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

ثابت، عبدالعزيز. (2002). *عوامل الخطر في رفض الذهاب الى المدرسة عند الأطفال الفلسطينين في قطاع غزة.* ورقة بحثية غير منشورة، جامعة القدس، قطاع غزة، فلسطين. http://arabpsynet.com/apneBooks/eB35HSThabet.pdf

داود، حكيمة وعيساوي، خمساء. (2021). الصعوبات التي تواجه الحالات التي تعاني من الرفض المدرسي: دراسة لثلاث حالات من الرفض في حالة الرفض المدرسي. *مجلة اضطرابات النمو العصبي والتعلم، 1*(2)، 43-52.

رحال، سامية. (2016). التشخيص والكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي. *المجلة العربية في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 8*(24)، 47-60.

العاسمي، رياض. (2015). *سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة*. دار الاعصار العلمي.

محمد، قاسم. (2016) سلوك رفض المدرسة لدى تلاميذ الصف الأول في المدارس الإبتدائية في بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 0*(50)، 29-1.

ناصر، ناصر. (2017). قلق الانفصال لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. *مجلة أوروك، 1*(2)، 418-506.

نوال، رحماني. (2017). *علاقة سن التمدرس بالرفض المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ابتدائي/ دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات مدينة الجلفة*. مذكرة مكملة لنيل رسالة ماجستير، جامعة زيان عاشور، الجلفة. استرجع من الموقع http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/210

وولمان، ب ب. (1985). *مخاوف الأطفال*. ترجمة: محمد عبد الظاهر الطيب. دار المطبوعات الجديدة.

**المراجع الأجنبية**

Albano, A. M., & Kearney, C. A. (2000). When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach (Therapist Guide). *San Antonio, TX, Psychological Corporation*.

Amel, A. K., & Hosseini, F. (2023). A comparison of the anti-anxiety effects of oral ketamine and fluvoxamine in children with separation anxiety disorder manifesting as school refusal. *Advanced Biomedical Research*, *12*(1), 110-115. PMC10241616

Banjac, S., Hull, L., Petrides, K., Marvolei, S. (2016). Validation of the Serbian adaptation of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue –CF), *Psihologija*, 49(4), 375–392.

Biswas, H., &Sahoo, M. K. (2023). A study on psychiatric conditions in children with school refusal-A clinic based study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, *12*(1), 160-171.

Bitsika, V., Sharpley, C., &Heyne, D. (2022). Risk for school refusal among autistic boys bullied at school: Investigating associations with social phobia and separation anxiety. *International Journal of Disability, Development and Education*, *69*(1), 190-203.

Chockalingam, M., Skinner, K., Melvin, G., & Yap, M. B. (2022). Modifiable parent factors associated with child and adolescent school refusal: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, *54*, 1459–1475.

De Groot, C. M., Heyne, D., & Boon, A. E. (2023). School refusal in adolescence: personality traits and their influence on treatment outcome. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10634266231151903. https://doi.org/10.1177/10634266231151903

Dube, S., & Orpinas, P. (2009). Understanding Excessive School Absenteeism as School Refusal Behavior. *Children & School*, 31(2), 87-95.

Egger, H., Costello, J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *J. Am. Acad. Child Adolesc Psychiatry*, 42(7), 797–807.

Ehrlich, B., Gwynne, J., Allensworth, M., Fatani, S. (2016). Preschool attendance: How researchers and practitioners are working together to understand and aaddress absenteeism among our youngest students, *ERIC*, SREE Spring 2016 Conference Abstract Template, 1-12.

Filippello, P., Sorrenti. L., Buzzai, C., Costa, S. (2018). Predicting risk of school refusal: Examiningthe incremental role of trait EI beyond personality and emotion regulation. *Psihologija*, *51*(1), 51–67. .

Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents, *American Family Physician.* 68(8), 1555-1561. www.aafp.org/afp.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Bantam Books.*

Gonzálvez, C., Díaz-Herrero, Á., Vicent, M., Sanmartín, R., del PilarAparicio-Flores, M., &García-Fernández, J. M. (2023). Typologies of Spanish youth with school refusal behavior and their relationship with aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-19. https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2234840

Grandison, K. (2011). School refusal reintegration from short stay school to mainstream (unpublished master thesis) University of Birmingham. Retrieved from http://www.ub.edu/~asb/theses/2011/.

Granieri, J. E., Morton, H. E., Romanczyk, R. G., & Gillis Mattson, J. M. (2023). Profiles of school refusal among neurodivergent youth. *European Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251013

Haight, C., Kearney, .A., Hendron, M., & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and extension to atru-ancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 196-240.

Heyne, D. (2006). School refusal. In *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 600-619). Springer US.

Houtmeyers, K. (1994). *Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers* (Unpublished Ph.D. Dissertation). University of Windsor.

In-Albon, T., Meyer, A., & Schneider, S. (2013). Separation anxiety avoidance Inventory-Child and Parent Version: Psychometric Properties and Clinical Utility in a Clinical and School Sample, *Child Psychiatry Human Development*, 44(6), 689–697.

Joseph, A. (2008). Astudy of elementary school children at risk for truancy: exploring gender, services offered, and other factors related to truancy. *Master Theses*. Louisiana State University. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool theses/2172.

Kearney, C. & Silverman, W. (1995).Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *American Journal of Family Therapy*, 23(1), 59- 72.

Kearney, C. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*, American Psychological Association.

Kearney, C. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment. *Behavioral Assessment*, *28*(3), 139-144.

Kearney, C. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.

Kearney, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in yourth: Acontemporary review, *Clinical Psychology*, 28, 451-471. Doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012Lippincott Williams & Wilkins.

Kearney, C., & Silverman, W. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale, *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96.

Kikuchi, Y., Kenjo, M., Yoshida, E., Takahashi, S., Murakami, D., Adachi, K., Sawatsubashi, M., Taura, M., Nakagawa, T., & Umezak. T. (2023). Social anxiety disorder in adolescents who stutter: A risk for school refusal. *Pediatrics International*, *65*(1), e15622.

King, J., Ollendick, H., & Tonge, J. (1995). *School refusal: Assessment andtreatment*. Allyn & Bacon.

Lang, M. (1982). School refusal an empirical study and system analysis. *Australian Journal of family Therapy*, 3(2), 93-107.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional intelligence: Implications Educators.* Basic Books.

Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J. Bailey, T., Totsika, V., & Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *67*(4), 375-386.

National Association of School Psychologists. (2010). 4340 east west highway, Suite 402, Bethesda, MD 20814—(301) 657-0270. https://www.nasponline.org/

National Center for Education Statistics.*The Condition of Education.* (2007) .U.S. Department of Education, (NCES 2007-064).Washington, DC: U.S. Government Printing Office.https://nces.ed.gov/pubs2007/2007064.pdf.

Nguyen, S. (2017). School refusal: Identification and management of apaediatric challen*ge*. *Australian Medical Student Journal*, 8(1). https://www.amsj.org/archives/6116

Petrides, K., Frederisckson, N., Furnham, A. (2002). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school.*Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277–293

Place, M., Hulmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem, which requires a change in approach*? Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (3), 345-355.

School Refusal. (2014, October). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/School_refusal.

Tekin, I., & Aydın, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2022*(185-186), 43-65.

Wherry, J., & Marss, A. (2008). Anxious school refusers and symptoms of PTSD in abused children. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *1*(1), 109–117.

Wimmer, M. (2008). School refusal. *Principal Leadership*, *8*(8), 10-14.

Wimmer, M. (2010). School refusal: Information for educators. *Helping children at home and school III-handouts for families and educators. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists*, S5H18-1.

Zhao, C., Du, M., Ye, X., Yu, Y., Chen, J. H., Wu, A., Wang, D., Du. M., Chen, U. Luo, Q., Yin, X., Chen, B., Ku. P., Lau. J., Yu, J. & Zhang, G. (2023). The reciprocal association between problematic social network use and school refusal among Chinese adolescents: A multigroup analysis of gender and interpersonal relationships. *Available at SSRN 4545861*.https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4545861

# الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المواد في ظل التعليم الدامج في الأردن

**أيسر منير أبو طالب**
**باحث مستقل**
abutaleb.aysar@gmail.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في ظل التعليم الدامج في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. شملت عينة الدراسة (421) معلمًا ومعلمة من محافظات الشمال في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. أشارت النتائج إلى امتلاك أفراد الدراسة لمستوى (مرتفع) من الكفاءة الذاتية المدركة، حيث جاء بعد التدريس الدامج بمستوى (مرتفع)، وبعد إدارة السلوك بمستوى (مرتفع)، في حين جاء بعد التعاون بمستوى (مرتفع). كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا للنوع، وفي متغير عدد سنوات الخبرة تعزى لـ (الأقل من 10 سنوات). وبناءً عليه فان الباحث يوصي بـ ضرورة استفادة المعلمين من التكنولوجيا التعليمية في ممارستهم التعليمية، بحيث يمكنهم استخدام الأدوات والتطبيقات التعليمية الحديثة لتعزيز تفاعل الطلبة وتوفير فرص تعليمية مختلفة وتحسين التعليم.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين، التعليم الدامج

# Perceived Self-Efficacy Among Subject Teachers in light of inclusive Education in Jordan

**Aysar Muneer Abu-Taleb**
**Freelancer researcher**
abutaleb.aysar@gmail.com

**Abstract:**

The current study aimed to identify the level of perceived self-efficacy among teachers in light of inclusive education in Jordan. The study followed the descriptive survey method. The study sample included (421) male and female teachers from the northern governorates of Jordan. To achieve the objectives of the study, the Perceived Self-Efficacy Scale was applied after verifying its psychometric properties. The results indicated that the study members had a (high) level of perceived self-efficacy, as the dimension of inclusive teaching came at a (high) level, and after behavior management it came at a (high) level, while the dimension of cooperation came at a (high) level. The results also indicated that there were no statistically significant differences in perceived self-efficacy according to gender, and in the variable number of years of experience attributed to (less than 10 years). Accordingly, the researcher recommends that teachers should benefit from educational technology in their educational practice, so that they can use modern educational tools and applications to enhance student interaction, provide different educational opportunities, and improve education.

**Keywords:** Teachers Perceived Self-Efficacy, Inclusive Education


تاريخ قبوله للنشر (2024-02-07) تاريخ تسلم البحث (2023-09-10)

**مقدمة**

لقد تطور تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في العديد من دول العالم بشكل ملحوظ، حيث أصبحت المدارس العامة النظامية في الوقت الحاضر المكان الموصى به لتعليمهم، بعد أن كانت المراكز الخاصة المكان المخصص لتعليمهم في الماضي. وقد أصبحت مسؤولية تعليمهم مشتركة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم النظامي، تحت قيادة المعلم والذي تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف كفاءتهم الذاتية بهدف مواكبة عملية الدمج بفاعلية (Al-Awfi, 2020).

وقد اهتم المسئولون في الوقت الحالي بدمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين؛ وذلك نظرًا لإدراكهم أن استيعاب احتياجاتهم يمكن تحقيقه في المدارس العادية. ومع انضمام آلاف الطلاب ذوي الإعاقة إلى فصول ومدارس التعليم النظامي، حدث تغيير في دور مدير المدرسة ومعلميها، حيث أصبح لكل منهم دور هام ومميز في تحقيق نجاح العملية التعليمية. ولذا، يتوجب على المدير والمعلمين أن يكونوا واعين وملمين بمهامهم ومسؤولياتهم الواجبة عليهم(Aurelian, 2013).

**الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy)**

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الحديثة في علم النفس، حيث أشار اليها باندورا (Bandura) في نظرية للتعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى ان معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الادراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المعقدة سواء المباشرة أو غير المباشرة. لذلك، فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد في تصرُّفاته، سواء كانت بشكل مبتكَر أو نمطي. كما يمكن أن يُشَير هذا المسار إلى مدى اعتقاد الفرد بفاعليته الشخصية وثقته في قدراته التي يحتاجها في المواقف المختلفة.ويشير باندورا (Bandura) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على التحكُّم في الأحداث التي تؤثر على حياته. وبالتالي، فإن الكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، بل بما يستطيع فعله بتلك المهارات التي يمتلكها (Ibrahim, 2017).

تعتبر الكفاءة الذاتية المدركة من العوامل المهمة التي تؤثِّر بشكل كبير على أداء الفرد. فالأشخاص الذين يمتلكون كفاءة ذاتية متنوعة في مجالات مختلفة يكون لديهم القدرة على مواجهة تحديات الحياة والفشل بشكل أكثر فاعلية من أولئك الذين يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثِّر على مستوى اختيار المهمة ومستوى الأداء، ودرجة المثابرة والإصرار على تحقيق النجاح (Al-Sahli, 2014).

اقترح باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية كنظرية ضمن نظريات تعديل السلوك البشري، حيث يركز على توجيه أفعال الفرد وطاقته نحو التفاعل مع البيئة الخارجية. يستند مفهومه إلى افتراض أن الأنماط السلوكية للأفراد بمختلف أشكالها، تؤثِّر في تشكل توقعاتهم بشأن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. ويُعتبر هذا المفهوم مدخلاً مهماً لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد. هذا وينظر إلى الكفاءة الذاتية المدركة على أنها أسلوب يعبر به الفرد عن تقديره لذاته وثقته بقدراته وكفاءته في التعامل مع تحديات العالم الخارجي المستمرة. كما تعكس قدرته على الانصياع والتكيف مع تلك التحديات والعثور على حلول قادرة على تحقيق النجاح. بشكل آخر، يُمكن اعتبار الكفاءة الذاتية المدركة تقييمًا ذاتيًا يستند إلى مفاهيم الفرد وصورته عن نفسه وثقته بقدراته الكامنة (Bandura, 1997).

ويرى باندورا (Bandura, 1995) بأن تأثير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد يعتمد وبشكل مباشر على طبيعة ونوعية حياة الأفراد، حيث يُعرفها على أنها الاعتقاد الجازم في قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة.

وترى رزق (Rizk, 2009) الكفاءة الذاتية المدركة تُعد مؤشرًا مهمًا لكيفية تصرف المعلم في بيئته التعليمية، وتعتبر وسيلة لتنظيم سلوكياته ومشاعره والتأثيرات الإيجابية والسلبية التي تنتج عنها في البيئة المحيطة.

كما وعرف باندي وآخرون (Pandee et al., 2020) الكفاءة الذاتية المدركة بوصفها إيمان المعلمين وثقتهم في قدراتهم على توجيه المعرفة وتنظيمها وأداء مهام محددة، ومساعدة الطلاب في تحقيق أهدافهم.

وفي سياق المعلمين، ونظرًا لأن الدراسة تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة، عرف هاركينزوميتسالا (Harkins &Mesala, 2020) كفاءة المعلم للممارسات الدامجة على أنها تصورات هؤلاء المعلمين لقدراتهم وامكانياتهم في تلبية احتياجات ومتطلبات التعلم المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة في بيئات التعليم الدامج من خلال مجموعة من استراتيجيات التدريس وتقنيات إدارة السلوك، إضافةً إلى ثقتهم في التجاوب مع مختلف الطلبة وفئاتهم في الصفوف الدراسية.

ويُعرف الباحث الكفاءة الذاتية المُدركة للمعلم على أنها الاعتقاد الذي يحمله المعلم أو المعلمة بمدى قدراتهم وإمكانياتهم في مجال التدريس والتعامل مع تحديات ومشكلات متنوعة في سياقات التعليم الدامج، والقدرة على تنفيذ ممارساتهم بأفضل شكل ممكن.

وفيما يتعلق بخصائص المعلمين المعرفية بشكل عام، تم تطوير مفهوم يُعرف باسم "كفاءة المعلم في الممارسات الدامجة" لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة والعاملين في صفوف التعليم الدامج. يُعد هذا المفهوم عاملاً حاسمًا في تنفيذ الممارسات الدامجة بنجاح. وتتأثر سلوكيات المعلمين في الصفوف الدامجة بمستوى كفاءتهم الذاتية المدركة تجاه هذه الممارسات. إذ يُفترض أن المعلم الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية المدركة في الممارسات الدامجة سيظهر سلوكيات إيجابية وداعمة تجاه البيئة الدامجة وجميع عناصرها، بالإضافة إلى الطلاب وعملية تعليمهم. وسيقدم الدعم اللازم لهم ولأسرهم (Bandura, 1997).

ونظرًا لأن هذه الدراسة تركز على تحديد مستويات الكفاءة الذاتية المدركة وقياسها لدى المعلمين، فإنه يصبح ضروريًا النظر في التحول النوعي بين المفهوم التقليدي للكفاءة الذاتية المدركة والتركيز على كفاءة المعلمين في تنفيذ الممارسات الدامجة.حيث أشار شارما وسوكال(Sharma & Sokal, 2016) إلى هذا المصطلح كوصف لتصورات المعلمين ومعتقداتهم حول قدرتهم على تلبية احتياجات الطلاب التعلمية المتنوعة وتوفير متطلباتهم الأكاديمية والتفاعلية من خلال مجموعة من الاستراتيجيات وأساليب التدريس. يهدف ذلك إلى مساعدة المعلمين على محاكاة بيئة تعليمية متنوعة داخل الصفوف الدراسية الدامجة.

استنادًا إلى البحوث السابقة وبعد الاطلاع العميق على الدراسات ذات الصلة، تبين أن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة يظهرون اعتقادًا إيجابيًا في قدرتهم على تحقيق تحسينات ملموسة في تقدم طلبتهم. وعلى النقيض من ما أظهره المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المدركة المنخفضة (Cardona-Molto et al., 2020).

في المحصلة بات يُنظر للكفاءة الذاتية المُدركة للمعلمين على أنها هيكل متعدد الأبعاد يظهر في سياقات محددة ويؤدي إلى سلوكيات إيجابية أو سلبية وفقًا للمرجعية النظرية الفردية لكل معلم، يُعبر عن الكفاءة الذاتية المدركة كإيمان قوي بقدرة المعلمين على تحمل مسؤوليات مهامهم المهنية وإدارتها بشكل فعال. أما فيما يتعلق

بالتعليم الدامج، فتُفسر الكفاءة الذاتية المدركة على أنها مهارة مرتفعة في العمل والمشاركة الفعّالة في تحقيق الأهداف المحددة للعلاقات ذوي الصلة. وتُعزز هذه الكفاءة الذاتية المدركة الشعور بالإنجاز والفعالية في تعليم جميع الطلبة بمختلف فئاتهم، بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة، بمهنية ومهارة عالية (Cardona-Molto, et al., 2020).

وفي التطرق إلى العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية المدركة، يعتقد باندورا أن هناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر بشكل كبير على دافعية سلوك الفرد. ومن أبرز تلك العوامل هو اختيار الأنشطة. فالفرد يميل بشكل غريزي إلى اختيار الأنشطة التي ينجح فيها وتجعله يشعر بالسعادة والامتنان، وتعزز اعتقاده بكفاءته الذاتية المدركة. وبالتالي، يتجنب الفرد الأنشطة التي تتجاوز قدراته ولا يستطيع التكيف مع متطلباتها، حيث يشعر مسبقًا بأنه قد لا يتمكن من تحقيقها والفشل فيها.وتسهم الكفاءة الذاتية المدركة أيضًا في تعزيز الجهود والمثابرة. فالفرد ذو الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة، حتى في وجود عوائق متعددة، سيبذل جهدًا كبيرًا لتجاوز تلك العقبات وتخطي الصعوبات بهدف تحقيق النجاح (Bandura, 1995).

وفي الحديث عن معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة، وُجِدَ بأنها تتطور لدى الأفراد اعتمادًا على أربعة مصادر رئيسية، كما ذكر باندورا وهي: خبرة الإتقان المباشرة، والإقناع اللفظي، والتجارب غير المباشرة، والحالات الفسيولوجية والعاطفية. تُعد تجارب الإتقان المباشرة المصدر الأبرز لاكتساب المعرفة بالكفاءة، حيث توفر الأدلة الأكثر أصالة عن قدرة الفرد على تحقيق النجاح. علاوة على ذلك، تؤثر التجارب التجريبية على معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد. على سبيل المثال، إذا كان أداء المعلم جيدًا في تدريس مادة الرياضيات، فمن المرجح أن يشعر بمزيد من الاستعداد عند تدريس هذه المادة تحديدًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن التجارب التبادلية (غير المباشرة) تشمل مشاهدة أداء الآخرين وتأثير ذلك على معتقدات الكفاءة الذاتية. على سبيل المثال، إذا لاحظ المعلم وجود صعوبات يواجهها معلم آخر في تدريس طلاب يعانون من صعوبات تعلم، فقد يؤدي ذلك إلى تقليل معتقداته في فعاليته الذاتية عند التعامل مع هؤلاء الطلاب. ويعمل الإقناع اللفظي أيضًا دورًا في تغيير معتقدات الكفاءة الذاتية. يمكن أن يؤدي التشجيع أو التحفيز اللفظي إلى تغييرات في معتقدات الكفاءة الذاتية. على سبيل المثال، عندما يتلقى المعلم تعليقات إيجابية بشأن أدائه التدريسي، فقد يتطور لديه معتقدات أكثر ثباتًا حول كفاءته الذاتية. وأخيرًا، تؤثر الحالات الفسيولوجية والعاطفية على معتقدات الكفاءة الذاتية. يتأثر الفرد بالتفاعلات الجسدية والعاطفية التي يشعر بها، وتؤثر على معتقداته بشأن كفاءته الذاتية. على سبيل المثال، قد يؤدي الإرهاق الشديد الناتج عن تدريس طلاب ضعاف التحصيل إلى قناعة المعلم بعدم قدرته على تحقيق النجاح في تدريس تلك الفئة (Bandura, 1977).

**التعليم الدامج (Inclusive Education)**

في العقود الأربعة الماضية، شهدت مجالات تعليم الطلبة ذوي الإعاقة داخل النظام التعليمي العام تحولًا نوعيًا ملحوظًا. تم تمكين هؤلاء الطلبة من المشاركة في صفوف التعليم العام جنبًا إلى جنب مع زملائهم الذين لا يعانون من إعاقة. يعود هذا التوجه إلى منظور فلسفي عميق يدفعه الحقوقية والمبادئ الإنسانية المنصوص عليها في التشريعات الدولية لحقوق الإنسان. تمنح هذه التشريعات جميع الأفراد، بغض النظر عن فئتهم أو جنسهم أو عرقهم، حق التعليم. يهدف هذا التوجه أيضًا إلى توفير فرص متساوية وتجارب غنية للطلبة ذوي الإعاقة بصحبة زملائهم. يمكن اعتبار هذا التحول ردًا عكسيًا على الممارسات السابقة التي كانت تفرض عزلة الأفراد ذوي الإعاقة عن البيئات العامة وتصر على تأهيلهم في بيئات خاصة معزولة (Al-Khatib& Al-Hadidi, 2009).

ويُعد التعليم الدامج مفهومًا متعدد الأبعاد يهدف إلى تقدير واحترام التنوع والاختلاف الأصيل في المجتمعات الإنسانية (Sharma et al., 2011).واستجابةً لهذه الرؤية الأساسية، شهدت حركة التعليم الدامج تطورًا نسبيًا في السياسات التعليمية العالمية والمحلية. بدأت هذه الحركة في الستينيات من القرن الماضي، حيث تم التشكيك في فعالية التعليم في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العامة للطلبة ذوي صعوبات التعلم المتوسطة. مما أدى بدوره إلى المناهضة والدعوة الرسمية للقيام بدمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية بدلاً من الصفوف الخاصة. وقد أسهم هذا النهج الفعلي في التخطيط والتنفيذ لدمجهم مع زملائهم في بيئة تعليمية أقل قيودًا وتحدياتٍ بالنسبة لهم (Least Restrictive Educational Environment: LRE).

ومن الجدير بالذكر أن نشأة التعليم الدامج وبدء تنفيذه الفعلي جاء نتيجة التنوع الكبير في فئات الطلبة ذوي الإعاقة. لم تكن المدارس الخاصة قادرة على تلبية احتياجات ومتطلبات هؤلاء الطلبة النمائية كما تحقق ذلك في البيئات التعليمية ذات القيود الأقل. مما أدى إلى بيان عدم فاعليتها في تعليمهم وتدريبهم، وكذلك في استيعابهم. وهذا يستلزم بالضرورة جهودها في تغيير توجهات أفراد المجتمع نحو الطلبة ذوي الإعاقة وتأخيرها في تنفيذ مسؤولياتها بهذا الصدد (Al-Khatib& Al-Hadidi, 2009).

وفي الحديث عن التعليم الدامج، تبرز أهمية تعريفه، حيث عرفته اليونسكو بأنه ضمان حق جميع الطلبة ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور، والمشاركة، والنجاح في مدارسهم النظامية المحلية. ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في المدارس العامة والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في فرص التعليم المتاحة لجميع الطلبة وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال (UNESCO, 2018).

وعرفه ساليند (Salend) المشار إليه في هورنبي(cited in Homby, 2014) بأنه فلسفة تجمع ما بين الطلبة ذوي الإعاقة والأسر والمعلمين وأفراد المجتمع معًا لإنشاء مدارس تقبل التنوع. كما أكد أن المدارس الدامجة تجدد استقباله الجميع الطلبة من خلال تعليمهم معًا في صفوف دراسية عامة عالية الجودة وتتناسب مع مختلف الأعمار.

وأشار الخطيب والحديدي (Al-Khatib& Al-Hadidi, 2009) إلى أن التعليم الدامج هو عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات قريبة من البيئة التربوية الطبيعية (العامة) أو حتى في البيئة نفسها.

ونظرًا لكون المعلمين يشكلون حجر الزاوية في عملية التحول إلى ممارسات التعليم الدامج، وجوهرًا لعملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في بيئات متنوعة، فقد تزايد الاهتمام بتوجهاتهم نحو العملية التعليمية الدامجة. أظهرت بعض الدراسات أن هذه التوجهات يمكن أن تعتمد على خبرتهم مع الطلبة ذوي الإعاقة. وأوضحت أيضًا بعض الدراسات أن المواقف السلبية للمعلمين وأولياء الأمور وأفراد الأسرة الآخرين تعد من أبرز المعيقات الرئيسية التي تواجه تنفيذ ممارسات التعليم الدامج بنجاح (Hormby, 2014).

كما يحتاج معلمي المدارس العامة أيضًا إلى امتلاك المهارات اللازمة للعمل بفعالية مع أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية للطلبة ذوي الإعاقة، ومع أعضاء الفريق الآخرين من المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة وعلماء النفس التربوي وغيرهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكونوا على دراية بمعايير ومهارات الممارسة المهنية في التربية الخاصة الدامجة وأن يتبعوا هذه المعايير في عملهم.

ويُعد تنفيذ نموذج الدمج منعطفًا حرجًا للعديد من أنظمة المؤسسات التعليمية على مختلف الأصعدة ذات العلاقة. حيث تحاول هذه الأنظمة جاهدة العمل على إيجاد طرق لتلبية حاجات مجموعات متنوعة ومختلفة من الطلبة داخل الصف الدراسي الواحد، بحيث يتم ضمان نموهم وتوفير العدالة في تعليمهم (Wiggins, 2012).

لذا، أصبح من الضروري التخطيط الجيد والمنظم لتنفيذ الانتقال الفعلي لممارسات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، وإعادة تنظيم كل ما يتعلق بتطبيق هذا التوجه وتحقيقه بما هو مأمول.

وعند الحديث عن الافتراضات الرئيسية لتنفيذ برامج دمج ناجحة، يبرز المحور المتعلق بدعم المعلمين وتعزيز قدراتهم وكفاءاتهم لضمان نجاح المهام المطلوبة منهم. فإذا لم يكن المعلم المسؤول عن تنفيذ برنامج الدمج يتمتع بمستوى عالٍ من المهنية والتوجهات الإيجابية تجاه الممارسات الدامجة، ولم يحصل على التدريب والدعم المناسب لتنفيذ هذه البرامج، فقد لا تكون فعالة بشكل كافٍ (Avramidis & Norwich, 2002).

أكدت نتائج الأبحاث ذات العلاقة أن نجاح سياسات التعليم الدامج يعتمد إلى حد كبير على اتجاهات المعلمين نحوها. وتشير هذه النتائج أيضًا إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين في مجال التعليم الدامج تلعب دورًا هامًا في مواقفهم تجاهه. وبالإضافة إلى ذلك، تبين الأبحاث أن اعتقاد المعلمين بقدراتهم على القيام بالعمل وتحقيق المهام له تأثير واضح على مواقفهم واستعدادهم للعمل في سياقات تعليمية دامجة (McHatton & Parker, 2013).

وفي سياق معايير المهنية والتخصصية الواجب توافرها لدى المعلمين، أشار مجلس الطلبة الاستثنائيين (CEC, 2003) إلى مجموعة من المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف التعليم الدامج. وتتضمن هذه المعايير:

**أولاً**، يتطلب الأمر معرفة وطيدة بالأسس والقواعد ذات العلاقة، والتي تساهم في تعزيز كفاءات المعلمين المعرفية والمهنية. يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية بأحدث المعارف والأساليب التعليمية ذات الصلة بالتعليم الدامج.ثانياً، يجب على المعلمين العمل على تطوير الطلاب المتعلمين في جوانبهم النمائية المختلفة. ينبغي أن يسعوا لتعزيز تنمية الطلاب في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وتعزيز قدراتهم الشخصية بشكل عام.ثالثاً، يجب على المعلمين مراعاة الفروق الفردية في التعلم وتلبية حاجات الأسر والطلاب. يجب أن يكون لديهم القدرة على التعامل مع تحديات الطلاب ذوي الإعاقة المختلفة وتوفير الدعم اللازم لهم ولأسرهم. يعتبر التنوع جزءًا لا يتجزأ من الطبيعة البشرية ويجب مراعاته بشكل كامل في بيئة التعليم الدامج.رابعاً، ينبغي على المعلمين أن يتقنوا استراتيجيات التدريس المتنوعة وكيفية تنفيذها. يجب أن يكونوا على دراية بأساليب التدريس المبتكرة والفعالة التي تساهم في تحقيق أهداف البرامج التربوية الفردية بأفضل النتائج وبأقل وقت ممكن.خامساً، يجب أن يتمتع المعلمون بمهارات إدارة بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية. فبيئة التعلم والمناخ التعليمي لهما تأثير واضح على تعلم الطلاب وقدرتهم على التفاعل الإيجابي والتطوري. لذا، يتعين على المعلمين توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تساعد الطلاب على التحصيل الأكاديمي والنمو الشخصي.سادسًا، يجب على المعلمين تحديد وسائل الاتصال المناسبة مع الجهات المعنية بالأفراد ذوي الإعاقة وتكوين شبكات دائمة بينهم. سابعًا، التخطيط التعليمي الجيد للبرامج التربوية وتنفيذها ووضع وسائل الدعم المناسبة. ثامنًا، تحديد أسس منطقية لتقييم الطلبة ذوي الإعاقة وتنفيذها بشكل غير متحيز. تاسعًا، الالتزام بالممارسات المهنية الأخلاقية والامتثال لمبادئ أخلاقيات المهنة

والمؤسسة ذات الصلة والتوجيهات المستمرة التي تصدر عنها. عاشرًا، التعاون مع الأسر وذوي الصلة لضمان نجاح خطط الدمج وتقييمها وضبطها حسب الحاجة.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وجد العديد من الدراسات حول العالم مع قلة الدراسات في البيئة الأردنية وربما يُعزى ذلك لحداثة الموضوع، ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها عثمان أوزوككو (Özokcu, 2017) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين وفعالية التعليم الدامج. تكونت عينة الدراسة من (1204) معلمًا في تركيا. قام الباحث بجمع البيانات بواسطة مقياسي احساس المعلمين بالكفاءة ومقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة. خلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية وفعالية الممارسات الدامجة. وفي التطرق إلى النتائج ومستوياتها بشكلها الدقيق؛ سُجلت مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والفاعلية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة بالنسبة للمعلمات مقارنة بالمعلمين. وفيما يتعلق بتأثير المتغيرات الديموغرافية على متغيرات الدراسة الرئيسية؛ تبين بأن المعلمين ذوي الخبرة في التدريس والمعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية سابقة حول التربية الخاصة والمعلمين الذين تفاعلوا سابقًا مع أفراد من ذوي الإعاقة؛ أبرزوا فعالية أكبر تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة. إضافةً إلى ذلك، تبين بأن مستوى كفاءة المعلمين المبتدئين فيما يتعلق بالدمج أعلى من مستوى المعلمين الأكثر خبرة.

توصل عُثمان أوزوككو (Özokcu, 2018) في دراسته التي هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين اتجاهات المعلمين وكفاءتهم الذاتية في الممارسات الدامجة. تكونت عينة الدراسة من (1163) معلمًا في تركيا. وتكونت أدوات الدراسة من مقياسي المشاعر والاتجاهات والاهتمامات في مقياس التعليم الدامج، إضافةً إلى مقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية للممارسات الدامجة.

قام كُل من إسماعيلوس وآخرون (Ismailos, et al., 2019) بإجراء دراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على اتجاهات ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة فيما يتعلق بالممارسات الدامجة تكونت عينة الدراسة من (1572) معلمًا بمرحلة ما قبل الخدمة من خمس كليات تعليم في كندا في بداية برنامجهم، ومن حوالي (739) معلمًا لمرحلة أثناء الخدمة في أونتاريو. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ تم استخدام ثلاثة استبيانات متنوعة من أجل قياس متغيرات الدراسة. أظهرت النتائج بأن عقلية التعليم الدامج لدى معلمي المرحلة الابتدائية والإناث قبل الخدمة محددة، كما وأشاروا إلى مستوى مرتفع من الثقة في التواصل والتفاعل مع أسر الطلبة ذوي الإعاقة ودعمهم مقارنة بمعلمي المرحلة الثانوية والذكور قبل الخدمة. هذا وأظهر المعلمون الذكور قبل الخدمة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية مقارنة بالإناث فيما يتعلق بإدارة السلوك في الصف الدراسي. كذلك وفضل مدرسو ما قبل الخدمة، مقارنة بالمعلمين أثناء الخدمة، صفوفًا دراسية تُركز على الطالب وتعزز اختيار الطلبة والتعليم المتباين وأشاروا إلى ثقة أكبر في قدرتهم على إشراك الطلبة في وسائل الترفيه. وفي ذات السياق؛ أظهر معلمي ما قبل الخدمة مواقف مميزة تجاه دور الطلبة في تعلمهم ومسؤوليتهم عن التدريس للجميع. إضافةً إلى ذلك؛ تبين بأن كلا المجموعتين من المشاركين كانتا في بداية ممارستهما الدامجة، وبالتالي فإن دور الخبرة المهنية أو عدم وجودها قد يؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية واتجاهاتهم نحو التعليم الدامج.

كما أجرى كل من كيل وآخرون (Kiel, et al., 2019) دراسة هدفت إلى النظر في مجموعات مختلفة من المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية الألمانية الدامجة فيما يتعلق بكفاءتهم الذاتية في تنفيذ التعليم الدامج تكونت عينة الدراسة من (471) معلمًا في (49) مدرسة في ألمانيا. ومن ثم تمت مقارنة المجموعات لتحديد مدى تقييم المعلمين لتطبيق التعليم الدامج. أوضحت النتائج بأن المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية الإيجابية المرتفعة قاموا بتقييم تنفيذ الدمج بشكله المُبتغى إلى أقصى حد كذلك تبين بأن المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية السلبية المنخفضة ساهموا بشكل سلبي أقل في تنفيذ ممارسات التعليم الدامج. علاوة على ذلك، تمثل المعلمون نطاقات فرعية مختلفة من الكفاءة الذاتية وبشكل مختلف؛ حيث أظهر أحد المعلمين كفاءة ذاتية أعلى فيما يتعلق بتطوير المناهج الدامجة وفي تزامن مع انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية فيما يتعلق ببعد التعاون الدامج

كشفت الدراسة التي أجراها تومكايا وميلر (Tumkaya& Miller, 2020) بهدف التعرف على تصورات المعلمين قبل الخدمة واثناءها حول الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة، والتي تم تقييمها من خلال استخدام مقياس كفاءة المعلم للممارسات الدامجة (TEIP).حيث أجريت هذه الدراسة على شكل مراجعة منهجية. وفي التعرض لأدوات الدراسة؛ تم الكشف عن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة واثناءها نحو التعليم الدامج من خلال استخدام الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس (TEIP). أظهرت نتائجها النهائية بأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة واثناءها نحو التعليم الدامج ترتبط بمجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالمتطلبات المهنية والخصائص الشخصية والظروف البيئية والمجتمعية؛ كالخبرة الميدانية للمعلمين، وعمر المعلم، ومستوى التدريس الحالي، ومدة التدريب ومعرفة التشريعات المحلية، والثقة في التدريس، والتفاعل مع الطلبة ذوي الإعاقة، والجنس، ومستوى التعليم، ووجهات نظر البلدان المختلفة، والاتجاهات، والتخصص الرئيسي لهؤلاء المعلمين كلٌ بحجم تأثيره على الكفاءة الذاتية المدركة للممارسات الدامجة.

وأجرى هاركينزوميتسالا (Harkins & Metsala, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي ما قبل الخدمة والمعتقدات المتعلقة بالتعليم الدامج. شارك في هذه الدراسة (179) معلمًا في مرحلة ما قبل الخدمة من المسجلين في برامج التعليم الثانوي أو الابتدائي. أشارت النتائج المستخلصة إلى أن المشاركون في البرامج الابتدائية يشعرون بمسؤولية أكبر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة ويظهرون مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والفعالية المناسبة فيما يتعلق بالممارسات الدامجة مقارنة في معلمي ما قبل الخدمة الملتحقين في البرامج الثانوية. كما وصنف مدرسو ما قبل الخدمة في البرنامج الثانوي وتحديدًا من هم في السنة الثانية مقابل السنة الأولى أنفسهم على أنهم يمتلكون مستويات أعلى من الاتجاهات السلبية نحو التعليم الدامج واعتبروا القدرة على أنها سمة ثابتة ومستقرة. من جهة أخرى، أوضحت هذه النتائج الأثر النسبي المرتفع فيما يتعلق بالسلسلة التاريخية لهؤلاء الأفراد من صعوبات القراءة؛ حيث تبين بأن معلمي ما قبل الخدمة الذين لديهم تاريخ من صعوبات القراءة يتمتعون بكفاءة ذاتية أعلى من أولئك الذين ليس لديهم هذا التاريخ. وعلى وجه الخصوص ظهرت المعتقدات المعرفية حول القدرة والكفاءة الذاتية المدركة كمؤشر قوي على الاتجاهات السلبية لمعلمي ما قبل الخدمة نحو التعليم الدامج.

قام سافولاينن وآخرون (Savolaine, et al., 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الدامج ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم. شارك في هذه الدراسة (1326) مدرسًا من مدارس (Finish) من خلال استطلاع إلكتروني عبر فترة زمنية تقدر بثلاثة سنوات. وفي النظر إلى النتائج، أشارت الخلاصة النهائية إلى أن كلا البنائين مستقرين نسبيًا خلال الفترة المقاسة. إضافةً إلى ذلك؛ كان للكفاءة

الذاتية تأثير إيجابي بمرور الوقت على كلا النوعين من الاتجاهات وليس العكس. في الجهة الأخرى؛ تبين أن هذه العلاقة المتقاطعة كانت أقوى بين الكفاءة الذاتية والمخاوف، والذي يؤكد بدوره على أن هذه النتائج قد جاءت متشابهة بين المشاركين من الذكور والإناث وبين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة، مما يعني بدوره بأن زيادة كفاءة المعلم الذاتية المدركة للممارسات الدامجة من المرجح أن تسهم في تغيير اتجاهاتهم إلى الوضعية الإيجابية.

هدفت دراسة سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021) إلى تحليل اتجاهات المعلمين الشيليين نحو التعليم الدامج وكفاءتهم الذاتية فيما يتعلق بالممارسات الدامجة، بلغت عينة الدراسة (569) معلمًا. خلصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة تدلل على رابط بين اتجاهات المعلمين وكفاءتهم الذاتية. كما وأوضحت في سياقها إلى الارتباط الكبير الحاصل بين تأهيل المعلمين واتجاهاتهم تجاه التعليم الدامج، إضافة إلى كونه مرتبطًا بشكل سلبي بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لديهم فيما يتعلق بالممارسات الدامجة هذا وتبين بأن معتقدات كفاءة التدريس في صفوف التعليم الدامج لدى معلمو التعليم الثانوي جاءت بمستويات أقل من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائي والتعليم الخاص.

لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على محتوى الدراسات السابقة بأن باحثيها قد تناولوا متغيرات هذه الدراسة معًا وقاموا بدراستها مجتمعة، وصولًا إلى مجموعة الدراسات التي بحثت في العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية المدركة في ظل التعليم الدامج.

وفي النظر إلى الدراسات التي تناولت ربط الكفاءة الذاتية المدركة بالاتجاهات نحو ممارسات التعليم الدامج، لاحظ الباحث بأن هنالك اتفاق واضح بين مجموعة من الدراسات المعروضة على العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة واتجاهات المعلمين نحو ممارسات التعليم الدامج، كالاتفاق الواضح في نتائج الدراسات لكل من أوزوككو (Ozokcu, 2017)، ودراسة كيل وآخرون (Kiel, et al., 2019)، ودراسة عثمان أوزوككو (Ozokcu, 2018)، ودراسة هاركينزوميتسالا (Harkins & Metsala, 2020)، ودراسة سافولاينن وآخرون (Savolainen, et al., 2020)، ودراسة سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021)

كما وأشارت دراسات كل من أوزوككو(Ozokcu, 2017)، وتومكايا وميلر( Tumkaya& Miller, 2020)، وسافولاينن وآخرون (Savolainen, et al., 2020)، وسان مارتن وآخرون( San Martin, et al., 2021)، وإسماعيلوس وآخرون (Ismailos, et al., 2019) إلى الدور الذي تلعبه الخبرة الميدانية والتأهيل والتدريب المهني والاتجاهات الإيجابية في تطوير تصورات الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي ما قبل الخدمة واثناءها نحو ممارسات التعليم الدامج، إلا أن مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021) أشاروا إلى ارتباط تأهيل المعلمين سلبًا بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة لديهم فيما يتعلق بالممارسات الدامجة. هذا واتضح من دراسات كل من سافولاينن وآخرون (Savolainen, et al., 2020)، وأوزوككو (Ozokcu, 2017,2018) بان زيادة كفاءة المعلم الذاتية المدركة نحو الممارسات الدامجة، أسهمت في تغيير اتجاهاتهم إيجابيًا، وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة كل من سان مارتن وآخرون (San Martin, et al., 2021).

وتتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في أنها ركزت على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين في ظل التعليم الدامج، إلا أنها اختلفت عنها من حيث هدفها في الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المواد في ظل التعليم الدامج والتعرض إلى ذلك في ضوء جملة من المتغيرات الفرعية المتعددة لبيان أثرها المحتمل، وهذا ما لم تتم دراسته على المستوى المحلي – في حدود علم الباحث – مما دعا إلى الشروع

في البحث والتنفيذ، حيث تعد هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات السابقة العربية في هذا الشأن. كما وتم الاستفادة من الدراسات السابقة بلغتيها من خلال الأدوات المستخدمة في بعضها وتم تكييفها إلى أن تناسبت وأهداف الدراسة الحالية وطبقت على أفراد العينة المدروسة. أما فيما يتعلق بمرحلة الإعداد، فقد اهتم الباحث بمراعاة الأسس والقواعد التي تمت مراعاتها في الدراسات السابقة المشابهة لطبيعة الدراسة الحالية.

**مشكلة الدراسة**

ان المسؤولية التي تقع على عاتق المدرس في المدرسة النظامية الدامجة تحمل عبئًا كبيرًا، فهي بحاجة لأشخاص يمتلكون معتقدات شخصية عن قدراتهم على تنظيم وتنفيذ المخططات العلمية المطلوبة منهم لإنجاز هدفهم المراد وهو الدمج، أو كما يطلق عليه بالكفاءة الذاتية المدركة فالمدرسين الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مدركة عالية تكون قدرتهم على مواجهة التحديات الصفية والفشل أكثر ممن يمتلكونها بدرجة قليلة، كما انها توثر على الأداء ودرجة المثابرة والإصرار على تحقيق النجاح. وبنفس السياق تحتاج عملية الدمج للمعلمين المبادرين والذين يستطيعون التحكم في المشاكل والاحداث التي يواجهونها أثناء عملية الدمج دون أن يضعوا اللوم في اخفاقهم او نجاحهم على الظروف والصدفة وقلة الموارد وقلة التنظيم وأن يكونوا مبادرين غير سلبيين وهؤلاء من وصفهم العالم روتر بالأشخاص ذوي الضبط المركزي الداخلي، فالتعليم الدامج يبحث عن هذه الفئة من المعلمين.

وبذلك تكون أسئلة الدراسة كالتالي:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج لدى معلمي المدارس؟"
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)؟"

**أهمية الدراسة**

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين –وحسب علم الباحث– تعتبر هذه الدراسة واحدة من أوائل الدراسات التي تناقش دور المعلمين في تعليم طلبة ذوي الإعاقة في سياق التعليم الدامج. ومن الممكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة لأولئك الذين يعملون في تعليم طلبة ذوي الإعاقة، بما في ذلك المعلمين والمرشدين وواضعي المناهج، حيث يمكن أن تسلط الضوء على أهمية الاهتمام بتطوير مهارات ومعرفة المعلمين في هذا المجال.

وتستمد الدراسة أهميتها من خلال إسهامها في إغناء الأدب النظري المتعلق بالكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين. وبالتالي، تساعد هذه الدراسة في تعميق فهمنا لمستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين ويمكن أن تساهم في تطوير تطبيقات تعزز وتقوي هذه المستويات.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

**الكفاءة الذاتية المُدركة:** وتعرف بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم أو تنفيذ المخططات المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، وتؤثر هذه المعتقدات على تفكير الفرد وشعوره وتصرفاته وتحفيزه لذاته(Bandura, 1997, P. 203).

**وتعرف إجرائيًا:** متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للممارسات الدامجة لدى المعلمين (Teacher Efficacy for Inclusive Practices: TEIP).

**التعليم الدامج:** عرفت اليونيسكو (UNESCO, 2018) التعليم الدامج بأنه تأمين وضمان حق جميع الأطفال ذوي الإعاقة في الوصول، والحضور، والمشاركة، والنجاح في مدرستهم النظامية المحلية، ويتطلب التعليم الدامج بناء قدرات العاملين في المدارس العامة والعمل على إزالة الحواجز والعوائق المادية التي قد تحول دون وصول وحضور ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل تقديم تعليم نوعي لجميع الطلبة وتحقيق الإنجازات التعليمية في هذا المجال.

**ويعرف إجرائيًا:** مجموعة البرامج التي تم إعدادها وتصميمها حتى تلائم الطلبة ذوي الإعاقة ضمن إطار التعليم العام.

**محددات الدراسة**

اقتصرت الدراسة الحالة على عينة من معلمي طلبة ذوي الإعاقة في سياق التعليم الدامج فيمدارس محافظات الشمال ذكورًا وإناثًا. كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة:**

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية المسحية، حيث تهدف إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المواد في ظل التعليم الدامج في الأردن.

**عينة الدراسة:**

تألفت العينة من (421) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المسحية تبعًا للجنس وسنوات الخبرة. كما الجدول (1).

***جدول 1***

***توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة***

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | أنثى | 295 | %1.70 |
| | ذكر | 126 | %9.29 |
| | **المجموع** | **620** | **%100** |
| سنوات الخبرة | أقل من عشر سنوات | 199 | %37.4 |
| | أكثر من عشر سنوات | 222 | %72.5 |
| | **المجموع** | **620** | **%100** |

**أدوات الدراسة:**

- **مقياس الكفاءة الذاتية المدركة**

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام مقياس (العظامات، 2021)، الذي تكون من (20) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، وهي التدريس الدامج (8 عبارات)، إدارة السلوك (6 عبارات)، والتعاون (6 عبارات). يتبع المقياس تدرج ليكرت الخماسي، ويتمتع المقياس في صورته الأولية بدلالات صدق وثبات موثوقة.

للتحقق من صدق البناء والثبات لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة المستهدف ومن خارج عينة الدراسة.

**صدق البناء الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج**

للتحقق من صدق البناء للمقياس، تم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها (ر1)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر2) كما هو مبين في الجدول (2).

***جدول 2***

***معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها (ر1)، ومعامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر2)، لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج***

| المجال | رقم الفقرة | الارتباط مع | |
|---|---|---|---|
| | | ر1 | ر2 |
| التدريس الدامج | 1 | .783** | .865** |
| | 2 | .800** | .851** |
| | 3 | .810** | .870** |
| | 4 | .728** | .800** |
| | 5 | .774** | .824** |
| | 6 | .711** | .781** |
| | 7 | .815** | .802** |
| | 8 | .807** | .791** |
| إدارة السلوك | 1 | .880** | .898** |
| | 2 | .871** | .904** |
| | 3 | .919** | .957** |
| | 4 | .898** | .950** |
| | 5 | .808** | .878** |
| | 6 | .762** | .709** |
| التعاون | 1 | .872** | .882** |
| | 2 | .836** | .900** |
| | 3 | .707** | .792** |
| | 4 | .696** | .753** |
| | 5 | .853** | .898** |
| | 6 | .868** | .863** |

*دالة إحصائيا عند مستوى$\alpha \leq 0.05$

**دالة إحصائيا عند مستوى$\alpha \leq 0.01$

ثبات المقياس الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج

للتحقق من ثبات المقياس، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وثبات الإعادة كما هو موضح بالجدول (3).

***جدول 3***

***مؤشرات ثبات استبانة الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج***

| الاستبانة | ثبات الاتساق الداخلي | عدد الفقرات |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| التدريس الدامج | 0.928 | 8 |
| إدارة السلوك | 0.943 | 6 |
| التعاون | 0.922 | 6 |
| المقياس ككل | 0.972 | 20 |

**نتائج الدراسة**

**أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج لدى معلمي المدارس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل من فقرات وأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج إضافة إلى الدرجة الكلية، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (4).

***جدول 4***

***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة نحو التعليم الدامج مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية***

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار | 4.47 | .610 | مرتفعة |
| 3 | 2 | لدي القدرة على خلق بيئة تعليمية تُساعدني على اكتشاف الموضوعات | 4.35 | .640 | مرتفعة |
| 6 | 3 | يمكنني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لتناسب جميع الطلبة (مثل الملف التراكمي، الاختبارات المعدلة، والتقييم المبني على الأداء) | 4.16 | .750 | مرتفعة |
| 5 | 4 | استخدم مجموعة متنوعة من الطرق للتعامل مع محتوى التعلم (نصوص، مقاطع فيديو، صور، إلخ) | 4.27 | .750 | مرتفعة |
| 2 | 5 | لدي القدرة على تقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم | 24.4 | .640 | مرتفعة |
| 4 | 6 | لدي القدرة على تقديم تحديات مناسبة للطلبة المتميزين | 4.32 | .660 | مرتفعة |
| 8 | 7 | لدي القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي | 3.83 | .920 | مرتفعة |
| 7 | 8 | تعليماتي يمكن أن تساعد في التقليل من تأثير إعاقة الطالب على أدائه | 4.02 | .830 | مرتفعة |
| البعد "التدريس الدامج" ككل | | | 4.23 | .550 | مرتفعة |
| 3 | 9 | أثق في قدرتي على التعامل والسيطرة على السلوكيات المزعجة في الصف | 4.32 | .730 | مرتفعة |
| 2 | 10 | أستطيع تهدئة الطالب المزعج أو المخل بقواعد النظام الصفي | 54.3 | .710 | مرتفعة |
| 1 | 11 | يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف | 4.38 | .670 | مرتفعة |
| 4 | 12 | لدي القدرة على منع حدوث المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي | 14.3 | .700 | مرتفعة |
| 6 | 13 | لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك الجسدي في الصف | 44.2 | .710 | مرتفعة |
| 5 | 14 | يمكنني جعل توقعاتي واضحة بشأن سلوك الطلبة | 64.2 | .650 | مرتفعة |
| البعد "إدارة السلوك" ككل | | | 4.31 | .600 | مرتفعة |
| 2 | 15 | يمكنني تقديم المساعدة للأسر في مساعدة أطفالهم على الأداء الجيد في المدرسة | 24.2 | .720 | مرتفعة |
| 5 | 16 | لدي القدرة على التعاون مع الفريق متعدد التخصصات في تصميم الخطط التربوية للطلبة ذوي الإعاقة | 3.95 | .890 | مرتفعة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 17 | لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة | 63.8 | .910 | مرتفعة |
| 3 | 18 | لدي القدرة على العمل بشكل مشترك مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين في تنفيذ التعليم | 94.0 | .780 | مرتفعة |
| 4 | 19 | لدي القدرة على إشراك أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية للطلبة ذوي الإعاقة | 3.98 | .890 | مرتفعة |
| 1 | 20 | يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند مراجعة المدرسة | 44.3 | .690 | مرتفعة |
| البعد "التعاون" ككل | | | 4.07 | .680 | مرتفعة |
| المقياس ككل | | | 14.2 | .560 | مرتفعة |

يبين الجدول (4) ما يلي:

- أن المتوسطات الحسابية للأبعاد تراوحت بين (4.07–4.31)، حيث جاء بعد " إدارة السلوك" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.31)، وبانحراف معياري (0.60)، وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة بعد " التعاون" بمتوسط حسابي (4.07)،وبانحراف معياري (0.68)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (4.21)، وانحراف معياري (0.56)، وبدرجة مرتفعة.
- أن المتوسطات الحسابية لبعد التدريس الدامج تراوحت بين (3.83–4.47)، حيث جاءت الفقرة " لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.47)، وبانحراف معياري (0.61)، وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة " لدي القدرة على اجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي" بمتوسط حسابي (3.83)، وبانحراف معياري (0.92)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد "التدريس الدامج" ككل (4.23)، والانحراف المعياري (0.55)، وبدرجة مرتفعة.
- أن المتوسطات الحسابية لبعد إدارة السلوك تراوحت بين (4.24–4.38)، حيث جاءت الفقرة "يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.83)، وبانحراف معياري (0.67)، وبدرجة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة " لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك الجسدي في الصف" بمتوسط حسابي (4.24)، وبانحراف معياري (0.71)، وبدرجة، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد " إدارة السلوك" ككل (4.31)، والانحراف المعياري (0.60)، وبدرجة مرتفعة.
- أن المتوسطات الحسابية لبعد التعاون تراوحت بين (3.86–4.34)، حيث جاءت الفقرة "يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند مراجعة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34)، وبانحراف معياري (0.69)، وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة "لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.86)، وبانحراف معياري (0.91)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد "التعاون" ككل (4.07)، والانحراف المعياري (0.68)، وبدرجة مرتفعة.

**ثانيًا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة حسب متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة)، والجدول (5) يوضح ذلك.

***جدول 5***

***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)***

| المتغير | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 4.2575 | .63586 |
| | أنثى | 4.1874 | .52458 |
| سنوات الخبرة | أقل من 10 سنوات | 4.2652 | .50432 |
| | أكثر من عشر سنوات | 4.1577 | .60309 |

يبين الجدول (5) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيرات الدراسة.ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، عدد سنوات الخبرة)، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، والجدول (6) يبين ذلك

***جدول 6***

***نتائج تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير (النوع، عدد سنوات الخبرة)***

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | .596 | 1 | .596 | 1.913 | .167 | .005 |
| **عدد سنوات الخبرة** | 1.368 | 1 | 1.368 | 4.393 | .037 | .010 |
| **الخطأ** | 129.526 | 416 | .311 | | | |
| **الكلي** | 131.327 | 418 | | | | |

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح أقل من 10 سنوات.

**مناقشة النتائج**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أن بعد "إدارة السلوك" جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة بعد "التعاون" وبدرجة مرتفعة، كما جاءت جميع الأبعاد بدرجة مرتفعة.**

أما بعد التدريس الدامج فقد جاءت الفقرة "لدي القدرة على أخذ اهتمامات الطلبة ومشاعرهم بعين الاعتبار" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة" لدي القدرة على إجراء التعديلات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في صفي" وبدرجة مرتفعة، وبعد "التدريس الدامج" ككل جاء بدرجة مرتفعة.

أما بعد إدارة السلوك فقد جاءت الفقرة "يمكنني جعل الطلبة يتبعون التعليمات وقواعد الصف" بالمرتبة الأولى وبالمرتبة الأخيرة الفقرة " لدي القدرة على التعامل مع أنماط السلوك الجسدي في الصف" وجاء بعد " إدارة السلوك" ككل بدرجة مرتفعة.

كما جاءت الفقرة "يمكنني أن أجعل الوالدين يشعرون بالراحة عند مراجعة" بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة "لدي القدرة على تعريف ذوي العلاقة بالقوانين والسياسات المتعلقة بدمج ذوي الإعاقة" وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد "التعاون" ككل بدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاهتمام الكبير بالإدارة التربوية في وزارة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية تجاه دمج ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، مما يحفز الكادر التربوي لتطوير ذاته واكسابه المعرفة حول دمج هذه الفئة والذي يؤدي الى زيادة الثقة بأنفسهم وقدرتهم على أداء واجبهم بشكل متميز، بالإضافة الى ما توفره وسائل التواصل الاجتماعي من معلومات حول كيفية تنمية الذات واكتشاف القدرات الذي يعمل على زيادة الكفاءة الذاتية المدركة. وكيفية التعامل مع أولياء الأمور وتسهيل هذه المهمة في تبادل المعلومات حول الطالب.

ووفقًا لباندورا (Bandura, 1997)؛ من الممكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى التفاعل الحاصل بين هذا المتغير ومجموعة من العوامل البيئية والشخصية والسلوكية، حيث أن سمة الكفاءة الذاتية المدركة ليست ثابتة لدى الأفراد بل قد تؤثر فيها العوامل البيئية المتعلقة بإدارات المدارس والمؤسسات الحكومية الملتحقين فيها. كذلك الأمر؛ فيما يتعلق باتجاهات الطلبة من غير ذوي الإعاقة ومعلميهم نحو الطلبة ذوي الإعاقة ومعلميهم الأمر الذي قد يسهم في رفع مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين أو خفضها، ومساعدتهم على الانغماس في مجريات البيئة التعليمية الدامجة وتحقيق النجاحات ومعالجة خبرات الفشل والتدريب على تفاديها من قبل المشرفين عليهم في جو تسوده الألفة والمهنية.

يقودنا ذلك إلى التأثير المباشر لمصادر الكفاءة الذاتية المدركة ممثلة بخبرات الإتقان والتمكن الناتجة بفعل خبرات الانجاز والنجاح السابقة في البيئات التعليمية، والخبرات البديلة، أو من ملاحظة نماذج من نجاح الآخرين المماثلين لهم في الأعمال المتشابهة من المعلمين في مرحلة الخدمة، كذلك يلعب الإقناع الاجتماعي دورًا مهمًا في تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة من خلال تشجيع الأفراد أو تحفيزهم على القيام بالمهمات بمختلف درجات صعوبتها وتصويب أخطائهم وتقويم عثراتهم من قبل المعلمين ذوي الخبرة ومشرفيهم. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من قنديل (Qandil, 2019)، ونتائج دراسة كانسوي وآخرون ( Cansoy et al., 2020)، ونتائج دراسة يلماز وتوران (Yılmaz & Turan, 2020)،في أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة جاء مرتفعًا لدى المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير الجنس.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الطبيعة التي تتخذها الكفاءة الذاتية المدركة في كونها تتخذ نفس المرجعية المفاهيمية لدى المعلمين في سنوات المرحلة الجامعية، حيث أن العوامل المؤثرة على معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة تتشابه في معظمها لدى مختلف الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين. إضافةً إلى ذلك لا يمكن إغفال تبعات التطورات الصحية العالمية الناجمة بفعل فايروس كورونا المستجد؛ والذي أدت إلى الانتهاء بتدريس مساقات التدريب الميداني عن بعد، والذي ساهم في عدم تعرض الطلبة الجامعيين بجنسيهم إلى خبرات التدريس الحقيقي في

البيئات الدامجة، ولعل هذا السبب منطقيًا في انعدام المفارقات الجوهرية القائمة على أساس الجنس مما أدى بدوره إلى عدم توفير قاعدة يمكن الاعتماد عليها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من الخلايلة (Al-Khalayla, 2011)، ونتيجة دراسة روكا وواشبورن (Rocca & Washburn, 2006)اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح أقل من 10 سنوات.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن المعلمين الذين لديهم خبرة مهنية تتراوح من 1 إلى 10 سنوات قد تخرجوا مؤخرًا، وبالتالي ربما يكونون قد تلقوا دورات تعليمية خاصة وإدماجية إلزامية تم تنفيذها بشكل إلزامي في كليات التعليم، كذلك قد يكون للمعلمين ذوي الخبرة القليلة مرونة أكبر في تبني أساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وقد يكونون أكثر استعدادًا لتجربة أساليب جديدة وتكييفها لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة. إضافةً إلى امتلاكهم للحماس والطاقة بشكل أكبر لمواجهة تحديات تدريس الطلبة ذوي الاعاقة. وقد يكون لدى المعلمين ذوي الخبرة القليلة وعي أكبر بأهمية التعلم المستمر وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلبة ذوي الاعاقة. وقد يكونون مستعدين للبحث عن المعرفة والتدريب المستمر لتحسين ممارستهم التعليمية. اضافةً إلى قدرتهم على التفاعل الفردي والاستجابة لاحتياجات الطلبة ذوي الاعاقة بشكل أفضل، بحيث يمكنهم توفير دعم فردي وتعديلات تعليمية ملائمة لكل طالب بناءً على احتياجاته الفردية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة توي ودورو (Toy & Duru, 2016)التي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الأقل من 10 سنوات.

**التوصيات:**

يجب أن يسعى المعلمون لتطوير مهاراتهم ومعرفتهم المهنية من خلال المشاركة في برامج التدريب وورش العمل والندوات ذات الصلة. يمكنهم أيضًا قراءة الأبحاث والمقالات المتخصصة والكتب التعليمية لتوسيع معرفتهم وتحسين ممارستهم التعليمية.

ينبغي للمعلمين أن ينظروا بعناية في أدائهم التعليمي ويقوموا بتحليله بشكل منتظم. من خلال استخدام أدوات التقييم المتاحة، مثل ملاحظات الزملاء والطلاب والتقييم الذاتي، لتحديد نقاط القوة والضعف وتحديد المجالات التي يحتاجون إلى تطويرها.

ينبغي للمعلمين وضع أهداف شخصية واضحة لتحسين كفاءتهم الذاتية وتطوير مهاراتهم التعليمية. من خلال إعداد خطة عمل تفصيلية تحدد الخطوات التي يجب اتخاذها لتحقيق تلك الأهداف والمواعيد الزمنية المحددة لتحقيقها.

يجب على المعلمين أن يولوا اهتمامًا خاصًا للتواصل مع الطلاب وبناء علاقات إيجابية معهم. من خلال الاستماع إلى احتياجات الطلبة والاهتمام بتقدمهم والعمل على إيجاد بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.

## References:

Al-Awfi, S. H. (2020). The level of training needs among teachers of integration schools in Mecca from their point of view, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (13): 99-21.

Al-Khalayla, H. (2011). Self-efficacy of male and female school teachers in Zarqa Governorate in light of some variables. *An-Najah Research University (Humanities),* 25 (1) 1-24.

Al-Khatib, J. & Al-Hadidi, M. (2009). *Introduction to special education*. Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Sahli, N. F. (2014). Perceived self-efficacy among teachers of autistic children in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some changes. *Unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences,* Yarmouk University.

Aurelian Ratiul And Forces Academy, Romania (2013); *Comprehensive Integration Policy in Crisis Management Operation Srivatsa Academlel Fortelor Terestre Nr. 4* (72), 354-367.

Avramidis, E., & Norwich, N. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying Theory of behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing*. New York, United States of America: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. the exercise of control*. New York, United States of America: W. H. Freeman and Company.

Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, E. (2020). A Predictor of Teachers Psychological Well- Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55.

Cardona-Molto, M., Ticha, R., & Abery, B. (2020). The Spanish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale: Adaptation and Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. DOI: https://doi.org/10.12973/eu- jer.9.2.809

Harkins, M., & Metsala, j. (2020). An Examination of Preservice Teachers' Self-Efficacy and Beliefs About Inclusive Education. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), 178-192. DOI: https://doi.org/10.1177%2F0888406419873060

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education evidence-based practices for children with special needs and disabilities.* Christchurch, New Zealand: Springer Science Business Media.

Ibrahim, K. (2017). Perceived self-efficacy and its relationship to social skills among students in the second cycle of basic education in Sohag Governorate. *College of Education Journal*. 22, 120-136.

Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2019). Pre-service and in-service teachers' Across te Training Years. *Austranan Journar OJ leacner Eaucanion, 43,* 122-142. DOT: https://files.cric.ed.gov/fulltext/EJ1183718.pdf attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 1-17.

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.

McHatton, P., & Parker, A. (2013). Purposeful Preparation: Longitudinally Exploring Inclusion Attitudes of General and Special Education Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 186-203.

Özokcu, O. (2017). Investigating the Relationship between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Efficacy for Inclusion. *Online Submission, European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252.

Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal Of Education and Training Studies*, 6(3), 6. DOI: http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034

Pandee, M., Tepsuriwong, S., & Darasawang, P. (2020). The dynamic state of pre-service teachers' self-efficacy: A critical incident study in Thailand. *Issues In Educational Research*, 30(4), 1442-1462.

Qandil, N. (2019). The predictive ability of perceived self-efficacy and locus of control in inclusive education competencies for teachers in regular schools in Oman. *Palestine University Journal for Research and Studies*, 9(2) 36-402.

Rizk, F. (2009) The impact of virtual classrooms on self-efficacy beliefs and teaching performance of pre-service science teachers. *Journal of Reading and Cognition*, 90, 212-257

Rocca, S., & Washburn, Sh. (2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers. *Journal Of Agricultural Education*, 47(3), 58 67.

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13, 2300. DOI: https://doi.org/10.3390/su130423

Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers attitudes towards inclusion: a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, early online.

Sharma, U. & Sokal, L. (2016). 'Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?'. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38.

Sharma, U., Loreman, T., &Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal Of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Toy, S.N. ve Duru, S. (2016). Sınıföğretmenlerininöğretmenözyeterlilikleriilekaynaştırmaeğitimineilişkinyeterlikinançlarınınkarşılaştırılması. *The comparison of self-efficacy and ınclusive education beliefs of primary school teachers]. Ege Eğitim Dergis, *[Journal of Ege Education]*,17 (1), 146-173.

Tumkaya, S., & Miller, S. (2020). The preceptions of pre- and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematized review. *Elementary Education Online*. 19(2), 1061-1077.

UNESCO. (2018). Defining the scope of inclusive education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/

Wiggins, C. (2012). *High school teacher's perceptions of inclusion* (Doctoral of Dissertation, Liberty University, USA). Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/58824738.pdf

Yılmaz, D., & Turan, H. (2020). Self-efficacy beliefs of pre-service teachers in teaching First Reading and Writing and Mathematics. *Participatory Educational Research*, 7(1), 257- 270. DOI: http://dx.doi.org/10.17275/per.20.15.7.1

IJOPER Vol 3, No 1, pp 71 -88 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

# فاعلية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس اللغة العربية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت

محمد سليمان بني خالد
قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
xbanikhaled@yahoo.com

هادي عبد الرحمن العجمي
وزارة التربية، منطقة الأحمدي التعليمية، دولة الكويت.
Extraq8@hotmail.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية تعرف أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الاستيعاب القرائي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (24) طالباً، والآخرى ضابطة وتكونت من (24) طالباً. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام ثلاث أدوات من تصميم الباحث تمثلت في مقياس التفكير الناقد، وإختبار تحصيلي للإستيعاب القرائي، وبرنامج التعليم البنائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في تنمية الاستيعاب القرائي وفي تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بالأساليب التعليمية التي تزيد من مستوى الإستيعاب القرائي لدى الطلاب، الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم البنائي، الاستيعاب القرائي، التفكير الناقد، الصف التاسع.

# The Effctiveness of using Constructivist Learning Model in Teaching Arabic Language of Reading Comprehension and Critical Thinking Among Ninth-Grade Students in The State of Kuwait

**Mohammed Soleiman Bani Khaled**
Department of Psychological Sciences and Special Education, Faculty of Educational Sciences, Al Al-Bayt University, Jordan
Extraq8@hotmail.com

***Hadi Abdulrahman Al Ajmi***
Ministry of Education, Kuwit State.
xbanikhaled@yahoo.com

## Abstract:

The present study aimed to know the effect of learning strategy in the Arabic language study in the reading comprehension and critical thinking among ninth-grade students in Kuwait in a semi-experimental design. The study sample consisted of (48) students that were divided equally into the experimental and control group. The researcher used three tools designed by researchers which are; the critical thinking scale, the achievement test of reading comprehension and constructivist learning model. The results showed a significant effect of the constructivist learning model on Arabic reading comprehension and critical thinking among ninth-grade students in the State of Kuwait. In view of the findings of the study, a number of recommendations were submitted, including: using Constructivist Learning Model activities in improving the level of reading comprehension and critical thinking among students.

**Keywords:** Constructivist Learning Model, Reading Comprehension, Critical Thinking


تاريخ قبوله للنشر (2024-02-13) تاريخ تسلم البحث (2023-06-29)

**مقدمة**

سعت النظريات التربوية الحديثة إلى التركيز على التعلم المعتمد على الطالب، بحيث يصبح محوراً أساسياً للعملية التعليمية– التعلمية، ويتطلب ذلك تغييراً في أدوار كل من المعلم والمتعلم، فبعد أن كانت النظريات التربوية التقليدية تركز على أن المعلم هو محور العملية التعليمية – التعلمية، وأن التعلم هو عملية نقل معلومات، جاءت النظرية البنائية للمناداة بأن التعلم ليس عملية نقل للمعلومات، بل هو عملية تبدأ بعد ذلك، من خلال قيام العقل ببناء المعرفة الجديدة اعتماداً على ما يصل إليه من معلومات، من خلال دمجها مع المعرفة السابقة لديه (عياش والعيسى، 2013).

ونتيجة لذلك تطور التدريس وطرائقه واستراتيجياته تطوراً سريعاً، إذ رافق التطورات التكنولوجية، والتقنيات التربوية تطوراً في هذا المجال التعليمي الحيوي، يزاد على ذلك أن طرائق التدريس واستراتيجياته تطورت نتيجة تطور البحوث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفاتها. فعملية التدريس منذ أن وجدت تسير وفق منظومة مجتمعية عامة، تتأثر بما يؤثر في تلك المجتمعات من تغير اجتماعي وفكري وعلمي وتتقدم بتقدمه (محمد وحسن، 2012).

ولقد ظهر العديد من النظريات التربوية التي اهتمت بكيفية بناء المعرفة لدى المتعلم. ومن هذه النظريات التي برزت في السنوات الأخيرة النظرية البنائية (Constructivism Theory) التي تستمد فلسفتها من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتستند إلى أساس فلسفي وتربوي تهتم بنمط بناء المعرفة. إذ يرى بياجيه أن الفرد يبني معرفته، وليس وعاء فارغاً تسكب فيه المعرفة حسب الإرادة (الجميل، 2010). ويُعد نموذج التعليم البنائي أحد أهم نماذج التدريس التي تقوم على الفلسفة البنائية، حيث يركز على أهمية دور المتعلم في معالجة المثيرات العلمية المقدمة، كما يركز على الربط بين دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية في أربع مراحل هي : مرحلة الدعوة، مرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح الحلول، ومرحلة اتخاذ القرارات (مقابلة والعتوم، 2023).

وتنظر البنائية للتعلم على أنه بناء نشط للمعرفة من جانب متعلم متأثر بدرجات متفاوتة بالتفاعلات مع البيئة، والتواصل مع الاخرين وعمليات التعلم المعرفية ذاتها، ويتضمن التعليم البنائي التركيز على أهمية العمليات، وتبادل وجهات النظر المختلفة، والتأكيد على حل المشكلة، ويتطلب التعليم البنائي اقحام الطلبة ليس فقط في عملية الاكتشاف، بل وضعهم في نقاش يتضمن التوضيحات والتفسيرات والمفاوضات والمشاركة والتقويم (عياش والعيسى، 2013).

وتؤكد النظرية البنائية على التعلم القائم على المعنى، أي القائم على الفهم أو المؤدي إلى المعنى، أي استخدام الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومات القديمة، أو بناء منظومات جديدة عن موقف أو ظاهرة علمية، كما أنها تؤكد أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما فيقوم بتحديدها وفرض الفروض واختبار صحة الفروض حتى يصل إلى الحل، والذي يتضمن معرفة جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية؛ أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه (أبو عودة، 2006)؛ فالتعليم البنائي يمثل مدخل التعليم والتعلم الذي يتضمن مشكلة ما تواجه الطالب فيتصدى لها، ويحاول حلها من خلال اكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف، ويكون الطالب دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه، ويكون مهتما بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، لأن التعلم الجديد يدمج مع البنى المعرفية للطالب، وبذلك يكون التعلم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء وأقدر على تلبية حاجات الطالب (محمد وحسن، 2012).

وتجدر الإشارة أنّ البنائية ليست طريقة في التدريس، وإنما هي ثقافة تربوية كاملة، مبنية على الاعتقاد بأن المتعلمين يبنون المعرفة ويفسرونها كل بطريقته الخاصة، من خلال التفاعل مع الظواهر الطبيعية ومع الآخرين ممن حولهم (عياش والعيسى، 2013). وتنقسم البنائية إلى مناح عدة، يبرز أكثرها أهمية وشهرة، المنحى المعرفي، ويسمى بالبنائية المعرفية ويعود لبياجيه (Piagetian Cognitive Constructivism)، إذ يركز هذا المنحى على المدركات والخبرات الفردية التي يتم بناؤها ذاتياً، لتكوين تعلم ذي معنى، والمنحى الآخر هو الاجتماعي، أو البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Social Constructivism Vygotsky's) ويركز هذا المنحى على التفاعل مع المعلم والأقران، والبيئة والثقافة واللغة، كإجراءات فعالة لحدوث التعلم (الخالدي، 2013).

وهناك بعض المبادئ لتطبيق النظرية البنائية داخل غرفة الصف، ومنها تعريض الطلبة لمسائل ذات علاقة وارتباط بهم، بحيث يتم التركيز على اهتمامات الطالب حتى ينخرط في المهمة، ويكون لديه الدافعية لعملية التعلم، وبناء التعلم بحيث يدور حول المفاهيم الأساسية، حيث يبنى الدرس حول الأفكار والمفاهيم العامة، بدلاً من تعريضهم لموضوعات مجزأة ومنفصلة، والتي قد تكون مرتبطة، أو غير مرتبطة ببعضها، والبحث عن وجهات نظر الطلبة وتقديرها، وهذا يعمل على إظهار عمليات تبرير الطلبة وتفكيرهم، مما يسمح للمعلم تحدي الطلبة لجعل التعلم ذا معنى؛ إضافة إلى تقييم التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم (عياش والعيسى، 2013).

ويتضمن التعليم البنائي التركيز على أهمية العمليات، وتبادل وجهات النظر المختلفة، والتأكيد على حل المشكلة والصف البنائي يتطلب إقحام الطلبة ليس فقط في عملية الاكتشاف، بل يجب وضعهم في نقاس يتضمن التوضيحات والتفسيرات والمفاوضات والمشاركة والتقويم (عياش وعيسى، 2013). لكن النظرة التربوية لمفهوم البنائية تعنى بقيام المتعلمين بعمليات الفهم الخاص للموضوعات التي يقومون بدراستها في ضوء خلفياتهم السابقة بدلاً من تقديمها جاهزة (الرويس، 2008).

وبما أن الغرض الأساسي لعملية القراءة هو تمكين القارئ من الاستيعاب والفهم القرائي، بوصفه الأساس للبناء المعرفي، ونمو القدرات العقلية، وقد ركّزت الاتجاهات الحديثة للتدريس على تطوير استراتيجيات الاستيعاب المقروء؛ حيث إنّ التطور المجتمعي مقترن بما يقرأ ويفهم أبناؤه (المخزومي والبطاينة، 2012)؛ ولذلك فإنّ الاستيعاب القرائي يزيد من قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص، وذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية (عمرو والناطور، 2006).

وأوضح العلوان والتل (2010) ان الاستيعاب القرائي يمثّل الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى؛ فالاستيعاب هو ذروة مهارات القراءة، وأساسها جميعا؛ فالانطلاق والضعف في القراءة يتوقف على مستوى الاستيعاب، بل إن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة المتعددة. ويرى عبد الباري (2009) أن الاستيعاب القرائي هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وتتجلي أهميته في تطوير الثروة اللغوية للطلاب بمعانيها الحرفية والمجازية؛ إذ بدون هذه الثروة اللغوية لا يفهم المتعلم ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى كالقدرة علي تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتعيين الأفكار الصريحة أو الضمنية.

وتعد عملية تنمية التفكير الناقد لدى الأفراد أحد التوجهات الحديثة للأنظمة التربوية نظراً للحاجة الماسة لتطوير قدرات الأفراد لمواجهة التحديات، ومساعدتهم على اكتساب المعرفة، وتنمية القدرة على التفكير تعتبر من الأهداف الملحة لإعداد الطلبة لمواجهة مشكلات الحياة. ويقوم على عاتق التربية واجب تنمية التفكير لدي الطلبة لجعلهم أكثر قدرة على حل مشكلاتهم لمواجهة متطلبات الحياة (نصار، 2009)؛ وقد يعزى دور التفكير الناقد في

النجاح الأكاديمي إلى مهارة القراءة النقدية التي تكفل للمتعلم الفهم الواعي للمادة المقروءة، والقدرة على استخلاص الاستنتاجات السليمة، والموضوعية في الرأي دون الانسياق وراء الأفكار التي يقرأها، ويكون أكثر حرصا على السؤال عن صحة وقيمة تلك المعلومات (العتيبي، 2007).

ويتطلب التفكير الناقد استخدام المستويات المعرفية العليا من التفكير، ويعدّ من أكثر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين. وتتطلّع معظم المؤسسات التربوية والأكاديمية إلى أن يطور مشرفوها الأنشطة والامتحانات التي تحفز التفكير الناقد لدى المتعلمين (النجدي والشيخ، 2011). وللتفكير الناقد معايير متعددة أهمها الوضوح؛ ويعّد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، ويختص هذا المعيار بإمكانية الصياغة المفهومة للأفكار والتعبير عنها فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم منها، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. والصحة؛ ويقصد بمعيار الصحة أن تكون الفكرة أو المعلومة صحيحة أو موثوق في صحتها، والدقة؛ وتعنى بمدى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة في ظل أقل أخطاء ممكنة، والربط؛ ويعمل على تحديد طبيعة العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو المشكلة موضوع النقاش، والعمق؛ يقصد بالعمق تجاوز المستوى السطحي للمعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع، والاتساع؛ ويقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار، وكذلك الدلالة أو الأهمية؛ من خلال التعرف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة، إضافة إلى المنطق؛ من خلال استكشاف ما إذا كانت الأفكار تمضي في شكل منتظم ومتسلسل، بحيث تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على مقدمات مقبولة (العتيبي، 2007).

وتعدّ القراءة من أهم فنون اللغة التي تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوباً لها، لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون. وهي نافذة رئيسة يطل منها على المعرفة والثقافة في العالم، ويتصل عن طريقها بتراثه، وتساعده في صقل شخصيته ونظرته لذاته. وتمتاز القراءة من باقي فروع اللغة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها (الشهري، 2007).

وللاستيعاب القرائي ثلاث مستويات أساسية؛ تتمثل في المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب النص المقروء بشكل عام، والمستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على التعرف إلى ما يقصده الكاتب بغض النظر عما يقول، والمستوى التطبيقي: ويشير إلى تمثل القارئ للأفكار التي يتضمنها النص، والقدرة على توظيفها (العلوان والتل، 2010). كما يمرّ الإستيعاب القرائي بثلاث مراحل أساسية؛ وهي مرحلة الاستقبال الحسي؛ وفيها تحول الرموز المكتوبة إلى ما يماثلها من ألفاظ، ومرحلة الإبانة عن المعنى: حيث تحول الألفاظ إلى ما يماثلها من معارف في الذاكرة، ومرحلة التوظيف: وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات الموجودة في الذاكرة (المخزومي والبطاينة، 2012).

وتمّ الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة منها الدراسة التي قام بها فاضل (2023) بالكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية ما بعد البنائية في فهم المقروء عند طلاب الصف الرابع؛ تكونت عينة البحث من (61) طالبا من احدى المدارس التابعة إلى مديرية تربية كربلاء موزعين على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار فهم المقروئية، وقد تمّ اعتماد تصميم تجريبي ذي الضبط جزئي باستخدام اختبار مهارات فهم المقروئية، وبعد إجراء الاختبار النهائي كانت النتيجة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرت الزهراني (2020) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية النموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام عينة من (36)؛ واختبار تعديل التصورات البديلة المتعلّقة بالمفاهيم النحوية، وفقا لخطوات النموذج البنائي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في التطبيق البعدي لاختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة ككل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر بدرجة دالة للنموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

وأجرى الدهمش ونعمان والفراص (2014) دراسة بهدف تعرف أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (81) تلميذة من تلميذات الصف الثامن الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تضمنت (37) تلميذة تم تدريسهم بنموذج بايبي البنائي، ومجموعة ضابطة تكونت من (44) تلميذة، وكشفت النتيجة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم.

في حين هدفت دراسة مليباري (2012) تعرف فاعلية نموذج التعليم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى (44) من تلميذات الصف الأول المتوسط في مادة التربية الأسرية بمدينة مكة المكرمة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعتين في التحصيل الدراسي ككل وعند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات التطبيق البعدي للمجموعتين في مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام خالد وعظيم (Khalid & Azeem, 2012 ) بدراسة بهدف المقارنة بين التدريس بالطريقة البنائية والتدريس بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي وتعلم التواصل باللغة الانجليزية لعينة من (32) من الطلاب الباكستانيين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والتواصل لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة القلعاوي (2011) التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعليم البنائي الاجتماعي في تنمية مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية وبعض مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (40) تلميذاً. وتضمنت أدوات البحث: اختبار مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية، ومقياس مهارات التفكير. أسفرت نتائج البحث عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نموذج التعليم البنائي الاجتماعي، وتلاميذ المجموعة الثانية التي درست باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطرقة المعتادة، في اختبار مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية، واختبار مهارات التفكير.

أشارت جميع نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية التعليم البنائي في تحقيق الأهداف التي تم استخدامه لأجلها. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في مجالات عديدة تتعلق بإعداد الدراسة الحالية وأهمها ما يلي: تحديد أدوات الدراسة المستخدمة؛ الاستفادة من الإطار النظري؛ الاستفادة من البرامج التي تضمنتها، والاستفادة في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها؛ تحديد عينة البحث؛ التعرف على المناهج المستخدمة والأساليب الإحصائية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الاستيعاب

القرائي وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، حيث ندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة معاً في دولة الكويت، حيث أن معظم الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات كانت دراسات وصفية.

**مشكلة الدراسة**

أن طرق التدريس المستخدمة في الوقت الراهن لا تهتم بتنمية البحث عن المعرفة، ولا تهتم بتوظيف التعلم المدرسي في الحياة العملية، فهذه الطرق التقليدية تدعم التلقين والحفظ وتشجع الانفراد والمنافسة في التعلم، فهي بمثابة المصنع الذي يهدف إلى جعل المتعلمين يتخذون أسلوباً واحداً (رزق، 2008). فواقع التدريس في مدارسنا مازال يعتمد على المحاضرة، والتلقين، التي من أبرز عيوبها سلبية المتعلم، وحفظه للمعلومات وتكرارها دون فهم. وهذا يؤكد الحاجة إلى استخدام طرائق واستراتيجيات جديدة في التدريس وإلى إجراء البحوث في هذا المجال. ولقد اهتمت العديد من الأبحاث باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة، في محاولة لمعرفة أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية جوانب التعلم المختلفة من تحصيل، واتجاه وابتكار وغيرها، كما أن هذه الأبحاث تباينت في نتائجها، مما يدع المجال مفتوحا لمزيد من البحث (الجميل، 2010).

وحاولت الدراسة الحالية الاجابة على الأسئلة التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا اللغة العربية بالطريقة العادية) في الاستيعاب القرائي بعد تطبيق نموذج التعليم البنائي ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا اللغة العربية بالطريقة العادية) في التفكير الناقد بعد تطبيق نموذج التعليم البنائي؟

أهمية الدراسة

تسهم الدراسة في تشكيل ميول الطلبة الايجابية واثارة دافعيتهم وتشويقهم للإقبال على دراسة مادة اللغة العربية، كونها تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وتمكنه من التعبير عن ذاته، واظهار قدراته الخاصة في الحصول على المعرفة واكتشافها والتفاعل معها، وتقدم للمعلمين نموذجاً جديداً يسهم في تطوير تدريس مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؛ حيث الحاجة الملحة لتحديث طرق التدريس وتطويرها تماشياً مع التوجهات التربوية الحديثة الساعية إلى الاقتصاد المعرفي من خلال التقنيات المعرفية؛ وربما تفيد النتائج مدرسي اللغة العربية والقائمين على بناء المناهج الدراسية في تنويع الأساليب التدريسية وخاصة القائمة على التعليم البنائي.

**مصطلحات الدراسة**

**نموذج التعليم البنائي:** هي نموذج تدريس ينمي لدى المتعلم القدرة على التفكير المنظومي، بتقديم حلول وتفسيرات تؤدي إلى اتخاذ قرارات لحل مشكلة ما في وجود المعلم الموجه والميسر لذلك (أبو عودة، 2006: 11).

**الاستيعاب القرائي:** هو قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة (الحموري وخصاونة،2011: 225). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاستيعاب القرائي المستخدم في الدراسة الحالية. وأعلى علامة يحصل عليها الطالب هي (31) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر).

**التفكير الناقد:** وهو استخدام المتعلم مهارات معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط والاستنتاج في مواقف معينة. للوصول إلى استنتاجات وقرارات صحيحة، مبررة ومدعومة بأدلة مقبولة (جوارنة وشديفات، 2009: 264). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية، وأعلى علامة يحصل عليها الطالب هي (24) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر).

**الطريقة والإجراءات**

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدِّراسة، إضافة إلى مجتمع الدِّراسة وعينتها وأداة الدِّراسة التي تم استخدامها والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة والإجراءات والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول إلى معرفة نتائج هذه الدِّراسة.

**منهجية الدِّراسة**

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ حيث سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الإستيعاب القرائي وتنمية التفكير الناقد.

**أفراد الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب الصف التاسع بمنطقة (الأحمدي) التعليمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وتكونت من (24) طالباً، والآخرى ضابطة وتكونت من (24) طالباً.

**أدوات الدِّراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الإستيعاب القرائي وتنمية التفكير الناقد لدى ط لبة الصف التاسع في دولة الكويت، تمّ استخدام الأدوات التالية:

**أولا: إختبار الإستيعاب القرائي**

يعد إختبار الإستيعاب القرائي من أهم أدوات التقويم، وأكثر أساليبه شيوعاً ويستخدم لاكتشاف مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في موضوع ما، في نهاية مدة زمنية معينة، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لهذه الغاية، لذا فقد استخدمه الباحث لتحديد أثر نموذج التعليم البنائي في مبحث اللغة العربية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت قبل إجراء التجربة وبعدها. وقد تم إعداد جدول مواصفات جدول (1)، لبناء إختبار الإستيعاب القرائي، وبعد الأخذ بتعديلات المحكمين.

***جدول1***

***جدول المواصفات***

| المستوى | عدد أسئلة كل مستوى | النسبة |
|---|---|---|
| **مستوى الفهم السطحي** | 5 أسئلة وهي أرقام ( 1- 11-13- 22-23) | %19.4 |
| **مستوى الفهم الاستنتاجي** | 8 أسئلة وهي أرقام ( 2-9-14-18-24-26- 27- 30) | %22.5 |
| **مستوى الفهم الناقد** | 6 أسئلة وهي أرقام (3-6-8-12-19-20) | %19.4 |
| **مستوى الفهم التذوقي** | 6 أسئلة وهي أرقام ( 4- 7 – 10 – 17 – 25 – 29 ) | %22.5 |
| **مستوى الفهم الإبداعي** | 6 أسئلة وهي أرقام ( 5 – 15 – 16 – 21 – 28 -31) | %16.2 |
| **المجموع الكلي** | 31 | %100 |

وتمّ –أيضا– حساب صعوبة فقرات الإختبار وقد تراوحت ما بين (0.27) و (0.65)، وهذه النسب تشير إلى أن الفقرات تعد جيدة، حسب رأى بلوم أن فقرات الإختبار الجيدة تتراوح معاملات صعوبتها بين (0.20) و (0.80)، وجدول (2) يبين ذلك:

***جدول 2***

***معامل صعوبة فقرات الإختبار التحصيلي***

| رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة | رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة | رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة | رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.34 | 9 | 0.35 | 17 | 0.43 | 25 | 0.42 |
| 2 | 0.49 | 10 | 0.44 | 18 | 0.43 | 26 | 0.41 |
| 3 | 0.65 | 11 | 0.38 | 19 | 0.46 | 27 | 0.38 |
| 4 | 0.45 | 12 | 0.27 | 20 | 0.65 | 28 | 0.45 |
| 5 | 0.39 | 13 | 0.50 | 21 | 0.46 | 29 | 0.51 |
| 6 | 0.43 | 14 | 0.46 | 22 | 0.54 | 30 | 0.29 |
| 7 | 0.51 | 15 | 0.60 | 23 | 0.39 | 31 | 0.35 |
| 8 | 0.47 | 16 | 0.39 | 24 | 0.43 | | |

وتمّ حساب معاملات تمييز كل فقرة ووجد أنها تتراوح بين بين (0.33) و (0.49)، وهذه النسب تشير إلى أن الفقرات تعد جيدة كونها تزيد عن (0.30)، وجدول (3) يبين ذلك:

***جدول3***

***معاملات تمييز فقرات الإختبار التحصيلي***

| رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة | رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة | رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة | رقم الفقرة | معامل صعوبة الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.38 | 9 | 0.36 | 17 | 0.33 | 25 | 0.31 |
| 2 | 0.43 | 10 | 0.40 | 18 | 0.43 | 26 | 0.34 |
| 3 | 0.47 | 11 | 0.32 | 19 | 0.41 | 27 | 0.38 |
| 4 | 0.34 | 12 | 0.49 | 20 | 0.49 | 28 | 0.37 |
| 5 | 0.39 | 13 | 0.40 | 21 | 0.43 | 29 | 0.43 |
| 6 | 0.41 | 14 | 0.31 | 22 | 0.38 | 30 | 0.42 |
| 7 | 0.34 | 15 | 0.38 | 23 | 0.47 | 31 | 0.47 |
| 8 | 0.42 | 16 | 0.42 | 24 | 0.36 | | |

**ثانيا: اختبار الاستيعاب القرائي**

**صدق المحتوى**

لقد تمّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين، لإبداء حول الاختبار ومدى ملاءمته لقياس المهارات التي يتناولها البحث. وقد حصل على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقام في ضوئها بإضافة وحذف فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات.

**صدق الاتساق الداخلي**

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال التطبيق على العينة الإستطلاعية وحساب معامل ارتباط بيرسون بيرسون بين معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى، وكذلك بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج، وكان معامل الارتباط بين الفقرات والمجموع العام دال عند مستوى (0.05). ويوضح جدول (4) معامل الارتباط بين كل مجال والمجموع العام، وجدول (5) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

**جدول 4**

***معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى***

| المجال | المجموع العام | مستوى الفهم السطحي | مستوى الفهم الاستنتاجي | مستوى الفهم الناقد | مستوى الفهم التذوقي | مستوى الفهم الإبداعي | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى الفهم السطحي | **0.88**** | 1 | | | | | 0.000 |
| مستوى الفهم الاستنتاجي | **0.76**** | **0.78**** | 1 | | | | 0.000 |
| مستوى الفهم الناقد | **0.83**** | **0.79**** | **0.91**** | 1 | | | 0.000 |
| مستوى الفهم التذوقي | **0.85**** | **0.85**** | **0.72**** | **0.88**** | 1 | | 0.000 |
| مستوى الفهم الإبداعي | **0.84**** | **0.88**** | **0.77**** | **0.85**** | **0.75**** | 1 | 0.000 |

**جدول 5**

***معامل ارتباط كل فقرة مع المجموع العام***

| رقم الفقرة | قيمة الارتباط | رقم الفقرة | قيمة الارتباط | رقم الفقرة | قيمة الارتباط | رقم الفقرة | قيمة الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .661** | 9 | .670** | 17 | .635** | 25 | .753** |
| 2 | .773** | 10 | .662** | 18 | .735** | 26 | .675** |
| 3 | .757** | 11 | .442* | 19 | .711* | 27 | .723* |
| 4 | .668** | 12 | .642** | 20 | .651** | 28 | .621** |
| 5 | .813** | 13 | .552* | 21 | .714** | 29 | .841** |
| 6 | .764** | 14 | .607** | 22 | .661** | 30 | .862** |
| 7 | .726** | 15 | .775** | 23 | .829** | 31 | .781** |
| 8 | .774** | 16 | .776** | 24 | .742** | | |

**ثبات الإختبار**

للوقوف على ثبات إختبار الإستيعاب القرائي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (24) طالباً، من طلبة الصف التاسع. وقد روعي عند تطبيق الاختبار الاستطلاعي إعطاء الطلبة تعليمات واضحة عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، والهدف منه، وجدول (6) يوضح ثبات الإختبار من خلال معامل الفا كرونباخ.

**جدول 6**

***ثبات إختبار الإستيعاب القرائي***

| المحور | عدد البنود | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| مستوى الفهم السطحي | **6** | 0.79 |
| مستوى الفهم الاستنتاجي | **7** | 0.79 |
| مستوى الفهم الناقد | **6** | 0.83 |
| مستوى الفهم التذوقي | **7** | 0.75 |
| مستوى الفهم الإبداعي | 5 | 0.84 |
| المقياس ككل | 31 | 0.89 |

من خلال جدول (6) يتضح تمتع مقياس الفهم القرائي بمعاملات ثبات عالية، حيث تراوحت نسب الثبات بين (0.75 – 0.84)، وهو ما يشير إلى أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة لغايات البحث.

**ثالثا: اختبار التفكير الناقد**

وقد تم – بداية– إعداد جدول مواصفات، ثم بناء المقياس، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها الأساتذة المحكمون، وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (24) فقر. ا جدول (7)

***جدول 7***

***جدول المواصفات***

| المستوى | عدد أسئلة كل مستوى | النسبة |
|---|---|---|
| مهارات التنبؤ بالافتراضات. | **6 أسئلة وهي أرقام ( 4 – 7 – 13 – 15 – 20 – 24)** | %20.8 |
| مهارات التفسير | **3 أسئلة وهي أرقام ( 5 – 8 – 23)** | %16.7 |
| مهارات تقييم المناقشات | **5 أسئلة وهي أرقام ( 3 – 8 – 14 – 17 – 22)** | %20.8 |
| مهارات الاستنباط | **4 أسئلة وهي أرقام (2 – 6 – 19 – 11 )** | %25 |
| مهارات الاستنتاج | 6 **أسئلة وهي أرقام (1 – 10 – 12 – 16 – 18 – 21 )** | %16.7 |
| المجموع الكلي | **24** | %100 |

**صدق المحتوى**

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (6) محكمين، وطلب الباحث منهم إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول المقياس ومدى ملاءمته لقياس المهارات التي يتناولها البحث. وقد حصل على بعض الآراء والمقترحات من السادة المحكمين، وقام في ضوئها بإضافة وحذف فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات.

**صدق الاتساق الداخلي**

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال التطبيق على العينة الإستطلاعية وحساب معامل ارتباط بيرسون بيرسون بين معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى، وكذلك بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج، وكان معامل الارتباط بين الفقرات والمجموع العام دال عند مستوى (0.05). ويوضح جدول (8) معامل الارتباط بين كل مجال والمجموع العام، وجدول (9) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

***جدول 8***

***معامل ارتباط كل مجال مع المجموع العام والمجالات الأخرى***

| المجالات | المجموع العام | مهارات التنبؤ بالافتراضات | مهارات التفسير | مهارات تقويم المناقشات | مهارات الاستنباط | مستوى الاستنتاج | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **مهارات التنبؤ بالافتراضات** | 0.78** | 1 | | | | | 0.000 |
| **مهارات التفسير** | 0.72** | 0.86** | 1 | | | | 0.000 |
| **مهارات تقييم المناقشات** | 0.73** | 0.86** | 0.78** | 1 | | | 0.000 |
| **مهارات الاستنباط** | 0.79** | 0.83** | 0.74** | 0.79** | 1 | | 0.000 |
| **مهارات الاستنتاج** | 0.91** | 0.75** | 0.73** | 0.78** | 0.71** | 1 | 0.000 |

***جدول 9***

***معامل ارتباط كل فقرة مع المجموع العام***

| رقم الفقرة | قيمة الارتباط | رقم الفقرة | قيمة الارتباط | رقم الفقرة | قيمة الارتباط | رقم الفقرة | قيمة الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .861** | 7 | .777** | 13 | .731** | 19 | .653** |
| 2 | .683** | 8 | .762** | 14 | .639** | 20 | .655** |
| 3 | .657** | 9 | .792** | 15 | .454* | 21 | .823* |
| 4 | .761** | 10 | .645** | 16 | .742** | 22 | .691** |
| 5 | .442** | 11 | .715** | 17 | .723** | 23 | .746** |
| 6 | .862** | 12 | .705** | 18 | .742** | 24 | .798** |

**ثبات المقياس**

للوقوف على ثبات مقياس التفكير الناقد، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (24) طالباً من طلبة الصف التاسع. وقد روعي عند تطبيق المقياس الاستطلاعي إعطاء الطلبة تعليمات واضحة عن كيفية الإجابة عن الأسئلة، والهدف منه، وجدول (10) يوضح ثبات المقياس من خلال معامل الفا كرونباخ.

***جدول10***

***ثبات مقياس التفكير الناقد***

| المحور | عدد البنود | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| مهارات التنبؤ بالافتراضات | **5** | 0.74 |
| مهارات التفسير | **4** | 0.73 |
| مهارات تقييم المناقشات | **5** | 0.71 |
| مهارات الاستنباط | **6** | 0.87 |
| مهارات الاستنتاج | 4 | 0.86 |
| المقياس ككل | **24** | 0.77 |

**نتائج الدراسة**

**نتائج السؤال الأول:** والذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين يدرسون اللغة العربية بالطريقة العادية) في الاستيعاب القرائي بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على نموذج التعليم البنائي؟

للتأكد من الفرض الأول للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الاستيعاب القرائي، ويتضح ذلك من خلال جدول (11).

***جدول 11***

***المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على إختبار إكتساب الاستيعاب القرائي***

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|
| ضابطة (التطبيق البعدي) | **24** | 18.27 | 3. 68 |
| تجريبية (التطبيق البعدي) | **24** | 26.64 | 1.86 |

كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الاستيعاب القرائي، ويتضح ذلك من خلال جدول (12)

***جدول12***

***تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الاستيعاب القرائي***

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **المصاحب** | 553.71 | 1 | 553.71 | 62.17 | 0.00 |
| **القبلي** | 30. 20 | 1 | 30. 20 | 3. 90 | 0.09 |
| **المجموعة** | 254.64 | 1 | 254.64 | *22.18 | 0.00 |
| **الخطأ** | 440.42 | 64 | 9.86 | | |
| **الكلي** | 707.27 | 69 | | | |

يتبين من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للقياس البعدي إختبار للإستيعاب القرائي، وبالنظر إلى جدول (13) يلاحظ أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وحيث إن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (22.18)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.00)، وهذا الفرق يعد إيجابياً، ومن ثم تحقق الفرض الأول من الدراسة، مما يؤكد على فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية الاستيعاب القرائي.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين يدرسون مبحث اللغة العربية باستخدام نموذج التعليم البنائي) وأقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين يدرسون اللغة العربية بالطريقة العادية) في التفكير الناقد بعد تطبيق البرنامج التعليمي المعتمد على نموذج التعليم البنائي؟

للتأكد من الفرض الأول للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد، ويتضح ذلك من خلال جدول (13)

***جدول 13***

***المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الناقد***

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|
| ضابطة (التطبيق البعدي) | **24** | 13.42 | .72 |
| تجريبية (اتطبيق البعدي) | **24** | 21.16 | .61 |

كما تم إجراء تحليل التباين المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد ، ويتضح ذلك من خلال جدول (14)

***جدول 14***

***تحليل التباين الأحادي المصاحب لدرجات الطلاب من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد***

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **المصاحب** | 9083.65 | 1 | 9083.65 | 76.98 | 0.00 |
| **القبلي** | 286. 74 | 1 | 286. 74 | 2.38 | 0.15 |
| **المجموعة** | 501.34 | 1 | 501.34 | *5.14 | 0.03 |
| **الخطأ** | 6141.23 | 59 | 157.04 | | |
| **الكلي** | 8025.23 | 61 | | | |

يتبين من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للقياس البعدي لمقياس التفكير الناقد، وبالنظر إلى جدول (13) يلاحظ أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وحيث إن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (5.14)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.03)، مما يؤكد على فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية التفكير الناقد.

**مناقشة النتائج**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية الاستيعاب القرائي. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية التعليم البنائي في تحسين التحصيل الدرسي لدى طلبة المدارس ومنها دراسة كيم (Kim 2005،) والعمري (2010) ومليباري (2012) وخالد وعظيم (Khalid & Azeem,2012) .

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التدريس بأنموذج التعليم البنائي والذي يقوم على تقديم محتوى المادة العلمية في صورة مهام تعليمية، مما يساعد الطلاب على بناء معنى لما يتعلمون، وينمي لديهم الثقة في قدرتهم، ومن ثم يبذل الطالب جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، وبالتالي يزيد مستوى الفهم والاستيعاب لديه، فضلاً عن اهتمام التعليم البنائي بإعادة تنظيم الأفكار والخبرات من خلال مواجهة الطالب لمهام حقيقية يستخدم فيها قدراته ومساعدة المعلم والآخرين المتواجدين معه بالبرنامج لتحقيق الاستيعاب والفهم للموضوعات التي يدرسها.

والنتائج المتعلقة بهذا الفرض تتفق مع ما ذهب إليه العمري (2010) حيث يرى أن التعليم البنائي يسهم بشكل كبير في تحقيق الفهم وزيادة التحصيل لدى الطلاب نظراً لأنه يسهم في تحقيق المهام الرئيسية التالية: معرفة الأهداف السلوكية ووضوحها في أذهان الطلاب، ومن ثم تكثيف جهودهم لتحقيقها؛ توجيه الطلبة إلى تحمل المسؤولية في التعليم، وتعليمهم بأن التعلم هو حصيلة جهودهم الذاتية؛ تنوع الأنشطة والبدائل واستخدام التغذية الراجعة المستمرة في البرنامج يتيح الفرصة لختيار ما يناسب ميول الطلاب واهتماماتهم، مما يؤثر إيجابياً على دافعيتهم للتعلم، فمعرفة الطلاب نتائج تعلمهم أول بأول يمكنهم من الإستيعاب والوصول إلى مستوى الإتقان؛ تنظيم العملية التعليمية أثناء الإنتقال من خطوة إلى آخرى مما يسهم في وضوح الأهداف التعليمية والخطوات المؤدية لحقيقها.

وزيادة مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب في الدراسة الحالية، ربما يكون راجعاً كذلك إلى الأسباب التالية: قيام التعليم البنائي على تحديد المفاهيم وتنظيمها وعرضها على الطلاب بصورة متتابعة مما يسهل عليهم عملية الاستيعاب؛ طبيعة التعليم البنائي تتطلب قيام الطالب بربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة، مما يؤدي إلى فهم الإستيعاب والفهم للمادة الدراسية؛ توفر طريقة التعليم البنائي التشويق والمتعة في التعلم من خلال نموذج التعلم القائم على حل المشكلة، مما يزيد من مستوى الفهم؛ يتعامل التعليم البنائي مع أكثر من حاسة، مما يساعد في تذكر المعلومات بطريقة أسرع ولفترة أطول (رزق، 2008).

وقد يكون أسهم في هذه النتيجة الحرية التي يسمح بها التعليم البنائي للطلاب لكي يكونوا نشطين في حجرات الصف، ويتبادلون الآراء فيما بينهم، ومن ثم تكون الفرصة مهيأة لهم للفهم والإستيعاب بشكل أكبر من التعليم الذي يتم بالطريقة التقليدية، والتي يأخذ فيها المعلم الدور النشط، بينما يكون الطلبة متلقين سلبيين، فضلاً عن أن الدافع للمعرفة يكون أكبر لدى المتعلمين؛ نظراً لأنهم يتعرفون على حلول متنوعة لما يواجههم من مشكلات؛ وبالتالي يكتسبون خبرات تسهم في فهمهم واستيعابهم القرائي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: فاعلية طريقة الإمتزاج في تنمية التفكير الناقد. وهذه النتيجة قد تعزى إلى ما يقوم عليه التعليم البنائي من خطوات تعزز من مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، نظراً لتضمنه المشاركة الفعالة من قبل الطلاب، وكذلك اهتمامه بتعرف وجهات النظر الآخرى وتقديم اقتراحات وحلول للمشاكل المقدمة، والحصول على المعلومات بطرق متعددة، وبالتالي يكون حقلاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد. وقد تفسر النتيجة أيضا إلى أن التعليم البنائي يعطي المجال للجميع للاستكشاف وإعطاء الحلول، وتجريب طرق عدية لأجل تحقيق التعلم الفعال، مما يعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطالب.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه الجميل (2010) بأن التعليم البنائي يعد أكثر تأثيراً في تنمية التفكير، وذلك لما يمتاز به من مزايا إيجابية مقارنة بالطريقة الإعتيادية التي تتميز بسلبية المتعلم في الأغلب، فالتعليم البنائي يعطي الفرصة للمتعلم لممارسة مهارات التفكير المختلفة كالملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض، كذلك يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين أو مع المدرس؛ مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج الحالي اهتم بتحقيق التالي: أتاح الفرصة للطلاب بأن يسيروا وفق خطوات منطقية متتابعة ومنظمة، مما ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم؛ أوجد البرنامج مناخاً فيه تطوير للفهم والمراقبة من قبل المعلم ، مما ساعد الطلاب على أن يتعلموا تحمل المسؤولية والتفكير في المهام المكلفين بها؛ تضمن البرنامج لأنشطة متنوعة مثيرة للتفكير، مما أسهم بشكل فعال في جذب الطلاب للتعلم، ورفع مستوى الطموح لديهم مما كان له أثر واضح على زيادة تفكيرهم الناقد.

فالتعليم البنائي يسهم فى تنمية التفكير لدى المتعلمين، فهو يجعلهم يتعلمون تقييم أفكارهم وأفكار الآخرين، ويطورون مهارات التفكير العلمي لديهم. وذلك لانه يسهم في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، فالمتعلم هو الذي يبحث ويجرب ويكشف حتى يصل إلى تحقيق المهمة بنفسه، كما يعطي الفرصة للمتعلم للقيام بدور العلماء مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم، ويسهم في اتاحة الفرصة للمتعلمين في ممارسة عمليات التعلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس واختبار صحة الفروض، كما يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين أو مع المدرس مما يكسبه لغة الحوار السليمة ويجعله نشطا (محمد وحسن، 2012).

وقد يكون أسهم في هذه النتيجة اهتمام البرنامج وتركيزه على تنمية مهارات التفكير الناقد المختلفة لدى الطلبة، سواء تلك المتعلقة بالتنبؤ بالافتراضات، أو التفسير، أو تقييم المناقشات، أو الاستنباط، أو الاستنتاج والتي يتضمنها التعليم البنائي بشكل كبير، كما اهتم البرنامج بتشجيع المتعلمين على تقديم أفكارهم والتعبير عنها، إضافة إلى تطوير روح التعاون بين المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة، وتشجيعهم على استخدام مصادر مناسبة للمعلومات، تشجيع المتعلمين على عرض أسئلتهم وإجابتهم، إضافة إلى استخدام التعلم التعاوني الذي يركز على التعاون مع الآخرين و احترام آرائهم، وتشجيع المتعلمين على اختيار افكارهم ( ملياري، 2012).

**التوصيات**

انطلاقاً من نتائج الدراسة يقدم الباحث التوصيات التالية:

- تطبيق التعليم البنائي كأحدى طرائق التدريس الحديثة على الطلاب لما له من اثر ايجابي على العملية التعليمية.
- اهتمام كليات التربية بتدريب الطلبة على استخدام أنموذج التعليم البنائي خلال فترة إعدادهم للتدريس.
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام الإسلوب البنائي من خلال برامج التدريب والتأهيل المنظمة من قبل وزارة التربية.

**المراجع العربية**

أبو عودة، سليم. (2006). *اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية ، غزة.

الجميل، غادة. (2010). أثر استخدام أنموذج التعليم البنائي لتدريس مادة الأحياء في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الرابع العام، *مجلة التربية والعلم* ، ١٧ ( ٢) 249- 285.

جوارنة ، محمد وشديفات، صادق. (2009). أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، *دراسات العلوم التربوية*، *33* (1) : 113 – 133.

الحصاونة، أمنة والحموري، فراس. (2013). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7 (3) :221-232.

الخالدي، جمال. (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي، *مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية*، *21* (1) : 289 – 304.

الدهمش، عبد الولي ، عبد القوي والفراص، ذكري. (2014). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، *2* : 54- 79.

رزق، حنان. (2008). *أثر توظيف التعليم البنائي في برمجية بمادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الرويس، عبد العزيز . (2008). النظرية البنائية وتعليم الرياضيات "تصور مقترح". مؤتمر علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية. في الفترة من 28-29 نوفمبر، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزهراني، خديجة. (2020) *فاعلية النموذج البنائي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي*، 28(1) 909-

الشطناوي، عصام والعبيدي، هاني. (2006). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلّم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *2* (4) : 209-218.

عبد الباري، ماهر . (2009). *فاعلية نموذج التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية*، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، 145 : 73-114.

العتيبي ، خالد. (2007). *أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكوارث في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، "دراسة تجريبية "*، اطروحة دكتور غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

لافي ، ايمان. (2021) *تحدّيات توظيف مهارات التفكير لتنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة العليا والثانوية في الأردن من وجهة نظر معلمات اللغة العربية*، *5*(26)، 246-276.

العلوان، أحمد والتل، شادية. (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، *مجلة جامعة دمشق*، *26* (3) : 367- 404.

علي، لينا. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم التعاوني*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

عمر، منى والناطور، ميادة. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5*(3) 263 – 275.

العمري، أكرم. (2010). أثر التعليم البنائي المنفذ من خلال الحقائب التعليمية على تحصيل تلامذة الصف الأول الأساسي في مادة العلوم والاحتفاظ بها، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2* (1) 145-185.

عوض، حسني و أبو بكر، إياد. (2010). أثر استخدام نمط التعليم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة / فلسطين " دراسة تجريبية على مقرر التدخل في حالات الأزمات والطوارئ من مقررات تخصص الخدمة الاجتماعية/برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية"، *مجلة جامعة القدس، 22* (2) : 23-43.

عياش، أمال والعيسى، محمد. (2013).مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14* (3) : 524- 549.

فاضل، علي. (2023) فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية ما بعد البنائية في فهم المقروء عند طلاب الصف الرابع العلمي، *مجلة كلية العلوم الأساسية، 120* (19)، 824-847.

القلعاوي، عبد المعز. (2011). *أثر استخدام بعض استراتيجيات التعليم البنائي الاجتماعي في تنمية مهارات تعلم الدراسات الاجتماعية وبعض مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد. (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لذي طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين)، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1* (9) : 587 – 606.

ملياري، أفراح. (2012). *فاعلية نموذج التعليم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى

مقابلة، فاطمة والعتوم، عدنان. (2023). فعالية برنامج مستند الى النظرية البنائية في تعديل التوجهات الزمنية لدى طالبات الصف العاشر. *اربد للبحوث والدراسات الانسانية، 25*(4)، 320-355.

النجدي، سمير والشيخ، رندة. (2011). أثر التعليم الإلكتروني على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 3* (5): 11- 41.

نهابة، أحمد .(2013). أثر نموذج التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية، 14* : 101- 125.

## المراجع الأجنبية

Kim, J. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies, *Asia Pacific Education Review, 16* (1): 7-19.

Khalid, A. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education, *International Journal of Humanities and Social Science, 2* (5): 170-177.

Rıdvan. L (2009). The Effect of Short Story Reading through Constructivist Activities on the Language Development of Primary School Students, *The Journal of International Social Research, 6* (2) : 642-653.

Karaduman, H. & Gültekin, M. (2007). The Effect of constructivist learning principles based learning materials to students' attitudes, success and retention in social studies, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *6* (3) : 98- 112.

Tien Wu, Y. & Tsai, Ch.- (2005). Effects of constructivist oriented instruction on elementary school students cognitive structures, *Journal of Biological Education*, *39* (3) :113-120.

IJOPER Vol 3, No 1, pp 89 -123 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

# الحاجات المهنية للمعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي

ياسر صالح العمري
وزارة التربية والتعليم - الأردن
yasersf76@yahoo.com

ماجد محمد الزيود
وزارة التربية والتعليم - الأردن
Dr.majedalzyoudi@hotmail.com

ياسر علي العتوم
وزارة التربية والتعليم - الأردن
Yaser_alotoom@yahoo.com

أفنان محمد المومني
وزارة التربية والتعليم - الأردن
afnan_momani@yahoo.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز الحاجات المهنية للمعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في الأردن عن دورتها للعام 2022/2021وفقاً لمعايير الجائزة ومؤشراتها الفرعية، وصولا إلى رصد الاحتياجات المستقبلية للمعلمين ومجالات التحسين الممكنة مستقبلا. ولتحقيق هدف الدراسة قام فريق البحث برصد درجات الحاجة والاهتمام الوارد في عينة من تقارير المعلمين المتقدمين والبالغة (400) تقرير. أظهرت النتائج أن الحاجات الأكثر تكرارا على مستوى كافة الفئات كانت على النحو الآتي: في معيار الفلسفة الشخصية والمهنية: (التزامه بمسؤوليّاته وواجباته المِهْنيّة، وتعزيز علاقاته المهنية مع المعنيين في المجال التربويّ..) وفي معيار التعلم والرقمنة:(تمثّله مبادئ السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين)، وفي معيار التعلم للحياة: (تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة)، وفي معيار التنمية المهنية: (متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز الحاجات المهنية للمعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في الأردن عن دورتها للعام 2022/2021وفقاً لمعايير الجائزة ومؤشراتها الفرعية، وصولا إلى رصد الاحتياجات المستقبلية للمعلمين ومجالات التحسين الممكنة مستقبلا. ولتحقيق هدف الدراسة قام فريق البحث برصد درجات الحاجة والاهتمام الوارد في عينة من تقارير المعلمين المتقدمين والبالغة (400) تقرير. أظهرت النتائج أن الحاجات الأكثر تكرارا على مستوى كافة الفئات كانت على النحو الآتي: في معيار الفلسفة الشخصية والمهنية: (التزامه بمسؤوليّاته وواجباته المِهْنيّة، وتعزيز علاقاته المهنية مع المعنيين في المجال التربويّ..) وفي معيار التعلم والرقمنة:(تمثّله مبادئ السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين)، وفي معيار التعلم للحياة: (تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة)، وفي معيار التنمية المهنية: (متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز)، وفي معيار الإبداع والابتكار: (اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة)، وفي معيار الإنجازات:(إنجازاته التي أدّت إلى إحداث تغييرات إيجابيّة ريادية في البيئة والمجتمع).إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز)، وفي معيار الإبداع والابتكار: (اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة)، وفي معيار الإنجازات:(إنجازاته التي أدّت إلى إحداث تغييرات إيجابيّة ريادية في البيئة والمجتمع).

**الكلمات المفتاحية:** الحاجات المهنية للمعلمين، جائزة الملكة رانيا العبداللّه للتميز التربوي.

# The Professional Needs of Teachers Applying for Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education

Yasser S. Al Omar
MoE
afnan_momani@yahoo.com

Majed M. ALzyoudi
MoE
Yaser_alotoom@yahoo.com

Yasser A. Atoum
MoE
Dr.majedalzyoudi@hotmail.com

Afnan Momani
MoE
yasersf76@yahoo.com

## Abstract:

The study aimed revealing teachers' professional needs applying for Queen Rania Award for Excellence in Education in Jordan 2021/2022 according to the Award's criteria and sub-indicators to list teachers' future needs and improvement. To achieve the study goal, researchers listed the needs and interests in 400 reports of applying teachers. The results showed the needs were in: personal and professional philosophy standard (commitment to professional responsibilities duties, and strengthening professional relationships), learning and di The study aimed revealing teachers' professional needs applying for Queen Rania Award for Excellence in Education in Jordan 2021/2022 according to the Award's criteria and sub-indicators to list teachers' future needs and improvement. To achieve the study goal, researchers listed the needs and interests in 400 reports of applying teachers. The results showed the needs were in: personal and professional philosophy standard (commitment to professional responsibilities duties, and strengthening professional relationships), learning and digitization (principles of digital safety, citizenship, and enhancing its practice among students and stakeholders), learning for life standard (empowering students with scientific research methodologies and ethics, and observing intellectual property), professional development standard (experiences and best practices nationally and internationally, and employing them in producing knowledge and spreading a culture of excellence), creativity and innovation standard (discovering, generating and employing creative ideas and methods to support educational learning process),and the achievements standard (achievements led to positive, pioneering changes in the environment and society).gitization (principles of digital safety, citizenship, and enhancing its practice among students and stakeholders), learning for life standard (empowering students with scientific research methodologies and ethics, and observing intellectual property), professional development standard (experiences and best practices nationally and internationally, and employing them in producing knowledge and spreading a culture of excellence), creativity and innovation standard (discovering, generating and employing creative ideas and methods to support educational learning process),and the achievements standard (achievements led to positive, pioneering changes in the environment and society).

**Keywords:** Professional Needs of Teachers, Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education.


تاريخ قبوله للنشر (2024-01-11) تاريخ تسلم البحث (2023-05-14)

**المقدمة والإطار النظري**

تمثل جوائز جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي واحدة من أهم الأدوات التي تحفز وترعى تطوير مهنة التعليم في الأردن، ودعم التربويين المتميزين، ونشر قصص نجاحهم، وهذا بدوره يعمل على رفع شأن هذه المهنة وتجسيد دور التربويين في الميدان التربوي. ولقد وضعت الجائزة على عاتقها نشر ثقافة التميز ومتطلبات الأداء المتميز للمعلمين من خلال الوصول للمتميزين، بالكشف عنهم ضمن معايير وأدوات محكمة، وتبني تميزهم وتوظيفه لتحسين وتطوير التعليم.

وتسعى الجائزة إلى تعزيز وتعميق نشر ثقافة التميز عن طريق نشر الوعي بمفاهيم الأداء المتميز، وإبراز وتحفيز المتميزين في الميدان التربوي. وتصنف جوائز جمعية الجائزة إلى مستويين: جوائز على مستوى الأفراد (المدير، والمعلم، والمرشد التربوي)،وجوائز على مستوى المؤسسات (جائزة مديرية التربية والتعليم الداعمة للتميز، وجائزة مؤسسة رياض الأطفال المتميزة).

ومن جملة ما يهدف له البحث الحالي محاولة الاستفادة من قاعدة بيانات الجائزة، والاطلاع على مضمونها، وتحليلها، والاستفادة منها في البناء على جوانب القوة وتحسين الجوانب التي تحتاج إلى التحسين لتطويرها مستقبلاً، سيما وأن هذه البيانات تتمتع بالموثوقية العالية؛ لكونها واقعية وتلامس واقع الميدان التربوي الأردني.

**أولًا: جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز**

تعد هذه الجائزة من أهم الجوائز التي تتبنى تطوير وتحسين التعليم في الأردن، وقد أُطلقت بتوجيهات ملكية سامية في الخامس من تشرين الأول من عام 2005؛ تكريمًا للمعلم، وللدور الذي يقوم به في تنمية قدراته ومعارفه، وللجهد الذي يبذله في إيجاد بيئة تربوية قائمة على التعاون والتشارك لإعداد جيل مفكر منتمٍ لوطنه قادر على حل المشكلات التي تواجهه بأسلوب عقلاني، وقد أعطت المعلم دافعا للتميز والإبداع والتنمية المهنية في كافة المجالات؛ للحاق بالدول المتقدمة في هذا العالم، وتسعى لتخريج طلبة منتجين ومفكرين ومنتمين لمجتمعهم، ورفع الروح المعنوية للمعلمين، وربط ما يتعلمه الطلبة داخل المدرسة بالحياة العملية.(الروسان، 2009)

وفي شهر آذار من عام(2006) تم الإعلان عن الدورة الأولى للجائزة للمساهمة في تطويرا لتعليم واختيارا لمعلمين المتميزين، اعتمادا على معايير موضوعية وعلمية وضعتها الجمعية بالاستناد إلى معايير جوائز عربية وعالمية مشابهة عمل على ملاءمتها مجموعة من التربويين الأردنيين لتكييفها بما يناسب احتياجات البيئة التربوية الأردنية.

ويتم الإعلان عن موعد التقدم للجائزة ضمن معايير محددة تتعلق بالأداء التعليمي ضمن فئاتها الست من معلمات رياض الأطفال إلى معلمي ومعلمات التعليم الثانوي بشقيه المهني والأكاديمي، وكذلك يتم حث المعنيين بالتقدم للجائزة، عن طريق الدخول عبر بوابة إلكترونية معدّة لهذه الغاية، ويتم توزيع ونشر التعليمات الخاصة بالتقدم بالجائزة على مواقع التواصل الاجتماعي لجمعية الجائزة والموقع الإلكتروني لجمعية الجائزة عبر كتب رسمية من خلال مديريات التربية والتعليم والمدارس، وتتم الاستجابة للإعلان بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة تتضمن ثمانية معايير خاصة بالجائزة، بعد ذلك يمر المتقدمون بمجموعة من مراحل الجائزة تكشف مجملها عن تميز المرشح ضمن معايير الجائزة بدءًا من مرحلة التأهل للتقييم الكتابي وصولا إلى مرحلة المقابلات الشخصية لمن يصلون على المرحلة النهائية، ثم في ضوء معايير ومحكات محددة يتم تحديد الفائزين حسب كل فئة، ويصار إلى

تكريمهم تحت رعاية جلالة الملكة رانيا العبدالله في حفل ملكي يضم الفائزين وأهاليهم ومديريهم ومديريات التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المحلي والإعلامي.

**ثانيًا: أهداف الجائزة**

تتمثل الأهداف الاستراتيجية لجمعية الجائزة في مأسسة مخرجات الجمعية ضمن أعمال وزارة التربية والتعليم؛ لإحداث أثر واضح وملموس في الميدان التربوي، ومن هُنا تسعى جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي إلى تعميق ونشر ثقافة التميز، عن طريق نشر الوعي بمفاهيم الأداء المتميز، وإبراز وتحفيز المعلمين المتميزين، وذلك من خلال:

- المساهمة في تطوير التعليم لتخريج طلبة مفكرين ومنتجين ومنتمين لمجتمعهم.
- زيادة تقدير المجتمع لمهنة التعليم، ورفع الروح المعنوية للمعلمين.
- تشجيع الإقبال على مهنة التعليم.
- تسهيل تبادل الأفكار الخلاقة والخبرات المكتسبة بين التربويين.
- إيجاد قاعدة معلومات للمدارس المتميزة والتربويين المتميزين.
- تشجيع التفاعل بين الجهات المعنية بالعملية التعليمية.
- اختيار وتقدير المعلمين المتميزين والمدارس المتميزة وفقًا لمعايير موضوعية وعلمية وشفافة وسهلة الفهم.
- ربط ما يتعلمه الطلبة في المدارس بالحياة العملية.
- تأكيد أهمية التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية.

**ثالثًا: مراحل تقييم الجائزة:**

- مرحلة التأهل للتقييم الكتابي
- مرحلة التقييم الكتابي
- مرحلة مقابلات ما قبل الميداني
- مرحلة التقييم الميداني
- مرحلة المقابلات الشخصية

ومعلوم أن كافة مراحل التقييم بدأت عام 2006 ، باستثناء مرحلتي التأهل للتقييم الكتابي ومقابلات ما قبل الميداني اللتين بدأتا في عام 2013، ومرحلة التأهل للتقييم الكتابي(وهي خاصة بالمتقدمين لجائزة المعلم المتميز فقط) هي أولى مراحل التقييم في جائزة المعلم المتميز؛ حيث يخضع لها جميع من أنهى تقديم طلبه للجمعية بنجاح، لمختلف فئات الجائزة، وهي كالآتي:

الفئة الأولى (أ): رياض الأطفال للمرحلتين الأولى والثانية.

الفئة الأولى (ب):التعليم الأساسي للصفوف من الأول حتى الثالث.

الفئة الثانية: التعليم الأساسي للصّفوف من الرابع حتى السادس.

الفئة الثالثة: التعليم الأساسي للصّفوف من السابع حتى العاشر.

الفئة الرابعة: التعليم الثانويّ الشامل الأكاديميّ، للصفين: الحادي عشر والثاني عشر.

الفئة الخامسة: التعليم الثانويّ الشامل المهنيّ للصفين: الحادي عشر والثاني عشر.

وتعقد هذه المرحلة ضمن ظروف موحدة للجميع بالتعاون مع هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتقيس هذه المرحلة ثلاثة مجالات هي: المعرفة، الاتجاهات، الممارسات.

**رابعاً: معايير الجائزة:** ويقصد بها المعايير المعتمدة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، وتتعلق بعمل ومهام التربويين الذين تتبنى تجسيد أدائهم وتطويره، وتتمثل بثمانية معايير هي على النحو الآتي:

- **الفلسفة الشخصية والمهنية:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف فلسفة المعلّم، وتمثّله لأخلاقيّات مهنة التعليم، وممارسته لها؛ انطلاقاً من فلسفة التّعليم، بوصفه قائدًا تربويّاً.
- **التعلم والتعليم:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف منهجيّة المعلّم في العمليّة التعلّميّة التعليمية ضمن عمليّات التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم.
- **التعلم والرقمنة:** يهدف هذا المعيار إلى بيان دور المعلّم في تعزيز التّعلّم الرّقميّ والتّعلّم المدمج.
- **التعلم للحياة:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف كفايات المعلّم اللازمة؛ لإكساب الطّلبة القدرة على البحث، وإثارة فضولهم، ونقل أثر التّعلّم إليهم، وتطوير مسؤوليّة تعلّمهم.
- **التنمية المهنية والتنمية المستدامة:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف منهجيّة المعلّم في تنمية ذاته مِهنيّاً وأكاديميّاً وثقافيّاً وتكنولوجيّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميُّز.
- **الابتكار والإبداع:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف دور المعلّم الرّياديّ والتّشاركيّ؛ لإيجاد أنموذج المتعلّم المبدع، وبناء الشّخصيّة الرّياديّة.
- **الشراكة والمسؤولية المجتمعية:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف دور المعلّم في بناء العلاقة التّشاركيّة، والتفاعل الإيجابيّ مع الأسرة والمجتمع، وتعزيز علاقاته المهنيّة مع المعنيّين لتطوير الأداء المدرسيّ، ومسؤوليّته المجتمعيّة لقيادة التّغيير وإحداث التّأثير.
- **الإنجازات:** يهدف هذا المعيار إلى تعرّف إنجازات المعلّم (في السّنوات ا لخمس الأخيرة كحدّ أقصى، أو في السّنوات التّالية لفوز المعلّم المتميّز بالجائزة). (الموقع الإلكتروني لجمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، 2021).

ولإلقاء الضوء على الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، فقد قام فريق البحث بمراجعة العديد من الدراسات المهتمة بهذه الجائزة الوطنية الهامة، منها دراسة (العمري وآخرون، 2023) والتي هدفت إلى تعرف مستوى أداء المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2020/2021 في ضوء بعض المتغيرات، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الدارسة وهي اختبار أعدته جمعية الجائزة مكون من(100) فقرة ضمن ثلاثة مجالات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين تقدموا لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2021 البالغ عددهم (3435) معلمًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتوسط الحسابي للأداء على جميع الفقرات بلغ 68.6 %، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الوعي بالممارسات الفضلى بنسبة مئوية 72.1 %، يليه في المرتبة الثانية مجال المعرفة بنسبة مئوية 61.7%، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال الاتجاهات بنسبة مئوية 0.97 %. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، وتبين وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير فئة الجائزة.

وهدفت دراسة (الحلالمة، 2017) إلى تعرف معيقات ترشح المعلمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك، وتعرف دلالة الفروق بينها تبعًا لمصدر المعيقات (نوع المدرسة، الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس)، حيث تكونت عينة الدراسة من (106) معلمين ومعلمات من أصل (2440) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة لأداة تضمنت (40) فقرة ضمن ثلاثة مصادر إعاقة تمثلت بمعايير وشروط الجائزة، والمعلم، والدعم والمساندة. وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى المعيقات التي تمنع من ترشح المعلمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي جاء على المستوى العام بدرجة متوسطة، وقد جاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة أيضًا، واحتل الرتبة الأولى مجال "المعوقات التي تتعلق بمعايير الجائزة وشروطها "، وجاء في المرتبة الثانية مجال" المعوقات المرتبطة بالمعلم"، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة "المعوقات التي تتعلق بالدعم والمساندة"، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود معوقات في التقديرات المعلمين للمعيقات التي تمنع من ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي.

كما هدفت دراسة (الشرع، 2015) إلى تقصي أثر جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين المتميزين والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين الفائزين بالجائزة وعددهم (٢١٤) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام الاستبانة كأداة دراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر الجائزة في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين المتميزين والطلبة، وفي تعزيز قدرة المعلمين المتميزين على مواجهة الصعوبات في العلاقات الإنسانية لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين المتميزين والطلبة، وفي تعزيز قدرة المعلمين المتميزين على مواجهة صعوبات التعلم تعزى للجنس أو فئة الجائزة أو الترتيب أو التخصص.

أما دراسة (الجرايدة وجازية، 2015) فهدفت إلى تعرف دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الذين شاركوا في الجائزة بالدورات من عام 2006- 2012في مديرية البادية الشمالية الغربية والبالغ عددهم(248)معلماً ومعلمة؛ وقد تألفت عينة الدراسة من (90)معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وشكلت ما نسبته 36%من مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة لجمعا لبيانات مكونة من(74) فقرة وموزعة على تسعة مجالات وهي:الفلسفة الشخصية، فاعلية التعليم، إدارة الموارد، العلاقة التشاركية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، أخلاقيات المهنة، الابتكار والإبداع، التقويم، النتاجات والإنجازات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد بينت نتائج الدراسة أن دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في تحسين الأداء التعليمي في مديرية البادية الشمالية الغربية حسب تقديرات أفراد العينة على الأداة ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء مجال أخلاقيات المهنة بالمرتبة الأولى، تلاه مجال الفلسفة الشخصية بالمرتبة الثانية، في حين جاء مجال الإنجازات بالمرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي في تحسين الأداء التعليمي تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور، في حين ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد مرات المشاركة.

وقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على جوانب أخرى في الجائزة وضمن منهجية بحثية مختلفة عن الدراسات السابقة، كما ورد ذكره سابقا في أهدافها ومنهجيتها.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في سؤال الدراسة الرئيس ونصه:

ما أبرز الحاجات المهنية للمعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

**السؤال الأول:** ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (أ)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

**السؤال الثاني:** ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (ب) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

**السؤال الثالث:** ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثانية المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

**السؤال الرابع:** ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثالثة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

**السؤال الخامس:** ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الرابعة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

**السؤال السادس:** ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الخامسة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز الحاجات المهنية للمعلمين المتقدمين للجائزة عن دورتها للعام 2022/2021، والكشف عن نقاط القوة ومجالات التحسين لكافة فئات المراحل التعليمية، وبحسب معايير الجائزة ومؤشراتها الفرعية، من خلال تحليل البيانات الواردة في تقارير التقييم للمتقدمين الذي يعكس واقع الأداء التعليمي الخاص بهم، وصولا إلى رصد الاحتياجات المستقبلية للمعلمين المتقدمين للجائزة مستقبلا.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في أنها ستكون موجهة للعديد من السياسات التربوية على مستوى وزارة التربية والتعليم؛ مثل التدريب والتوعية، والتثقيف، ونشر وتعميق ثقافة التميز للمعلمين في الميدان التربوي، إضافة إلى أنها تشكل تغذية راجعة لوزارة التربية والتعليم ولإدارة جمعية الجائزة لغايات التطوير والتحسين.

**حدود الدِّراسة ومحدِّداتها:**

يمكن تعميم نتائج هذه الدِّراسة في ضوء المحدِّدات الآتية:

- أجريت هذه الدراسة على التقارير الرسمية الصادرة عن جمعية الجائزة في دورتها للعام 2022/2021 م.
- تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة لجمع البيانات في هذه الدراسة.

- اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين الذين لم يتجاوزوا مرحلة التقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في دورتها للعام 2022/2021 م.

**مصطلحات الدراسة:**

فيما يأتي المصطلحات الواردة في هذه الدراسة:

**جائزة المعلم المتميز:** جائزة تتبنى وترعى المعلم والمدير والمرشد التربوي المتقدمين لجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي، وتشرف عليها لجنة خاصة تدير الجائزة.

**المعلم المتميز:** معلم أو معلمة حائز على لقب جائزة المعلم المتميز ضمن فئات جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي.

**أداء المعلم:** هو درجة المعلم الحائز على جائزة المعلم المتميز ضمن سلسلة جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي، وذلك على الاختبار المعرفي الخاص بالجائزة.

**الدورة (الزمن):** السنة التي يتقدم خلالها المعلم إلى جائزة المعلم المتميز، وتكون بشكل سنوي.

**الحاجات المهنية للمعلمين:** ويقصد بها إجرائيًّا لغايات هذه الدراسة أبرز الحاجات التربوية والتعليمية للمعلمين في الميدان بشكل عام، في ضوء حاجات المعلمين المتقدمين للجائزة في دورتها للعام 2022/2021، والمتمثلة بدرجتي (الحاجة، والاهتمام).

**الحاجة:** وتعبر عن الدرجة التي حصل عليها المتقدم للجائزة ضمن تصنيف الدرجات المعتمد من قبل جمعية الجائزة، وقيمتها درجة واحدة، وهي أدنى درجة في المقياس المعتمد، علمًا بأن تدريج المقياس يتراوح بين (1 – 7) درجات.

**الاهتمام:** ويعبر عن الدرجة التي حصل عليها المتقدم للجائزة ضمن تصنيف الدرجات المعتمد من قبل جمعية الجائزة، وقيمتها العددية (2، 3) درجة، وهي درجة متوسطة في المقياس المعتمد.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجانب عرضًا لمنهج الدراسة، ووصفًا لمجتمعها وعينتها، والإجراءات التي تم اتباعها في تطبيق الدراسة.

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة طريقة تحليل البيانات لحاجات المعلمين المهنية من خلال رصد درجات الحاجة والاهتمام الوارد في تقارير المعلمين (الذين لم يتجاوزوا التقييم الكتابي) خلال دورة الجائزة للعام 2022/2021، وذلك بتحليل عشرة تقارير وفقًا لمعايير الجائزة الثمانية، وضمن فئات الجائزة الست بما مجموعه (400) تقرير.

وبالرجوع إلى خبراء في القياس والتقويم وبالاتفاق مع فريق البحث في وزارة التربية والتعليم، وجمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، تم جمع درجات الحاجة وقيمتها (1) مع درجات الاهتمام وقيمها (2، 3)، ووضع التصنيف الرتبي لها حسب الأولوية.

**مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تقارير تقييم المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي ممن لم يتجاوزوا التقييم الكتابي خلال دورة الجائزة للعام 2022/2021.

**عينة الدراسة:**

تتكون عينة الدراسة من تقارير المعلمين الذين لم يتجاوزوا التقييم الكتابي لجائزة المعلم المتميز خلال دورة الجائزة للعام 2022/2021 وضمن فئات الجائزة الخمس بما مجموعه (400) تقرير.

**نتائج الدراسة:**

تم تبويب النتائج وفقًا لترتيب أسئلتها وبما يقدم صورة جلية حول أغراض الدراسة وتفسير ما يمكن الوقوف على أسبابه في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

**أولًا النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس، ونصّه: ما أبرز احتياجات المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة (2022/2021)؟.**

وتمثل أبرز الحاجات المهنية التي ظهرت لدى جميع الفئات، والتي تشمل الفئات من رياض الأطفال إلى فئة التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني، ويظهر الجدول (1) نتائج الحاجات المهنية الأكثر تكراراً على مستوى كافة الفئات.

***الجدول 1***

***حاجات المعلمين المهنية في كافة معايير الجائزة ومؤشراتها الفرعية لكافة الفئات***

| | المؤشر | الفئة الأولى أ | | | الفئة الأولى ب | | | الفئة الثانية | | | الفئة الثالثة | | | الفئة الرابعة | | | الفئة الخامسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة |
| الفلسفة الشخصية والمهنية | رؤيته ورسالته المهنية ومراجعتهما وتطويرهما | 3 | 5 | قليلة | 1 | 5 | قليلة جدًا | 4 | 3 | قليلة | 1 | 5 | قليلة جدًا | 4 | 3 | قليلة | 6 | 3 | متوسطة |
| | قيمه واتّجاهاته المهنيّة التي يتمثّلها في المواقف التّربويّة؛ لتحقيق مسؤوليته المِهْنيّة والأخلاقيّة تجاه الطّلبة والمعنيّين | 4 | 4 | قليلة | 1 | 4 | قليلة جدًا | 4 | 3 | قليلة | 1 | 4 | قليلة جدًا | 1 | 5 | قليلة جدًا | 7 | 2 | عالية |
| | أهدافه المهنيّة التي يسعى إلى تحقيقها للارتقاء بأداء طلبته. | 6 | 3 | متوسطة | 3 | 3 | قليلة | 8 | 1 | عالية | 2 | 3 | قليلة جدًا | 3 | 4 | قليلة | 8 | 1 | عالية |
| | توجيهه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم. | 10 | 1 | عالية جدًا | 7 | 1 | عالية | 6 | 2 | متوسطة | 7 | 1 | عالية | 6 | 2 | متوسطة | 8 | 1 | عالية |
| | التزامه بمسؤوليّاته وواجباته المِهْنيّة، وتعزيز علاقاته المهنية مع المعنيين في المجال التربويّ، بهدف تطوير الأداء المدرسي وتحسين تعلّم طلبته. | 8 | 2 | عالية | 4 | 2 | قليلة | 3 | 4 | قليلة | 5 | 2 | متوسطة | 7 | 1 | عالية | 6 | 3 | متوسطة |

| | المؤشر | الفئة الأولى أ | | | الفئة الأولى ب | | | الفئة الثانية | | | الفئة الثالثة | | | الفئة الرابعة | | | الفئة الخامسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة |
| التعلم والتعليم | التّخطيط للعمليّة التّعلّميّة التّعليميّة في الظّروف العاديّة والطّارئة من خلال توظيف المعلومات حول (نظريّات التّعلّم، بيئة التّعلّم، الدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ للطّلبة، الإطار العامّ للمناهج والتّقويم، التّعلّم الرّقميّ، .. إلخ) بما يُحسّن أداء الطّلبة | 6 | 4 | متوسطة | 5 | 4 | متوسطة | 4 | 6 | قليلة | 4 | 5 | قليلة | 4 | 4 | قليلة | 6 | 3 | متوسطة |
| | تنظيم بيئة تعلّم حاضنة وآمنة، تنسجم مع احتياجات الطّلبة، واستعداداتهم وقدراتهم وأنماط تعلّمهم | 6 | 4 | متوسطة | 7 | 3 | عالية | 7 | 4 | عالية | 9 | 1 | عالية جدا | 2 | 5 | قليلة جدًّا | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط، وما يناسبها من استراتيجيّات التّقويم وأدواته، في المواقف التّعلميّة التّعليميّة المرتبطة بنتاجات التّعلّم | 7 | 3 | عالية | 3 | 5 | قليلة | 6 | 5 | متوسطة | 9 | 1 | عالية جدًّا | 0 | 6 | قليلة جدًّا | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | توظيف الأوعية المعرفيّة، ومصادر التّعلّم في تعزيز تعلّم الطّلبة. | 7 | 3 | عالية | 2 | 6 | قليلة جدًّا | 6 | 5 | متوسطة | 8 | 3 | عالية | 9 | 1 | عالية جدًّا | 9 | 1 | عالية جدًّا |
| | توظيف الأنشطة التعليميّة الموجّهة لتنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي لربط الخبرات التّعلميّة مع الحياة بما يحقق التعليم المتمايز ونتاجات التّعلّم. | 6 | 4 | متوسطة | 4 | 5 | قليلة | 8 | 3 | عالية | 6 | 4 | متوسطة | 9 | 1 | عالية جدًّا | 6 | 1 | عالية جدًّا |
| | توظيف مهارات التواصل في المواقف التّعلميّة التعليميّة بما يحقق كفايات التّعلّم. | 8 | 2 | عالية | 8 | 2 | عالية | 9 | 2 | عالية جدًّا | 6 | 4 | متوسطة | 7 | 3 | عالية | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كماً ونوعاً لإتخاذ القرارات المتعلقة في تحسين تعلّم الطّلبة | 9 | 1 | عالية جدًّا | 9 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 8 | 2 | عالية | 8 | 2 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| التعلم والرقمنة | تطوير قدراته وقدرات طلبته والمعنيّين في رقمنة التّعلّم. | 7 | 3 | عالية | 5 | 4 | متوسطة | 7 | 3 | عالية | 8 | 3 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | إدارة بيئة التّعلّم الرّقميّ | 8 | 2 | عالية | 7 | 5 | عالية | 6 | 4 | متوسطة | 10 | 2 | عالية جدًّا | 9 | 2 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | تحفيز الطّلبة والمعنيّين، وإثارة دافعيّتهم لاستخدام الأدوات والمصادر الرّقميّة؛ لتعزيز المشاركة الفاعلة في عمليّة التّعلّم الرّقميّ | 6 | 4 | متوسطة | 5 | 6 | متوسطة | 6 | 4 | متوسطة | 8 | 3 | عالية | 9 | 2 | عالية جدًّا | 9 | 3 | عالية جدًّا |

| | المؤشر | الفئة الأولى أ | | | الفئة الأولى ب | | | الفئة الثانية | | | الفئة الثالثة | | | الفئة الرابعة | | | الفئة الخامسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة |
| | توظيف أدوات ومصادر التّعلّم الرّقميّ في العمليّة التّعلّميّة وانعكاسها على تعلّم الطّلبة. | 7 | 3 | عالية | 7 | 3 | عالية | 9 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 2 | عالية جدًّا | 7 | 3 | عالية | 8 | 2 | عالية جدًّا |
| | تصميم الأنشطة الرّقميّة المرتبطة بالمحتوى لتحسين تعلّم الطّلبة. | 8 | 2 | عالية | 9 | 1 | عالية جدًّا | 8 | 2 | عالية | 10 | 2 | عالية جدًّا | 7 | 3 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | تمثّله بمبادىء السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين | 9 | 1 | عالية جدًّا | 8 | 2 | عالية | 8 | 2 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| التعلم للحياة | تطوير مسؤوليّة التّعلّم الذّاتيّ للطّلبة، وتمكينهم من اكتشاف المعرفة وإنتاجها، بتوفير فرص متكافئة تراعي التّمايز بين الطّلبة، وتكسبهم الكفايات اللازمة لذلك. | 9 | 2 | عالية جدًّا | 9 | 2 | عالية جدًّا | 4 | 3 | قليلة | 5 | 4 | متوسطة | 6 | 2 | متوسطة | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | تحفيز الطّلبة وإثارة دافعيّتهم وفضولهم واهتمامهم المعرفيّ، بوصفهم متعلّمين دائمين في مجتمع المعرفة والرّقمنة. | 6 | 3 | متوسطة | 7 | 3 | عالية | 4 | 3 | قليلة | 7 | 3 | عالية | 6 | 2 | متوسطة | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | تصميم وتوظيف أنشطة لتعزيز وتنمية الكفايات والمهارات الحياتيّة، بما يسهم في بناء الشّخصيّة المتكاملة الرّياديّة لدى الطّلبة. | 6 | 3 | متوسطة | 4 | 4 | قليلة | 1 | 4 | قليلة جدًّا | 5 | 4 | متوسطة | 6 | 2 | متوسطة | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة. | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 5 | 2 | متوسطة | 8 | 2 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 8 | 1 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| التّنمية المهنيّة المستدامة | بناء خطّة تطويريّة لتنمية ذاته مِهنيّاً وأكاديميّاً وثقافيّاً وتقنيّاً، استناداً إلى نتائج التأمّل الذّاتيّ، واحتياجات الطّلبة، ومتطلّبات المهنة والمستقبل. | 9 | 2 | عالية جدًّا | 7 | 3 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 4 | 4 | قليلة | 3 | 4 | قليلة | 6 | 3 | متوسطة |
| | استثمار مجتمعات الممارسة المِهْنيَّة في تحسين العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 5 | 4 | متوسطة | 3 | 4 | قليلة | 10 | 1 | عالية جدًّا | 4 | 4 | قليلة | 9 | 1 | عالية جدًّا | 7 | 2 | عالية |

| | المؤشر | الفئة الأولى أ | | | الفئة الأولى ب | | | الفئة الثانية | | | الفئة الثالثة | | | الفئة الرابعة | | | الفئة الخامسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة |
| | المشاركة في الدّورات والورشات التّدريبيّة، والنّدوات والمؤتمرات، واستخدام مصادر التّعلّم المفتوحة، ونقل أثرها الإيجابيّ إلى المعنيّين. | 9 | 3 | عالية جدًّا | 8 | 2 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 2 | 3 | قليلة جدًّا | 4 | 3 | قليلة | 7 | 2 | عالية |
| | مواكبة المُستجدّات العلميّة والتّربويّة والثّقافيّة والتّقنيّة على المستويين المحليّ والعالميّ، وتوظيفها بمسؤوليّة. | 10 | 1 | عالية جدًّا | 8 | 2 | عالية | 10 | 1 | عالية جدًّا | 6 | 2 | متوسطة | 5 | 2 | متوسطة | 5 | 4 | متوسطة |
| | متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيًا وعالميًا، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز | 10 | 1 | عالية جدًّا | 9 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا | 9 | 1 | عالية جدًّا | 9 | 1 | عالية جدًّا |
| الإبداع والابتكار | اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 8 | 1 | عالية | 7 | 1 | عالية | 9 | 1 | عالية جدًّا | 5 | 3 | متوسطة | 6 | 1 | متوسطة | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | إيجاد بيئة حاضنة وداعمة، تمكّن الطّلبة من تطوير الأفكار الابتكاريّة والإبداعيّة والمبادرات الرّياديّة. | 8 | 1 | عالية | 7 | 1 | عالية | 6 | 2 | متوسطة | 7 | 1 | عالية | 1 | 3 | قليلة جدًّا | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | توظيف طرائق وأساليب تعلّميّة للكشف عن استعدادات الطّلبة، وقدراتهم وذكاءاتهم وميولهم واهتماماتهم واستثمارها. | 8 | 1 | عالية | 3 | 2 | قليلة | 5 | 3 | متوسطة | 6 | 2 | متوسطة | 5 | 2 | متوسطة | 9 | 2 | عالية جدًّا |
| | تصميم وتنفيذ أنشطة ومشاريع تساهم في إيجاد أنموذج المتعلّم المبدع. | 8 | 1 | عالية | 3 | 2 | قليلة | 6 | 2 | متوسطة | 5 | 3 | متوسطة | 5 | 2 | متوسطة | 8 | 3 | عالية |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | تفعيل دور الأسرة وأولياء الأمور كشركاء في تحمّل مسؤوليّة تعلّم أبنائهم، وتحسين أدائهم، ودعم ميولهم المهنيّة المستقبليّة. | 4 | 4 | قليلة | 2 | 4 | قليلة جدًّا | 8 | 1 | عالية | 6 | 3 | متوسطة | 4 | 3 | قليلة | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | استثمار خبرات وطاقات أولياء الأمور والمجتمع المحلّيّ في دعم البيئة المدرسيّة؛ لتحسين العمليّة التّعلّميّة. | 7 | 2 | عالية | 4 | 2 | قليلة | 0 | 3 | قليلة جدًّا | 6 | 3 | متوسطة | 9 | 1 | عالية جدًّا | 10 | 1 | عالية جدًّا |
| | تعزيز الإنتماء الإنسانيّ لدى الطلبة، برفع وعيهم في القضايا المحلّيّة والعربيّة والعالميّة، والتّفاعل معها من خلال المشاركات الطلابية والمجتمعية والمبادرات الإنسانية. | 6 | 3 | متوسطة | 5 | 3 | متوسطة | 0 | 2 | قليلة جدًّا | 9 | 1 | عالية جدًّا | 7 | 2 | عالية | 9 | 2 | عالية جدًّا |

| | المؤشر | الفئة الأولى أ | | | الفئة الأولى ب | | | الفئة الثانية | | | الفئة الثالثة | | | الفئة الرابعة | | | الفئة الخامسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة | التكرار | ترتيب الأولوية | الدرجة |
| | تفعيل دور المعلّم في قيادة التغيير بما يعزز مكانته من خلال إدماج المدرسة والمجتمع في المبادرات الريادية وانعكاس أثرها الإيجابي في المجتمع المدرسي | 9 | 1 | عالية جدًا | 8 | 1 | عالية | 8 | 1 | عالية | 7 | 2 | عالية | 7 | 2 | عالية | 8 | 3 | عالية |
| الإنجازات | إنجازاته المهنيّة محليًّا وعالميًّا | 4 | 4 | جـ | 2 | 2 | ه | 7 | 3 | ز | 2 | 3 | ج، ه | 3 | 4 | جـ | 5 | 3 | ز |
| | إنجازاته المتعلّقة بتحسين أداء الطّلبة، وتحصيلهم الأكاديميّ محليًّا وعالميًّا | 9 | 2 | عالية جدًا | 2 | 2 | قليلة جدًا | 9 | 1 | عالية جدًا | 5 | 1 | متوسطة | 5 | 2 | متوسطة | 8 | 1 | عالية |
| | إنجازاته المؤدّية إلى الارتقاء بمستوى المدرسة. | 7 | 3 | عالية | 1 | 3 | قليلة جدًا | 6 | 4 | متوسطة | 1 | 4 | قليلة جدًا | 4 | 3 | قليلة | 4 | 4 | قليلة |
| | إنجازاته التي أدّت إلى إحداث تغييرات إيجابيّة رياديّة في البيئة والمجتمع | 10 | 1 | عالية جدًا | 6 | 1 | متوسطة | 8 | 2 | عالية | 8 | 1 | عالية | 7 | 1 | عالية | 7 | 2 | عالية |

وبالرجوع للجدول (1) يمكن عرض أبرز النتائج المتضمنة فيه مصنفة حسب المعايير الآتية:

- **معيار الفلسفة الشخصية والمهنية: (ويتكون من خمسة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر الرابع من هذا المعيار (التوجيه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم) يعد حاجة ملحة تكررت لدى جميع الفئات (عدا الفئة الثانية والفئة الرابعة).

- **معيار التعلم والتعليم: (ويتكون من سبعة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر السابع "تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كماً ونوعاً لاتخاذ القرارات المتعلقة في تحسن تعلّم الطّلبة" حاجة برزت لدى جميع الفئات.

- **معيار التعلم والرقمنة: (ويتكون من ستة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر السادس من هذا المعيار "تمثّله بمبادئ السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين" شمل جميع الفئات عدا الفئة الأولى (ب) والفئة الثانية.

- **معيار التعلم للحياة: (ويتكون من خمسة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر الرابع" تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة" شمل جميع الفئات عدا الفئة الثانية، وكذلك الحال بالنسبة للمؤشر الخامس "تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة" الذي شمل جميع الفئات.

- **معيار التنمية المهنية المستدامة: (ويتكون من خمسة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر الخامس "متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز" يشمل جميع الفئات للمتقدمين.

- **معيار الإبداع والابتكار:(ويتكون من أربعة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر الأول من هذا المعيار "اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة" شمل جميع الفئات عدا الفئتين الثالثة والرابعة.

- **معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:(ويتكون من أربعة مؤشرات)**

تشير النتائج إلى أن المؤشر الرابع من هذا المعيار "تفعيل دور المعلّم في قيادة التغيير بما يعزز مكانته من خلال إدماج المدرسة والمجتمع في المبادرات الريادية وانعكاس أثرها الإيجابي في المجتمع المدرسي" ظهر بوصفه حاجة ملحة في جميع الفئات.

- **معيار الإنجازات:(ويتكون من أربعة مؤشرات)**

بينت النتائج أن المؤشر الرابع "إنجازاته التي أدّت إلى إحداث تغييرات إيجابيّة رياديّة في البيئة والمجتمع" يشمل جميع الفئات عدا الفئة الأولى (ب).

**ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة، ومفاده: ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (أ) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟**

ولتعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (أ)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 يوضح الجدول (2) ذلك.

***الجدول 2***

***ترتيب الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (أ)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021***

| المعيار | رقم المؤشر في المعيار | المؤشر | التكرار | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الفلسفة الشخصية والمهنية | 4 | توجيهه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم | 10 | عالية جدًّا |
| التعلم والتعليم | 7 | تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كمّاً ونوعاً لإتخاذ القرارات المتعلقة في تحسين تعلّم الطّلبة | 9 | عالية جدًّا |
| التعلم والرقمنة | 6 | تمثّله بمبادىء السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين | 9 | عالية جدًّا |
| التعلم للحياة | 4 | تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 5 | تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة | 10 | عالية جدًّا |
| التنمية المهنية المستدامة | 4 | مواكبة المُستجدّات العلميَّة والتّربويّة والثّقافيّة والتّقنيّة على المستويين المحليّ والعالميّ، وتوظيفها بمسؤوليّة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 5 | متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز. | 10 | عالية جدًّا |
| الابداع والابتكار | 1 | اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 8 | عالية |
| | 2 | إيجاد بيئة حاضنة وداعمة، تمكّن الطّلبة من تطوير الأفكار الابتكاريّة | 8 | عالية |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 3 | والإبداعيّة والمبادرات الرّياديّة. توظيف طرائق وأساليب تعلّميّة للكشف عن استعدادات الطّلبة، وقدراتهم وذكاءاتهم وميولهم واهتماماتهم واستثمارها. | 8 | عالية |
| | 4 | تصميم وتنفيذ أنشطة ومشاريع تساهم في إيجاد أنموذج المتعلّم المبدع. | 8 | عالية |
| | 5 | اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 8 | عالية |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | 4 | تفعيل دور المعلّم في قيادة التغيير بما يعزز مكانته من خلال إدماج المدرسة والمجتمع في المبادرات الريادية وانعكاس أثرها الإيجابي في المجتمع المدرسي | 9 | عالية جدًّا |
| الانجازات | 4 | إنجازاته التي أدّت إلى إحداث تغييرات إيجابيّة رياديّة في البيئة والمجتمع | 10 | عالية جدًّا |

ويتضح من الجدول(2)أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (أ) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت في المؤشر الرابع الحاجة بدرجة عالية جدًّا لدى معلمي رياض الأطفال.

**ثانياً: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشر السابع بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثاً: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر السادس بدرجة عالية جدًّا.

**رابعاً: معيار التعلم للحياة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامساً: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سادسًا: معيار الابتكار والإبداع**

بلغ مستوى الحاجة في جميع مؤشرات هذا المعيار درجة عالية.

**سابعاً: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**ثامناً: معيار الإنجازات**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة، ومفاده: ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي (الفئة الأولى ب) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟**

ولتعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى(ب)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 يوضح الجدول (3) ذلك.

***الجدول 3***

***ترتيب الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (ب)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021***

| المعيار | رقم المؤشر في المعيار | المؤشر | التكرار | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الفلسفة الشخصية والمهنية | 4 | توجيهه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم. | 7 | عالية |
| التعلم والتعليم | 7 | تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كمّاً ونوعاً لإتخاذ القرارات المتعلقة في تحسين تعلّم الطّلبة | 9 | عالية جدًّا |
| التعلم والرقمنة | 5 | تصميم الأنشطة الرّقميّة المرتبطة بالمحتوى لتحسين تعلّم الطّلبة. | 9 | عالية جدًّا |
| | 1 | تطوير مسؤوليّة التّعلّم الذّاتيّ للطّلبة، وتمكينهم من اكتشاف المعرفة وإنتاجها، بتوفير فرص متكافئة تراعي التّمايز بين الطّلبة، وتكسبهم الكفايات اللازمة لذلك. | 9 | عالية جدًّا |
| التعلم للحياة | 4 | تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 5 | تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة | 10 | عالية جدًّا |
| التنمية المهنية المستدامة | 5 | متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز | 9 | عالية جدًّا |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | 4 | تفعيل دور المعلّم في قيادة التغيير بما يعزز مكانته من خلال إدماج المدرسة والمجتمع في المبادرات الريادية وانعكاس أثرها الإيجابي في المجتمع المدرسي. | 8 | عالية |

ويتضح من الجدول(3) أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (ب)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولًا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية لدى معلمي مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى (تكررت في فئة رياض الأطفال).

**ثانياً: معيار التعليم والتعلم:**

ظهرت الحاجة في المؤشر السابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات الأول والرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سادساً: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد تكرر سابقًا مع معلمي فئة رياض الأطفال.

**رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة، ومفاده: ما أبرز الحاجات المهني لمعلمي الفئة** الثانية(معلمي الصفوف 4-6) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

ولتعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثانية المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 يوضح الجدول (4) ذلك.

***الجدول 4***

***ترتيب الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثانية المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021***

| المعيار | رقم المؤشر في المعيار | المؤشر | التكرار | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الفلسفة الشخصية والمهنية | 3 | أهدافه المهنيّة التي يسعى إلى تحقيقها للإرتقاء بأداء طلبته. | 8 | عالية |
| التعلم والتعليم | 6 | توظيف مهارات التواصل في المواقف التّعلميّة التعليميّة بما يحقق كفايات التّعلّم. | 10 | عالية جدًّا |
| | 7 | تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كماً ونوعاً لإتخاذ القرارات المتعلقة في تحسين تعلّم الطّلبة | 10 | عالية جدًّا |
| التعلم والرقمنة | 4 | توظيف أدوات ومصادر التّعلّم الرّقميّ في العمليّة التّعلّميّة وانعكاسها على تعلّم الطّلبة. | 9 | عالية جدًّا |
| التنمية المهنية المستدامة | 1 | بناء خطّة تطويريّة لتنمية ذاته مِهنيّاً وأكاديميّاً وثقافيّاً وتقنيّاً، استناداً إلى نتائج التأمّل الذّاتيّ، واحتياجات الطّلبة، ومتطلّبات المهنة والمستقبل. | 10 | عالية جدًّا |
| | 2 | استثمار مجتمعات الممارسة المِهْنِيَّة في تحسين العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 3 | المشاركة في الدّورات والورشات التّدريبيّة، والنّدوات والمؤتمرات، واستخدام مصادر التّعلّم المفتوحة، ونقل أثرها الإيجابيّ إلى المعنيّين | 10 | عالية جدًّا |
| | 4 | مواكبة المُستجدّات العلميَّة والتّربويّة والثّقافيّة والتّقنيّة على المستويين المحليّ والعالميّ، وتوظيفها بمسؤوليّة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 5 | متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز | 10 | عالية جدًّا |
| الابداع والابتكار | 1 | اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة | 9 | عالية جدًّا |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | 1 | تفعيل دورالأسرة وأولياء الأمور كشركاء في تحمّل مسؤوليّة تعلّم أبنائهم، وتحسين أدائهم، ودعم ميولهم المهنيّة المستقبليّة | 8 | عالية |
| | 4 | تفعيل دور المعلّم في قيادة التغيير بما يعزز مكانته من خلال إدماج المدرسة والمجتمع في المبادرات الريادية وانعكاس أثرها | 8 | عالية |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الإيجابي في المجتمع المدرسي | | |
| الانجازات | 2 | إنجازاته المتعلّقة بتحسين أداء الطّلبة، وتحصيلهم الأكاديميّ محليًّا وعالميًّا | 9 | عالية جدًّا |

ويتضح من الجدول(4) أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثانية المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولًا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثالث من هذا المعيار بدرجة عالية.

**ثانيا: معيار التعليم والتعلم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين السادس والسابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**رابعًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في جميع مؤشرات هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامساً: معيار الإبداع والابتكار:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الأول من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سادسًا: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الأول والرابع من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى افتراض بعض المعلمين أن مهام التواصل مع أولياء الأمور فيما يخص مستوى الطلبة التعليمي هو أمر يتم عن طريق إدارة المدرسة فقط، وبالنسبة للميول المهنية قد يفترض بعض المعلمين أن فئة الطلبة من الصف الرابع إلى السادس هم من صغار السن، وبالتالي فإن الحديث عن الميول المهنية للطلبة غير مناسب في هذه المرحلة، وقد يضاف إلى المبررات السابقة أن المعلم يحتاج إلى مستوى عال من مهارات التفكير والإقناع، وامتلاك خصائص الشخصية القيادية للمعلم للقيام بهذا الدور الهام، بالإضافة إلى افتراض المعلم أن هذا الدور منوط بإدارة المدرسة فقط.

**سابعًا: معيار الإنجازات**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثاني من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامسًا:** النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة، ومفاده: ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثالثة (الصفوف من 7-10) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

ولتعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثالثة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 يوضح الجدول (5) ذلك.

***الجدول 5***

***ترتيب الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثالثة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021***

| المعيار | رقم المؤشر في المعيار | المؤشر | التكرار | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الفلسفة الشخصية والمهنية | 4 | التوجيهه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم. | 7 | عالية |
| التعلم والتعليم | 2 | تنظيم بيئة تعلّم حاضنة وآمنة، تنسجم مع احتياجات الطّلبة، واستعداداتهم وقدراتهم وأنماط تعلّمهم | 9 | عالية جدًّا |
| | 3 | توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط، وما يناسبها من استراتيجيّات التّقويم وأدواته، في المواقف التّعلميّة التّعليميّة المرتبطة بنِتاجات التّعلّم | 9 | عالية جدًّا |
| التعلم والرقمنة | 2 | إدارة بيئة التّعلّم الرّقميّ | 10 | عالية جدًّا |
| | 4 | توظيف أدوات ومصادر التّعلّم الرّقميّ في العمليّة التّعلّميّة وانعكاسها على تعلّم الطّلبة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 5 | تصميم الأنشطة الرّقميّة المرتبطة بالمحتوى لتحسين تعلّم الطّلبة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 6 | تمثّله بمبادىء السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين | 10 | عالية جدًّا |
| التعلم للحياة | 5 | تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة | 10 | عالية جدًّا |
| التنمية المهنية المستدامة | 5 | متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز | 10 | عالية جدًّا |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | 3 | تعزيز الانتماء الإنسانيّ لدى الطلبة، برفع وعيهم في القضايا المحلّيّة والعربيّة والعالميّة، والتّفاعل معها من خلال المشاركات الطلابية والمجتمعية والمبادرات الإنسانية. | 9 | عالية جدًّا |

ويتضح من الجدول(5) أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثالثة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**اولاً: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع بدرجة عالية.

**ثانيًا: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الثاني والثالث من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات: الثاني، والرابع، والخامس، والسادس، من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سادسًا: معيار الشّراكة والمسؤوليّة المجتمعيّة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثالث من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سادسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة، ومفاده: ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الرابعة**(فئة معلمي التعليم الثانوي الأكاديمي)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

ولتعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الرابعة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 يوضح الجدول (6) ذلك.

***الجدول 6***

***ترتيب الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الرابعة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021***

| المعيار | رقم المؤشر في المعيار | المؤشر | التكرار | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الفلسفة الشخصية والمهنية | 5 | التزامه بمسؤوليّاته وواجباته المِهْنيّة، وتعزيز علاقاته المهنية مع المعنيين في المجال التربويّ، بهدف تطوير الأداء المدرسي وتحسين تعلّم طلبته. | 7 | عالية |
| التعلم والتعليم | 4 | توظيف الأوعية المعرفيّة، ومصادر التّعلّم في تعزيز تعلّم الطّلبة. | 9 | عالية جدًا |
| | 5 | توظيف الأنشطة التعليميّة الموجّهة لتنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي لربط الخبرات التّعلميّة معَ الحياة بما يحقق التعليم المتمايز ونتاجات التّعلّم. | 9 | عالية جدًا |
| التعلم والرقمنة | 1 | تطوير قدراته وقدرات طلبته والمعنيّين في رقمنة التّعلّم. | 10 | عالية جدًا |
| | 2 | إدارة بيئة التّعلّم الرّقميّ | 9 | عالية جدًا |
| | 3 | تحفيز الطّلبة والمعنيّين، وإثارة دافعيّتهم لاستخدام الأدوات والمصادر الرّقميّة؛ لتعزيز المشاركة الفاعلة في عمليّة التّعلّم الرّقميّ | 9 | عالية جدًا |
| | 6 | تمثّله بمبادىء السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين | 10 | عالية جدًا |
| التعلم للحياة | 4 | تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة. | 10 | عالية جدًا |
| | 5 | تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة | 10 | عالية جدًا |
| التنمية المهنية المستدامة | 2 | استثمار مجتمعات الممارسة المِهْنيَّة في تحسين العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 9 | عالية جدًا |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | 5 | متابعة التجارب والممارسات الفضلى محليا وعالميا وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التميز | 9 | عالية جدًا |
| | 2 | استثمار خبرات وطاقات أولياء الأمور والمجتمع المحلّيّ في دعم البيئة المدرسيّة؛ لتحسين العمليّة التّعلّميّة. | 9 | عالية جدًا |

ويتضح من الجدول(6) أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الرابعة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**اولاً: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية.

**ثانيًا: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات: الأول، والثاني، والثالث، والسادس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع، والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الثاني والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سادسًا: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثاني من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**سابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس للدراسة، ومفاده: ما أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة االخامسة (معلمي** التعليم الثانوي المهني) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021؟

ولتعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الخامسة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 يوضح الجدول (7) ذلك.

***الجدول 7***

***ترتيب الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الخامسة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021***

| المعيار | رقم المؤشر في المعيار | المؤشر | التكرار | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الفلسفة الشخصية والمهنية | 3 | أهدافه المهنيّة التي يسعى إلى تحقيقها للارتقاء بأداء طلبته. | 8 | عالية |
| | 4 | توجيهه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم. | 8 | عالية |
| التعلم والتعليم | 2 | تنظيم بيئة تعلّم حاضنة وآمنة، تنسجم مع احتياجات الطّلبة، واستعداداتهم وقدراتهم وأنماط تعلّمهم | 9 | عالية جدًّا |
| | 3 | توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط، وما يناسبها من استراتيجيّات التّقويم وأدواته، في المواقف التّعلميّة التّعليميّة المرتبطة بنِتاجات التّعلّم | 9 | عالية جدًّا |
| | 4 | توظيف الأوعية المعرفيّة، ومصادر التّعلّم في تعزيز تعلّم الطّلبة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 5 | توظيف الأنشطة التعليميّة الموجّهة لتنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي لربط الخبرات التّعلميّة معَ الحياة بما يحقق التعليم المتمايز ونتاجات التّعلّم. | 10 | عالية جدًّا |
| | 6 | توظيف مهارات التواصل في المواقف التّعلميّة التعليميّة بما يحقق كفايات التّعلّم. | 10 | عالية جدًّا |
| | 7 | تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كماً ونوعاً لإتخاذ القرارات المتعلقة في تحسين تعلّم الطّلبة | 10 | عالية جدًّا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| التعلم والرقمنة | 1 | تطوير قدراته وقدرات طلبته والمعنيّين في رقمنة التّعلّم. | 10 | عالية جدًّا |
| | 2 | إدارة بيئة التّعلّم الرّقميّ | 10 | عالية جدًّا |
| | 3 | تحفيز الطّلبة والمعنيّين، وإثارة دافعيّتهم لاستخدام الأدوات والمصادر الرّقميّة؛ لتعزيز المشاركة الفاعلة في عمليّة التّعلّم الرّقميّ | 9 | عالية جدًّا |
| | 4 | توظيف أدوات ومصادر التّعلّم الرّقميّ في العمليّة التّعلّميّة وانعكاسها على تعلّم الطّلبة. | 8 | عالية جدًّا |
| | 5 | تصميم الأنشطة الرّقميّة المرتبطة بالمحتوى لتحسين تعلّم الطّلبة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 6 | تمثّله بمبادىء السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين | 10 | عالية جدًّا |
| التعلم للحياة | 1 | تطوير مسؤوليّة التّعلّم الذّاتيّ للطّلبة، وتمكينهم من اكتشاف المعرفة وإنتاجها، بتوفير فرص متكافئة تراعي التّمايز بين الطّلبة، وتكسبهم الكفايات اللازمة لذلك. | 9 | عالية جدًّا |
| | 2 | تحفيز الطّلبة وإثارة دافعيّتهم وفضولهم واهتمامهم المعرفيّ، بوصفهم متعلّمين دائمين في مجتمع المعرفة والرّقمنة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 3 | تصميم وتوظيف أنشطة لتعزيز وتنمية الكفايات والمهارات الحياتيّة، بما يسهم في بناء الشّخصيّة المتكاملة الرّياديّة لدى الطّلبة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 4 | تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة. | 9 | عالية جدًّا |
| | 5 | تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة | 10 | عالية جدًّا |
| التنمية المهنية المستدامة | 5 | متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز | 9 | عالية جدًّا |
| الابداع والابتكار | 1 | اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 2 | إيجاد بيئة حاضنة وداعمة، تمكّن الطّلبة من تطوير الأفكار الابتكاريّة والإبداعيّة والمبادرات الرّياديّة. | 9 | عالية جدًّا |
| | 3 | توظيف طرائق وأساليب تعلّميّة للكشف عن استعدادات الطّلبة، وقدراتهم وذكاءاتهم وميولهم واهتماماتهم واستثمارها. | 9 | عالية جدًّا |
| الشراكة والمسؤولية المجتمعية | 1 | تفعيل دور الأسرة وأولياء الأمور كشركاء في تحمّل مسؤوليّة تعلّم أبنائهم، وتحسين أدائهم، ودعم ميولهم المهنيّة المستقبليّة. | 10 | عالية جدًّا |
| | 2 | استثمار خبرات وطاقات أولياء الأمور والمجتمع المحلّيّ في دعم البيئة المدرسيّة؛ لتحسين العمليّة التّعلّميّة. | 9 | عالية جدًّا |
| | 3 | تعزيز الإنتماء الإنسانيّ لدى الطلبة، برفع وعيهم في القضايا المحلّيّة والعربيّة والعالميّة، والتّفاعل معها من خلال المشاركات الطلابية والمجتمعية والمبادرات الإنسانية. | 9 | عالية جدًّا |

ويتضح من الجدول(7) أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الخامسة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولًا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الثالث والرابع من هذا المعيار بدرجة عالية.

**ثانيا: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات من (2–7) بدرجة عالية جدًّا.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في جميع المؤشرات في هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة**

ظهرت الحاجة في جميع المؤشرات في هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس في هذا المعيار بدرجة عالية.

**سادسًا: معيار الابداع والابتكار**

ظهرت الحاجة في المؤشرات الأول، والثاني، والثالثمن هذا المعيار بدرجة عالية.

**سابعًا: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية**

ظهرت الحاجة في المؤشر الأول والثاني والثالث من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا.

**مناقشة النتائج**

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس في الدراسة: بينت النتائج أن المؤشر الرابع من هذا المعيار (التوجيه المسؤول للطّلبة في تعامله مع مشكلاتهم، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ لهم بناء على حاجاتهم) يعد حاجة ملحة تكررت لدى جميع الفئات (عدا الفئة الثانية والفئة الرابعة). وقد يعزى ذلك إلى أن هذا المؤشر من المؤشرات التي استحدثتها مؤخراً جمعية الجائزة اعتبارًا من الدورة قبل الأخيرة (2021 – 2022) علمًا بأن هذا المعيار كان موجودًا سابقًا تحت مسمى(أخلاقيات المهنة)، وقد تم إضافة دور المعلم في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة في المعيار الجديد، حيث يعد ذلك أمراً جديداً على المعلمين المتقدمين للجائزة، وهو ما يبرر بروزه كحاجة ملحة لكونه أمراً جديدًا على المعلمين.

يضاف إلى ذلك عدّ بعض المعلمين أن مهام الإرشاد النفسي والتربوي للطلبة هي من مهام المرشد التربوي في المدرسة فقط، وأنها خارج حدود مهامهم وصلاحياتهم، وأن ممارسة هذا الدور قد يسبب لهم بعض المشكلات والحرج مع أولياء أمور الطلبة، حيث يعد بعضهم أن تدخل المعلم في هذا الجانب هو تدخل في الشؤون الخاصة لأبنائهم. ومما يجدر ذكره أن موضوعات الدعم النفسي الاجتماعي هي من الموضوعات الجديدة على المعلمين، وقد بدأ الوزارة التدريب عليها منذ فترة وجيزة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشرع، 2015) في ضرورة تنمية العلاقات الإنسانية والدعم النفسي والاجتماعي للطلبة.

- معيار التعلم والتعليم: (ويتكون من سبعة مؤشرات)

بينت النتائج أن المؤشر السابع "تأمل الممارسات التعليميّة المُتبعة والاستفادة من تحليل نتائج التقويم كماً ونوعاً لاتخاذ القرارات المتعلقة في تحسن تعلّم الطّلبة" حاجة برزت لدى جميع الفئات، وتعزى هذه النتيجة إلى أن

عملية التأمل وتحليل النتائج بحاجة إلى وقت وجهد كبيرين من المعلم الذي يطلب منه تنفيذ العديد من المهام، من التحضير اليومي، وعمليات المتابعة والتقييم الكتابي والأدائي، وتصحيح الكتب والواجبات اليومية، في ضوء الاكتظاظ في أعداد الطلبة وضعف المستوى لنسبة عالية منهم في ضوء نتائج الفاقد التعليمي.

- معيار التعلم والرقمنة: (ويتكون من ستة مؤشرات)

بينت النتائج أن المؤشر السادس من هذا المعيار"تمثّله بمبادئ السّلامة والمواطنة الرّقميّة، وتعزيز ممارستها لدى الطّلبة والمعنيّين" شمل جميع الفئات عدا الفئة الأولى (ب) والفئة الثانية، وقد يعزى ذلك إلى استخدام المعلمين المحدود للتكنولوجيا، وما يتعلق بأخلاقيات التعامل معها ومتطلبات ومبادئ السلامة الرقمية، حيث إن المعلمين لا يعتبرون التعامل مع التكنولوجيا في جميع الفئات التي ظهر فيها الضعف في هذا المؤشر أنه مهم ويستفاد منه بدرجة كبيرة على اعتبار أن استخدام وتوظيف التكنلوجيا هو أمر منفصل عن أخلاقيات ومتطلبات السلامة الرقمية؛فالمعلم لا يعطيها الأهمية الكافية على اعتبار أن مهمة السلامة الرقمية والمتابعة هي من مهمات ومسؤولية أسرة الطالب بالدرجة الأولى. يضاف إلى ذلك ضعف التجهيزات والبنية التحتية وعدم تمكن المعلمين من دخول المنصات التعليمية بشكل واسع في فترة جائحة كورونا، وصعوبة بعض المعلمين الوصول إلى الإنترنت، وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف، ما أربك المعلمين، وبالتالي لم يأخذوا أمر السلامة الرقمية على محمل الجد.

كما أن اهتمام المعلمين في المرحلة الثانوية في بعض الأحيان ولدى البعض منهم ينحصر بالتدريس على الكتاب المدرسي فقط، وغالبًا ما يسند التدريس في هذه الفئات إلى بعض المعلمين القدامى الذين يعدون تقليديين في تدريسهم، ويركزون على الجانب النظري المتعلق بتحصيل الدرجات فقط دون النظر إلى الاهتمام بالجانب الرقمي والتكنولوجي، على الرغم من أن الوزارة تعقد دورات تدريبية في مجال تطبيق تكنولوجيا التعليم والمعلومات والسلامة الرقمية في السياق التعليمي للمعلمين وبصفة دورية. ويشار هنا إلى ضرورة تدريب المعلمين بشكل موسع على ما يستجد من أمور خاصة بالتعلم والرقمنة، والتأكد من أن جميع المعلمين قادرون على تمثل مبادئ السلامة والمواطنة الرقمية بما يمكن طلبتهم منها بشكل ملائم.

- معيار التعلم للحياة: (ويتكون من خمسة مؤشرات)

بينت النتائج أن المؤشر الرابع" تمكين الطلبة من إدارة المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، من خلال المصادر والشّبكات المحليّة والعالميّة بوصفهم متعلّمين دائمين للحياة" شمل جميع الفئات عدا الفئة الثانية، وكذلك الحال بالنسبة للمؤشر الخامس "تمكين الطّلبة من منهجيّات البحث العلميّ وأخلاقياته، ومراعاة حقوق الملكيّة الفكريّة" الذي شمل جميع الفئات، ويعزى ذلك إلى أن مستوى هذه المؤشرات يعد عالي المستوى بالنسبة لكثير من المعلمين للكتابة في هذا المعيار، حيث إن مصطلح إدارة المعرفة والبحث العلمي والملكية الفكرية من المصطلحات المتخصصة التي تحتاج إلى إطلاع متعمق من قبل المعلم. ويضاف إلى ذلك أن مفهوم إدارة المعرفة ومنهجيات البحث العلمي من المواضيع الجديدة على المعلمين، حيث إن هناك ضعفًا في الإحاطة بها وتدريب المعلمين طلبتهم عليها. ويشار إلى خصوصية الفترة التي تم تطبيق الجائزة فيها في فترة جائحة كورونا. وهنا يجدر بالذكر ضرورة إخضاع المعلمين في وزارة التربية والتعليم لبرامج تدريبية وتوعوية مكثفة على مواضيع إدارة المعرفة والبحث العلمي وأخلاقياته، وبالتالي تمكين الطلبة من هذه المهارات.

- معيار التنمية المهنية المستدامة: (ويتكون من خمسة مؤشرات)

بينت النتائج أن المؤشر الخامس "متابعة التّجارب والممارسات الفضلى محلّيّاً وعالميّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز" يشمل جميع الفئات للمتقدمين، وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة بعض المعلمين على التعبير عن هذا المعيار في التقييم الكتابي، حيث إن هناك ضعفًا لدى المعلمين في الكتابة في الجزء الثاني من هذا المؤشر والخاص بالتجارب والممارسات الفضلى عالمياً، ولذلك جاءت التقديرات متدنية في هذا المؤشر، يضاف إلى ذلك ضعف قدرة بعض المعلمين على متابعة التجارب والممارسات الفضلى بشكل جيد لافتراض المعلمين عدم أهمية ذلك، وخاصة في فترة جائحة كورونا، وأنه ليس من الأمور الضرورية التي يجب على المعلم القيام بها لنجاح العملية التدريسية.

- معيار الإبداع والابتكار:(ويتكون من أربعة مؤشرات)

بينت النتائج أن المؤشر الأول من هذا المعيار "اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة" شمل جميع الفئات عدا الفئتين الثالثة والرابعة، ويعزى ذلك إلى ضعف إعداد المعلمين بالجوانب التربوية، كالإدارة الصفية، والتعلم من خلال المشاريع، أو التعلم باللعب، التي تسهم في تهيئة البيئة الصفية لتصبح بيئة داعمة للأفكار الإبداعية وتوليدها ليسهل على المعلم اكتشافها، حيث لا تتضمن برامج إعداد المعلمين أيًّا منها في المقررات الجامعية، وغالباً ما يتم التركيز على جوانب المعرفة النظرية بدرجة أقل من الجوانب التطبيقية.

- معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:(ويتكون من أربعة مؤشرات)

تشير النتائج إلى أن المؤشر الرابع من هذا المعيار "تفعيل دور المعلّم في قيادة التغيير بما يعزز مكانته من خلال إدماج المدرسة والمجتمع في المبادرات الريادية وانعكاس أثرها الإيجابي في المجتمع المدرسي" ظهر بوصفه حاجة ملحة في جميع الفئات. وقد يعزى السبب في ذلك إلى القناعات المترسخة لدى المعلمين بأن هذا الدور منوط بمدير المدرسة فقط، فهو من يتحمل المسؤولية؛ كونه يمتلك الصلاحيات في قيادة المدرسة، كما يبرر البعض عدم القيام بهذا الدور إلى أن تعليمات الوزارة وأنظمتها تحد من صلاحيات المعلم في هذا المجال. ويستدعي هذا الأمر ضرورة تعزيز مفاهيم الريادة والمبادرات الريادية وقيادة التغيير لدى معلمي الوزارة، من خلال دورها في تفعيل التشاركية بين المجتمع المدرسي والمجتمع المحيط بالمدرسة؛ بهدف ضمان دعم أنشطة المدرسة، ودعم تعلم الطلبة، فدور المعلم لا ينحصر في الحفاظ على الوضع القائم في المدرسة، بل يجب أن يمتد إلى إحداث التغيير الإيجابي وقيادته في المدرسة ومجتمعه المحلي المتمثل في أولياء أمور الطلبة.

- معيار الإنجازات:(ويتكون من أربعة مؤشرات)

بينت النتائج أن المؤشر الرابع "إنجازاته التي أدّت إلى إحداث تغييرات إيجابيّة رياديّة في البيئة والمجتمع" يشمل جميع الفئات عدا الفئة الأولى (ب)، وقد يعزى ذلك إلى عدم رغبة بعض المعلمين بتحمل المسؤولية بإخراج الطلبة من أجل ممارسة أنشطة خارج حدود المدرسة، بالإضافة إلى صعوبة التواصل مع بعض أولياء الأمور؛ لانشغالهم بأعمالهم، وخصوصية الفترة التي تمت فيها هذه الدورة للجائزة (جائحة كورونا والتعليم عن بعد؛ حيث إنه من الصعوبة تطبيق هذا المؤشر في هذه الظروف)، ورغبة المعلمين في التركيز على التدريس داخل الغرفة الصفية وتدارك الفاقد التعليمي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة (الجرايدة، وجازية، 2015) التي بينت أن معيار الإنجازات جاء في المرتبة الأخيرة، في حين أن معيار الإنجازات كان هو الأقل حاجة في نتيجة الدراسة الحالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أن أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (أ) المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت في المؤشر الرابع الحاجة بدرجة عالية جدًّا لدى معلمي رياض الأطفال، وقد يعزى السبب في ذلك للثقافة السائدة لدى بعض المعلمين والتي تعد أن مهام الإرشاد ودعم الطلبة نفسيًّا واجتماعيًّا ليست من ضمن مهامهم الوظيفية، وأنها تقتصر على المرشدين التربويين فقط. ومن الجدير بالذكر أن تعليم الأطفال في هذه المرحلة مقتصر على المعلمات فقط، وبالتالي فهن أجدر بالقيام بهذا الدور، سيما وأن الأطفال في هذه المرحلة بحاجة إلى الدعم النفسي والاجتماعي؛ كونهم في مرحلة تهيئة وإعداد نفسي واجتماعي للمدرسة فيما بعد، وبالتالي لا بد من التركيز في برامج التدريب التي تعقدها الوزارة لمعلمات رياض الأطفال الجدد من التدريب على هذه الموضوعات؛ لتمكينهن من القيام بهذا الدور بشكل فاعل مستقبلًا.

**ثانياً: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشر السابع بدرجة عالية جدًّا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تركيز المعلمين لهذه الفئة على التعلم من خلال اللعب والتعلم من خلال النشاط لإثارة الدافعية لدى الطلبة، بالإضافة إلى عدم وجود تقييمات كمية أو جماعية من الممكن أن تعطي مؤشرات تسهم في اتخاذ القرارات بما يدعم تعلم الطلبة.

**ثالثاً: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر السادس بدرجة عالية جدًّا. ويعزى ذلك إلى الاستخدام المحدود للتكنولوجيا من قبل معلمي هذه الفئة، حيث إن المعلمين لا يعدون توظيف التكنولوجيا في مستوى رياض الأطفال مهمًّا في تعلم الأطفال، وبالتالي لا يوليها المعلم أهمية كبيرة في هذه المرحلة السنية للأطفال على أهميتها، وهنا لا بد من الإشارة إلى أهمية توعية الأطفال بأهمية الاستخدام الآمن للتكنولوجيا والروابط الإلكترونية، مع ضرورة تدريب المعلمين على هذا الأمر .

**رابعاً: معيار التعلم للحياة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن مستوى هذه المؤشرات تعد مستوى عاليًا في كلا المؤشرين بالنسبة لمعلمي رياض الأطفال، حيث إن مصطلح إدارة المعرفة والبحث العلمي غير واضحين بالنسبة لهم للتعامل معه في هذه المرحلة العمرية.

**خامساً: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى ضعف قدرة بعض المعلمين على التعبير عن هذا المعيار في التقييم الكتابي، وضعف قدرة بعض المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية ومتابعة التجارب والممارسات الفضلى بشكل جيد؛ لافتراض المعلمين عدم أهمية ذلك وخاصة في فترة جائحة كورونا.

**سادسًا: معيار الابتكار والإبداع**

بلغ مستوى الحاجة في جميع مؤشرات هذا المعيار درجة عالية، ويعزى ذلك إلى ضعف التركيز في برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في المؤسسات الجامعية على أساليب التربية الإبداعية وتنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال بشكل عام، بالإضافة إلى اقتصار البرامج التدريبية ما بعد الخدمة لهذه الفئة على البرنامج المتعلق بالطلبة

ذوي الاحتياجات الخاصة، وعليه تبرز الاحتياجات لتأهيل وتدريب معلمي رياض الأطفال على برامج رعاية الإبداع والابتكار في برامج التنمية المهنية التي تعقدها الوزارة في ضوء حاجاتهم.

**سابعاً: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وقد يعزى ذلك إلى أن معلمات رياض الأطفال يقضين معظم أوقاتهن مع الأطفال في غرفة الصف، وبالتالي فقد لا يكون لديهن الوقت الكافي للقيام بهذا الدور – على أهميته – سيما وأن تفعيل المعلمة لدورها في قيادة التغيير، ولو بشكل جزئي، هو أمر مهم وضروري لدعم تعلم الأطفال بشكل أفضل.

**ثامناً: معيار الإنجازات**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى عدم رغبة المعلمين بتحمل المسؤولية بإخراج الطلبة من المدرسة، سيما أنهم أطفال صغار، للتواصل مع المجتمع المحلي بعمل أنشطة خارج حدود المدرسة، بالإضافة إلى صعوبة التواصل مع بعض أولياء الأمور خلال التدريس داخل الغرفة الصفية في هذه المرحلة الدراسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج أن أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الأولى (ب)المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولًا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية لدى معلمي مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى (تكررت في فئة رياض الأطفال)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى خوف المعلم من الخوض، والتدخل في مشكلات الطلبة ذات الأبعاد النفسية والاجتماعية افتراضًا منه أن هذا الأمر لا يروق لأهالي الطلبة، سيما وأن غالبية المدارس يتوفر فيها مرشد تربوي، على الرغم من أن الأدبيات التربوية الحديثة تشير إلى أن من مهام المعلم القيام بمهام الإرشاد ودعم الطلبة نفسيًّا واجتماعيًّا (مرشد عطوف). يضاف إلى ذلك ما ورد ذكره سابقا (في فئة معلمي رياض الأطفال) من الافتراض السائد لدى المعلمين أن هذه المهمة هي ضمن مهام المرشدين التربويين فقط.

**ثانياً: معيار التعليم والتعلم:**

ظهرت الحاجة في المؤشر السابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وتعزى هذه النتيجة الى أن عملية التأمل وتحليل النتائج من قبل المعلم بحاجة إلى وقت كبيرين، سيما وأنه يُطلب من المعلم كثير من المهام، من التحضير اليومي، وعمليات المتابعة والتقييم الكتابي والأدائي، وتصحيح الأوراق والواجبات اليومية، هذا بالإضافة إلى الاكتظاظ في أعداد الطلبة في غرف الصف، وضعف المستوى الدراسي لبعض الطلبة، وهذا ما أبرزته نتائج دراسات الفاقد التعليمي الذي تم تطبيقه مؤخراً في وزارة التربية والتعليم.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى ضعف قدرة بعض المعلمين على تصميم الأنشطة بسبب عدم خضوعهم للتدريب عليها بشكل كاف، وخاصة بما يتناسب مع الطلبة في هذه المرحلة(الصفوف الثلاثة الأولى)، وأن الإمكانات المتوفرة في بعض المدارس شحيحة لتحقيق ذلك، من مختبرات وأجهزة حاسوبية، كما أن المعلمين يستخدمون أنشطة وقوالب جاهزة للأنشطة التعليمية ولا يقومون

بتصميمها من تلقاء أنفسهم، حيث إن كثيرًا من هم لا يمتلكون هذه المهارة، وجدير بالذكر أن مبادئ التعلم والسلامة الرقمية هو موضوع ذو أهمية بالغة بالنسبة للأطفال في هذه المرحلة.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات الأول والرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن مستوى هذه المعايير عالية بالنسبة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، حيث إن مهارات اكتشاف وإدارة المعرفة ومهارات البحث العلمي وتوظيفها لدى الطلبة في هذه المرحلة العمرية المبكرة يبدو لهم ليس ذا أهمية، وأنه يأتي في مرحلة عمرية أكبر في صفوف لاحقة.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى ضعف قدرة بعض المعلمين على التعبير عن هذا المعيار في التقييم الكتابي، وضعف قدرة بعض المعلمين على متابعة التجارب والممارسات الفضلى عالميًّا بشكل جيد، لافتراض المعلمين عدم أهمية ذلك في هذه المرحلة التعليمية المبكرة، وهنا يأتي دور الوزارة وإدارة التدريب والإشراف التربوي في توعية المعلمين بأهمية هذا الأمر.

**سادساً: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد تكرر سابقًا مع معلمي فئة رياض الأطفال، وقد يعزى السبب في ذلك – كما ذكر سابقًا – إلى أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى غالبًا ما يقضون جلّ أوقاتهم مع الأطفال داخل غرفة الصف، وأنهم غير معنيين بالأمور الإدارية – كقيادة التغيير – على أهمية هذا الدور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أظهرت النتائج أن أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثانية المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولًا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثالث من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن غالبية المعلمين من هذه الفئة يركزون على جانب الأهداف المعرفية بشكل أكبر، وعدم وجود تنوع وتعدد في الأهداف المهنية لديهم، مع ملاحظة أن الأهداف المهنية متنوعة ومتعددة.

**ثانيا: معيار التعليم والتعلم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين السادس والسابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين على المهارات الأساسية في التعليم؛ لمحاولة سد الفجوة التي حصلت لدى الطلبة بسبب الانقطاع عن التعليم الوجاهي والاقتصار على التعليم عن بعد أثناء فترة كورونا، وما نتج منها من تدني المستوى التعليمي لدى الطلبة، ما يحدّ من قدرة المعلم على الوصول إلى مهارات التفكير العليا من التأمل والتحليل، أو توظيف مهارات التواصل بما يحقق كفايات التعلم.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين في مرحلة التقييم الكتابي الخاصة بهذا الباب من الدراسة يذكرون عند الكتابة الأدوات فقط دون ذكر توظيفها، حيث يعاني كثير من المعلمين ضعفًا في توظيف الأدوات، وفي التنوع والتعدد المطلوب الكتابة فيه في هذا المؤشر.

**رابعًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في جميع مؤشرات هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك ضعفًا لدى المعلمين بشكل عام في الكتابة في الجزء الثاني من كل مؤشر (متطلبات مهنة المستقبل، استثمار مجتمعات التعلم عالميًّا، ومواكبة المستجدات ومتابعة التجارب عالميًّا)، والمعلمون في هذا المعيار يحصلون على تقديرات متدنية نتيجة ذلك، إضافة إلى تأثير جائحة كورونا في تنمية المعلمين لأنفسهم مهنيًّا خلال هذه الفترة، وتركيزهم على تزويد الطلبة بالجوانب المعرفية. ويلاحظ من النتائج عدم اهتمام المعلمين بمجتمعات التعلم المهنية ومواكبة المستجدات التربوية وتوظيفها في غرفة الصف.

**خامساً: معيار الإبداع والابتكار:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الأول من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى ضعف إعداد المعلمين لهذه الفئة بالجوانب التربوية، كالإدارة الصفية، والتعلم من خلال المشاريع، أو التعلم باللعب، التي تسهم في تهيئة البيئة الصفية لتصبح بيئة داعمة للأفكار الإبداعية وتوليدها؛ ليسهل على المعلم اكتشافها، حيث لا تتضمن برامج إعداد المعلمين أيًّا منها في المقررات الجامعية أثناء سنوات الدراسة، بل يتم التركيز على العلوم التطبيقية والمعرفة النظرية، وهنا يبرز دور برامج التدريب للمعلمين على مهارات توليد المعرفة واكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعية وتوليدها وتوظيفها .

**سادسًا: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الأول والرابع من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى افتراض بعض المعلمين أن مهام التواصل مع أولياء الأمور فيما يخص مستوى الطلبة التعليمي هو أمر يتم عن طريق إدارة المدرسة فقط، وبالنسبة للميول المهنية قد يفترض بعض المعلمين أن فئة الطلبة من الصف الرابع إلى السادس هم من صغار السن، وبالتالي فإن الحديث عن الميول المهنية للطلبة غير مناسب في هذه المرحلة، وقد يضاف إلى المبررات السابقة أن المعلم يحتاج إلى مستوى عال من مهارات التفكير والإقناع، وامتلاك خصائص الشخصية القيادية للمعلم للقيام بهذا الدور الهام، بالإضافة إلى افتراض المعلم أن هذا الدور منوط بإدارة المدرسة فقط.

**سابعًا: معيار الإنجازات**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثاني من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الفئة لا تتعرض لكثير تجربة من محكات عالمية، كالاختبارات الدولية، ومن الجدير بالذكر هنا تراجع مستوى الأردن في مجال الاختبارات الدولية، مما يبرر ضرورة تدريب المعلمين على تهيئة الطلبة لها، وتدريبهم على كيفية التعامل معها أثناء تنفيذ المنهج الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: أظهرت النتائج أن أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الثالثة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**اولاً: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الرابع بدرجة عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ما تم ذكره سابقًا (الفئات السابقة) والذي يتلخص بتخوّف المعلم من الوقوع في مشكلات مع أولياء أمور الطلبة، خاصة ما يتعلق بالشؤون الأسرية الخاصة، فضلًا عن ضعف المعلمين في امتلاك مهارات الدعم النفسي الاجتماعي للطلبة.

**ثانيًا: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الثاني والثالث من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وتعزى هذه النتيجة إلى خصوصية المرحلة واحتياجها إلى مراعاة خاصة من ناحية خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية، ودافعيتهم للتعلم، وحاجتها إلى مستوى عال من المهارات لدى المعلمين من الاحتواء والتفهم والتقبل، ومهارات أخرى من الاتصال والتواصل بما ينعكس إيجاباً على البيئة التعليمية، وتنظيمها لتساهم في دعم تعلم الطلبة. ويلاحظ من النتيجة السابقة حاجة المعلمين إلى تنمية مهاراتهم في توظيف استراتيجيات التقويم وتطبيق أدواته بما يتواءم مع الطلبة والفروق الفردية بينهم.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات: الثاني، والرابع، والخامس، والسادس، من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى ضعف التجهيزات والبنية التحتية في المدارس الحكومية، وعدم تمكن المعلمين من دخول المنصات التعليمية بشكل واسع، وصعوبة وصول بعض المعلمين إلى الإنترنت، وكثرة أعداد الطلبة في الشعب الدراسية، ويبدو أن معظم الفئات في الدراسة بحاجة إلى التدريب على المهارات المتعلقة بالتعليم الرقمي، من حيث أدواته، واستخدام أدواته ومصادره، وتصميم الأنشطة الرقمية، بالإضافة إلى تطبيق مبادئ السلامة والمواطنة الرقمية.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن مستوى هذا المعيار عال، حيث إن مصطلح منهجيات البحث العلمي غير واضحة بالنسبة لكثير من المعلمين، وهذا ينطبق على الطلبة أيضاً، وهو ما يتطلب المزيد من التدريب والتوعية من قبل الوزارة وشركائها للمعلمين والطلبة.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن هناك ضعفًا لدى المعلمين في الكتابة في الجزء الثاني من هذا المؤشر والخاص بمتابعة التجارب والممارسات الفضلى عالميًّا، كما أن كثيرًا من المعلمين يعدون هذا الأمر غير ضروري ولا يجب على المعلم القيام به لنجاح العملية التدريسية، سيما وأن متابعة التجارب والممارسات الفضلى المحلية والعالمية هي على درجة عالية من الأهمية للمعلمين؛ لكونها تسهم في تمييز ممارسات المعلم ونشر ثقافة التميز.

**سادسًا: معيار الشّراكة والمسؤوليّة المجتمعيّة:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثالث من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وقد يعزى السبب في ذلك إلى اعتماد التعليم عن بعد في المدارس بسبب جائحة كورونا في تلك الفترة، فتحقيق هذا المؤشر يتطلب قيام طلبة المدرسة بالمشاركة بالأنشطة والمبادرات، والذي يتطلب الحضور الوجاهي للمدرسة، وإن كان بإمكان المعلمين حث الطلبة على المشاركة في المبادرات والأنشطة التي تعزز لديهم الجوانب الإنسانية ووعيهم بالقضايا العربية والمحلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: أظهرت النتائج أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الرابعة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**اولاً: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ظروف دوام معلمي المرحلة الثانوية، حيث يكرس المعلمون جهودهم على رفع تحصيل الطلبة والاهتمام بالجانب المعرفي

لهم، هذا فضلًا عن أن بعض طلبة الصف الثاني عشر (التوجيهي) يتغيبون عن المدرسة بشكل عام قبل انتهاء الدوام في الفصل الدراسي الثاني؛ استعداداً لامتحانات الثانوية العامة، وهو يشير أيضاً إلى ضرورة تعزيز العلاقات بين المعلمين والمشرفين التربويين.

**ثانيًا: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وتعزى هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين في هذه المرحلة على رفع الاستعداد لدى الطلبة في امتحانات الثانوية العامة كونه يقرر مصير الطالب وعلى المنهاج الدراسي، وتتمثل أهمية تنوع مصادر التعلم والأوعية المعرفية في أنها تدعم تعلم الطلبة، وتسهم في تحقيق نتاجات التعلم، ولاسيما المصادر الرقمية منها، مما يؤكد دور الإشراف والتدريب التربوي في متابعة تفعيل هذه الجوانب لدى المعلم، وعقد دورات متخصصة في هذا المجال، يضاف إلى ذلك ضرورة التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا، ويعد ذلك من دواعي الحاجة لهذه المرحلة.

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات: الأول، والثاني، والثالث، والسادس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، مع ملاحظة أن هذا المعيار تكررت الحاجة فيه إلى التحسين في جميع الفئات، ويعزى ذلك إلى أن اهتمام المعلمين في هذه الفئة ينحصر بالتدريس على الكتاب المدرسي فقط، حيث إن هذه الفئة خاصة بالمرحلة الثانوية، ويُسند التدريس في هذه الفئة إلى بعض المعلمين القدامى الذين يعتبرون تقليديين في تدريسهم، ويركزون على الجانب النظري والمتعلق بتحصيل الدرجات فقط دون النظر إلى الاهتمام بالجانب الرقمي والتكنولوجي.

**رابعًا: معيار التعلم للحياة**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الرابع، والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى عدّ مفهوم إدارة المعرفة ومنهجيات البحث العلمي من المواضيع الجديدة على المعلمين، حيث يفترض أن هناك ضعفًا لدى المعلمين بشكل عام في الإحاطة بها، وبالتالي ضعف تدريب الطلاب عليها من قبل المعلمين، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العمري، وآخرون، 2023) التي بينت أن مجال المعرفة لدى المعلمين المتقدمين للجائزة جاءت في المرتبة الثانية. يضاف إلى ذلك أن معلمي هذه الفئة غالبًا ما يركزون على رفع الاستعدات للامتحانات الوزارية لدى الطلبة فقط دون التطرق إلى أمور أخرى قد يفترضون أنها ليست ذات أولوية.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الثاني والخامس من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن هناك ضعفًا لدى المعلمين في الكتابة في الجزء الثاني من هذا المؤشر والخاص بمتابعة التجارب والممارسات الفضلى عالميًّا، كما أن كثيرًا من المعلمين يفترضون أن هذا الأمر ليس من الأمور الضرورية التي يجب على المعلم القيام بها لنجاح العملية التدريسية. كما لوحظ الضعف لدى معلمي هذه الفئة في استثمار مجتمعات الممارسة المهنية، مما يؤكد أهمية التدريب عليها من قبل الوزارة ومتابعة تنفيذها في المدرسة.

**سادسًا: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية:**

ظهرت الحاجة في المؤشر الثاني من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ظروف دوام معلمي المرحلة الثانوية وكثرة غياب الطلبة خاصة في نهاية العام الدراسي؛ استعدادًا لامتحانات الثانوية العامة، ودليل ذلك أن هذه الحاجة لم تظهر في المراحل الدراسية الأدنى، وفي الغالب تظهر لديهم بوصفها حاجة

غير ملحة، فضلاً عن ظروف التعلم عن بعد في فترة جائحة كورونا – كما ذكر سابقًا – وقد يبرر ذلك أيضاً لقلة مراجعة أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية (الآباء) للمدرسة، وفي حال كانت مدرسة إناث في الغالب فإن الأب لا يزور المدرسة، وفي مدارس الذكور فإن الأمهات لا يزرن مدارس الذكور، مما يبرر ضعف العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور، وكل ما سبق ذكره لا يبرر للمعلمين عدم استثمار طاقات وخبرات أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في دعم وتحسين البيئة التعليمية للمدرسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: أظهرت النتائج أبرز الحاجات المهنية لمعلمي الفئة الخامسة المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي لدورة 2022/2021 وفقاً لمعايير الجائزة على النحو الآتي:

**أولًا: معيار الفلسفة الشخصية والمهنية:**

ظهرت الحاجة في المؤشرين الثالث والرابع من هذا المعيار بدرجة عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة اهتمام المعلمين في هذه المرحلة والتي تركز على الاهتمام بالجانب المعرفي، ورفع معدلات تحصيل الطلبة؛ استعدادًا لامتحان الثانوية العامة، قد يعزى السبب في المؤشر الرابع إلى ما تم ذكره سابقاً من افتراض المعلم أن هذه المهمة تنحصر في المرشد التربوي، وقد يضاف إلى ذلك طبيعة تخصصات المعلمين التقنية والفنية، وضعف مهاراتهم التربوية والإرشادية.

**ثانيا: معيار التعلم والتعليم:**

ظهرت الحاجة في المؤشرات من (2–7) بدرجة عالية جدًّا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى خصوصية التعليم المهني من حيث المناهج التعليمية ذات الطبيعة الخاصة والتي تأخذ منهجًا تطبيقيًّا عمليًّا، والمؤهلات التي يحملها المعلمون في مدارس التعليم المهني التي أغلبها في تخصصات هندسية ويدوية تطبيقية لا تحمل أي جوانب تتعلق بالأسس التربوية وكيفية التدريس، بالإضافة إلى أن معلم المرحلة المهنية يكون من المعلمين الجدد الذين لم يسبق لهم التدريس، وهذا يؤكد أهمية التدريب لمعلمي التعليم المهني الثانوي على المهارات المشار إليها سابقًا، وقد بدأت الوزارة ومنذ العام الدراسي الحالي بإعادة هيكلة كاملة للتعليم المهني، ما قد يسهم في تحسين أداء المعلمين .

**ثالثًا: معيار التعلم والرقمنة:**

ظهرت الحاجة في جميع المؤشرات في هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى أن اهتمام المعلمين في هذه الفئة بالتدريس مركز على المهارات المهنية العملية، بالإضافة إلى المادة النظرية في الكتاب المدرسي، ومن المتوقع أن تتم معالجة هذا الضعف لدى المعلمين في التعليم الثانوي المهني من انطلاق مشروع تحديث وتطوير منظومة التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الذي بدأ العمل به في العام الدراسي الحالي 2023/2022

**رابعًا: معيار التعلم للحياة**

ظهرت الحاجة في جميع المؤشرات في هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، ويعزى ذلك إلى عدّ مفهوم إدارة المعرفة واكتشافها وإنتاجها والرقمنة ومنهجيات البحث العلمي من الموضوعات الجديدة على المعلمين في مسار التعليم المهني الثانوي، حيث إن هناك ضعفًا لدى المعلمين في الإحاطة بها وتدريب الطلاب عليها من قبل المعلمين، والتركيز من قبل المعلمين في هذه الفئة على المهارات المهنية ورفع استعداد الطلبة لامتحانات الثانوية العامة.

**خامسًا: معيار التنمية المهنية المستدامة**

ظهرت الحاجة في المؤشر الخامس في هذا المعيار بدرجة عالية، ويعزى ذلك إلى أن هناك ضعفًا لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الكتابة في الجزء الثاني من هذا المؤشر والخاص بمتابعة التجارب والممارسات الفضلى عالميًّا، كما أن كثيرًا من المعلمين يعدون هذا الأمر غير ضروريولا يجب على المعلم القيام به لنجاح العملية التدريسية.

**سادسًا: معيار الابداع والابتكار**

ظهرت الحاجة في المؤشرات الأول، والثاني، والثالث من هذا المعيار بدرجة عالية، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف إعداد المعلمين ممن يحملون الشهادة الجامعية الأولى في المجالات الهندسية والزراعية وغيرها من التخصصات المرتبطة بفروع التعليم المهني بالإبداع والابتكار، والقدرة على اكتشافها، وتهيئة البيئة التعليمية بما يسهم في اكتشافها، الأمر الذي يظهر من خلال تحليل احتياجات هذه الفئة. وهنا يبرز دور الإشراف والتدريب التربوي في الوزارة في تكثيف دورات تدريبية للمعلمين تتعلق بتعزيز مهاراتهم في جوانب الابداع والابتكار التي تسهم في تعزيز تعلم الطلبة ورفع مستوى قدراتهم وتتماشى مع ميولهم المهنية.

**سابعًا: معيار الشراكة والمسؤولية المجتمعية**

ظهرت الحاجة في المؤشر الأول والثاني والثالث من هذا المعيار بدرجة عالية جدًّا، فقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة طلبة التعليم المهني وأولياء أمورهم والذي يعتبرون أن الطالب في هذا المسار قد حدد مساره المهني المستقبلي، وأصبح مسؤولًا عن نفسه، وهو ليس بحاجة للمتابعة من قبل الأهل في المدرسة، وقد يتكرر هذا الشعور عند معلميهم أيضاً. وقد يعزى السبب في المؤشر الثالث إلى طبيعة دراسة هذه الفئة، وبالتالي فإن اهتماماتهم تركز على البعد المهني والتقني التطبيقي أكثر من الاهتمام بالأبعاد الإنسانية، كذلك فإن المشاركات الطلابية والمجتمعية والمبادرات الإنسانية هي اهتمامات ثانوية بالنسبة لهم، ولمعلميهم أيضاً.

**استنتاجات الدراسة:**

توصلتا لدراسة الحالية إلى الاستنتاجات الرئيسة التالية:

- كانت الحاجات المهنية الأعلى والأكثر تكراراً لدى فئة معلمي التعليم الثانوي المهني (الفئة الخامسة)، تلاها فئة معلمي رياض الأطفال(الفئة الأولى – أ).
- بلغت الحاجات المهنية للمعلمين في باقي الفئات (باستثناء فئة معلمي التعليم الثانوي المهني، وفئة معلمي رياض الأطفال) درجات متقاربة إلى حد كبير.
- توزعت مجالات الحاجات المهنية للمعلمين في فئة التعليم الثانوي المهني وفقاً لترتيبها لتشمل مجالات: التعلم والرقمنة، التعلم والتعليم، التعلم للحياة، الفلسفة الشخصية والمهنية، الشراكة والمسؤولية المجتمعية.
- توزعت مجالات الحاجات المهنية للمعلمين في فئة معلمي رياض الأطفال (الفئة الأولى – أ) وفقاً لترتيبها لتشمل مجالات: الإبداع والابتكار، التعلم للحياة، التنمية المهنية المستدامة.
- توزعت مجالات الحاجات المهنية للمعلمين في فئة التعليم الثانوي الأكاديمي وفقاً لترتيبها لتشمل مجالات: التعلم والتعليم، التعلم للحياة، التعلم والرقمنة، التنمية المهنية المستدامة.
- توزعت مجالات الحاجات المهنية للمعلمين في فئة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى (الفئة الأولى – ب) وفقاً لترتيبها لتشمل مجالات: التعلم للحياة، الإبداع والابتكار.

- توزعت مجالات الحاجات المهنية للمعلمين في فئة معلمي الصفوف من 4 – 6(الفئة الثانية) وفقاً لترتيبها لتشمل مجالات: التنمية المهنية المستدامة، والتعلم للحياة، والشراكة والمسؤولية المجتمعية.
- توزعت مجالات الحاجات المهنية للمعلمين في فئة معلمي الصفوف من 7 – 10 (الفئة الثالثة) وفقاً لترتيبها لتشمل مجالات: التعلم والتعليم، والانجازات.

**توصيات الدراسة:**

1. تعزيز جهود برنامج (BTEC) (التعليم المهني) من خلال:

- تطوير الجوانب النظرية والبيداغوجية لدى معلمي التعليم المهني والتوجيه لآليات توظيفها مع الطلبة (التأمل، تحليل النتائج، اتخاذ القرار، التحفيز والدافعية، التعلم الذاتي، التعلم الرقمي والمواطنة الرقمية، ...)، بالإضافة إلى تفعيل دور الأسرة وأولياء الأمور في تعلم أبنائهم ودعم ميولهم المهنية المستقبلية.
- تطوير كفايات المعلمين لتطبيق المنهاج على شكل أنشطة ومشاريع وتجارب لتوفير بيئة تعلم تحفز الطلبة وتثير دافعيتهم وتنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات، وتجعل منهم متعلمين دائمين في الحياة مؤهلين للإنتاج والتأثير في المجتمع.

2. نشر وتعميق ثقافة التميز:

- تشكيل شبكات المعرفة للمعلمين والطلبة لإدارة المعرفة وتوظيفها بإشراف الوزارة على المستوى الوطني لجميع المباحث يتم فيها تبادل التجارب المتميزة والممارسات الجيدة للمعلمين وتوليد أفكار إبداعية، وتوفير مساحة للبحث والتجريب والإبداع بهدف نشر وتعميق ثقافة التميز.

3. تفعيل الدور المجتمعي للمعلم والمدرسة لإحداث تغييرات إيجابيّة رياديّة في البيئة والمجتمع؛ بهدف دعم العملية التعليمية التعلمية.

- تطوير الخطة الإجرائية لاستثمار وتفعيل المتميزين بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم بتضمنيها نشاطات تعكس الحاجات التي كشفت عنها الدراسة لتفعيلها من قبل المتميزين في الميدان التربوي.

4. برامج التطوير المهني للمعلمين والمبادرات التعليمية:

- تصميم أدوات وبرامج لمتابعة وتقييم أثر الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين والمعنيين ووضع الخطط التصحيحية في ضوئها.
- توجيه الجهات الداعمة المختصة لتطوير برامج/ بروتوكول يتعلق بالأمن والسلامة في استخدام الإنترنت والمعلومات والسلامة الرقمية، وتمثل مهارات المواطنة الرقمية للمعلمين والطلبة.
- دعم وحشد الجهود في وزارة التربية والتعليم لبناء إطار عام يضمن تنسيق الجهود لبرامج الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ بما يضمن تفعيل دور المعلم الارشادي والتربوي في تعامله مع مشكلات الطلبة وتوجيههم لحل مشكلاتهم.
- تصميم برامج تدريبية ومؤتمرات وحملات إعلامية للمشرفين والمعلمين والطلبة حول حقوق الملكية الفكرية وأخلاقيات البحث العلمي وكيفية تصميم بحوث علمية وتنفيذها وتوظيف نتائجها.

5. توجيه المعلمين إلى كيفية الاستفادة من التجارب والممارسات الفضلى المحلية (والعالمية خصوصاً) وكيفية توظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميّز داخل المدرسة، وإعداد منصة لاستقطاب ونشر التجارب

والممارسات الفضلى، وتخصيص حوافز مادية ومعنوية للمعلمين الذين يسهمون في اكتشاف الأفكار والأساليب الإبداعيّة وتوليدها وتوظيفها؛ لدعم العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة.

6. مأسسة قواعد بيانات:

- تعزيز مأسسة الشراكة بين الوزارة وجمعية الجائزة بتوجيه الجهات الداعمة لبرامج وزارة التربية والتعليم للاستفادة من قواعد بيانات جمعية الجائزة عند إعداد برامجهم للوقوف على احتياجات التربويين لتوفر قاعدة بيانات شاملة وموثوقة تدعم أصحاب القرار.

7. الطفولة المبكرة: الاستفادة من نتائج تقييمات رياض الأطفال مثل (نظام الجودة، جائزة رياض الأطفال، الدراسات الدولية والمحلية، ...) لتحديد حاجات قطاع رياض الأطفال.

**المراجع باللغة العربية**

الجرايدة، دلال، وجازية، نهاية.(2015).دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية. جامعة آل البيت، *مجلة المنارة، 21*( 4/أ)، 341-387.

الحلالمة، زينب. (2017). معوقات الترشح لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*، (21)، 364-389. جامعة بور سعيد.

الروسان، هدى .(2009). درجة تقدير مديري و معلمي المدارس لدور جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات 26* (6)، 301-348.

الشرع، إبراهيم. (2015). أثر جائزة الملكة رنيا العبدالله للتميز التربوي في تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين المتميزين الفائزين بالجائزة والطلبة. ، *مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*: دراسات نفسية وتربوية، الجزائر.

العمري، ياسر، العكول، غادة، النعيمات، خالد و العتوم، ياسر. (2023). مستوى أداء المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز لدورة 2020/2021 في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 2*(2)، 233 255

*الموقع الالكتروني لجمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي*، تاريخ الرجوع 2023/8، جائزة المعلم المتميز – جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي(qra.jo)

**المراجع الأجنبية**

Al-Halalama, Zainab. (2017). Obstacles to being nominated for the Queen Rania Al Abdullah Award for Educational Excellence from the point of view of teachers. *Journal of Educational Sciences, Issue (21)*, 364-389. Port Said University.

Al-Jarayda, Dalal, and Jazia, Nihaya. (2015). The role of the Queen Rania Al Abdullah Award for Distinguished Teacher in improving the educational performance of teachers in the Northwestern Badia Directorate. *Al al-Bayt University, Al-Manara Magazine, 21* (4/A), 341-387.

Al-Omari, Y. AL- Okool, G. AL-Naimat, Kh. AL-Autom, Y. (2023). The performance level of teachers applying for the qualifying stage for the written evaluation of the Queen Rania Al Abdullah Award for Distinguished Teacher for the 2020/2021 session in light of some variables, *International Journal of Psychological and Educational* Research, 2 (2), 233 - 255.

Al-Rousan, Hoda (2009). The degree of appreciation of school principals and teachers for the role of the Queen Rania Award for Distinguished Teacher in improving educational performance in schools in the Hashemite Kingdom of Jordan, *Mutah Journal of Research and Studies 26* (6), 301-348.

Al-Sharaa, Ibrahim. (2015). The impact of the Queen Rania Al Abdullah Award for Educational Excellence in enhancing human relations between the distinguished teachers who won the award and the students. *Laboratory Journal for the Development of Psychological and Educational Practices: Psychological and Educational Studies*, Algeria.

Queen Rania Al Abdullah Award for Educational Excellence Association website, return date 8/2023, *Distinguished Teacher Award - Queen Rania Al Abdullah Award for Educational Excellence Association (qra.jo)*

IJOPER Vol 3, No 1, pp 124 -143 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

# مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم

خالد محمودالنعيمات
وزارة التربية والتعليم
naimat.khalid86@gmail.com

أحمد حسن القواسمة
وزارة التربية والتعليم
Ahmed_qawa@hotmail.com

ياسر صالح العمري
وزارة التربية والتعليم
yasersf76@yahoo.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، من خلال عينة مكونة من (3026) موظف، تم بناء أداة مكونة من (36) فقرة موزعة على أربع مجالات، وأظهرت النتائج أن مهارات البحث العلمي جاءت بدرجة متوسطة (72.6%)، وجاءت مهارات النشر العلمي ايضا بدرجة متوسطة(59.3%)، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات البحث العلمي لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ومتغير الخبرة بين أقل من (5) سنوات و5–10 سنوات لصالح أقل من (5) سنوات، وبين (5–10) سنوات وأكثر من (10) سنوات لصالح أكثر من (10) سنوات، متغير الرتبة بين رتبة معلم/إداري مساعد ورتبة معلم /إداري أو للصالح رتبة معلم/إداري مساعد، وبين مختلف الرتب ورتبة معلم/إداري خبير لصالح معلم/إداري خبير، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات النشر العلمي لمتغير الجنس لصالح الأناث، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا. (143).

**الكلمات المفتاحية:** مهارات البحث العلمي، مهارات النشر العلمي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

# Scientific Research and Publishing Skills Among Employees of the Jordanian Ministry of Education From Their Point of View

**Khaled Mahmoud AL_Naimat**
**MoE**
naimat.khalid86@gmail.com

**Ahmad Hasan Al- Qawasmeh**
**MoE**
Ahmed_qawa@hotmail.com

**Yasser Saleh Al_Omar**
**MoE**
yasersf76@yahoo.com

## Abstract:

The study aimed to identify the degree of scientific research and publishing skills among the employees of the Jordanian Ministry of Education from their point of view. The study sample consisted(3026) employee. A tool was built consisting of (36) items distributed over (4) diemntions. The results showed that scientific research skills were at an average level (72.6%), and scientific publishing skills were also at an average level (59.3%). It was found that there were statistically significant differences in scientific research skills for the gender in favor of males, the academic qualification variable in favor of postgraduate studies, and the experience variable among less than (5) years and 5-10 years in favor of less than (5) years, and between (5-10) years and more than (10) years in favor of more than (10) years, and the rank variable was between the rank of assistant teacher/administrative and the rank of senior teacher/administrative in favor of the rank of assistant teacher/administrative, and between the various ranks and the rank of expert teacher/administrative in favor of expert teacher/administrative. It was found that there were statistically significant differences in scientific publishing skills for the gender variable in favor of females, and the variable Academic qualification for postgraduate studies. (203).

**Keywords:** Scientific Research Skills, Scientific Publishing Skills, Ministry of Education, Jordan.


تاريخ قبوله للنشر (2024-02-20) تاريخ تسلم البحث (2023-08-06)

**مقدمة**

يمتاز العصر الحالي بغزارة المعلومات وتدفق المعرفة، وانتشار شبكات الإنترنت ووسائل الاتصال المتنوعة وبرامج الذكاء الإصطناعي وأجهزة الحاسوب، ما أسهم في تزايد المعارف الإنسانية بمعدلات مذهلة، إذ تشير منظمة اليونسكو العالمية إلى أن حجم المعارف الإنسانية المتراكمة منذ ظهور الإنسان بدأ يتضاعف منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين، ومن ثمّ أثر في نوعية المعلومات وسرعة انتشارها وتطورها في المجالات كافة، لا سيما مجالات التعليم بمراحلها كافة، وهذا بدوره جعل إنسان هذا العصر يمتلك معلومات متزايدة عن كثير من القضايا والمشكلات التي يواجهها، ما مكّنه من البحث عن حلول سليمة لها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. وهنا تبرز أهمية ممارسة البحث العلمي واكتشاف الحقائق التي تساعد الإنسان على زيادة فهم المشكلات والقضايا المعاصرة، وإضافة معلومات جديدة وحلول ابتكارية وإبداعية.

لقد أصبح البحث العلمي جزءاً رئيساً ومهماً في حياة الشعوب المتقدمة التي تتطلع إلى مزيد من الرقي والازدهار. ومع تطور الحياة زادت التحديات التي تواجهها المجتمعات، ما دفعها إلى التركيز على البحث العلمي واستخدام الأساليب العلمية والمنطقية، كون ذلك طريقة منظمة لاكتشاف الحقائق، ومعرفة العلاقات التي تربط بينها، أو القوانين التي تحكمها، وهذا يساعد على حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ورسم معالم الازدهار والرقي. وتأسيسًا على ما سبق، يعد البحث العلمي الركن الأساسي لتطوير المنظومة التعليمية بعناصرها كافة، وفتح آفاق المعرفة وتحسين البنية التحتية، فتقدم المؤسسات التعليمية مرهون بتقدم مستوى البحث العلمي؛ وذلك لدوره في رسم السياسات التربوية، وتغيير المفاهيم والأفكار وبناء المؤسسات التربوية القادرة على مواجهة التحديات العالمية وتلبية احتياجاتها بما يتواءم مع الخطة الإستراتيجية لها.

أن البحث العلمي مؤشر للإبداع والتميز، إذ إن الإنجازات المهمة اليوم تعزى إلى نتائج البحث العلمي، وكلما توصلت إليها لإنسانية اليوم من اختراعات واكتشافات سُخّرت لصالح المجتمع بما يحقق التنمية والازدهار في مجالات الحياة هي بفضل استخدام البحث العلمي؛ الذي يعد ركيزة أساسية من ركائز المعرفة الإنسانية في ميادين الحياة كافة، بل أضحى أحد مقاييس الرقي والحضارة في العالم، فبفضله تمكن الإنسان من امتلاك التكنولوجيا والمعرفة بوصفها الأداة الفعّالة لتحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة من أجل تحقيق التنمية والتقدم ( Khazali& Al-Hawamdeh, 2016)، فالبحث العلمي وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم والدقيق الذي يقوم به الباحث؛ بغرض اكتشاف المعلومات والعلاقات، بالإضافة إلى تطوير المعلومات الموجودة فعلاً أو تصحيحها باتباع خطوات المنهج العلمي، واختيار الطريقة والأدوات الملائمة للبحث، وجمع البيانات والمعلومات، والاستناد على الحجج والأدلة والبراهين العلمية المناسبة(Abbas &Shehab, 2018)، وبالرغم من ذلك فإن هناك الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهها الباحثون عند إعدادهم للورقة البحثية وبخاصة عند صياغة العنوان ومشكلة البحث وأسئلتها والمنهجية المستخدمة وهذا ما أكده أكيوريك وأفاكان والهمشري( Akyürek&Afacan, 2018;Hamshari, 2017).

وتُعد وزارة التربية والتعليم بيئة بحثية خصبة للبحث العلمي، فهي تجمع بين صنوف المعرفة ومختلف التوجهات العلمية، وتبقى المهمة الأساسية في تهيئة هذه البيئة بالشكل المناسب من خلال نشر الثقافة البحثية بين أفراد مجتمعها، ورفدها بالأدوات والإمكانات المادية والتمويلية؛ لتقوم بالدور المنوط بها الذي يُعد بالغ الأهمية في

تطوير منظومة التعليم بجميع مكوناتها؛ إذ لم تعد محصورة في إطار التدريس فحسب، بل بدأت تسهم على نحو فاعل في عملية البناء والتنمية الشاملة، ما جعل من أهم واجباتها التفاعل مع مجتمعها لتوفير حاجاته وتوفير متطلباته، وهذا لا يتأتى إلا بتفعيل رسالتها في تنشيط حركة البحث العلمي وربطه بقضايا الميدان التربوي، وعليه فقد أسهمت وزارة التربية والتعليم في تعزيز أهمية البحث لدى جميع المعلمين عن طريق ربطه بنظام الرتب وذلك لتعزيز المكانة البحثية لديهم (Wahba, 2001). وعلى الرغم من التطور الكبير الذي شهدته وزارة التربية والتعليم وما أسهمت فيه من تطور واضح للمنظومة التعليمية، إلا أن هناك تدنيًا في مستوى البحوث التربوية المقدمة من أجل غايات الرتب، إذ يفتقر العديد منه االى الأصالة والموضوعية، وتخلّ بضوابط البحث التربوي وبدرجات متفاوتة، كما أن هناك كثيرًا من البحوث تتصف بالسطحية في محتوياتها. ويؤخذ على معظم المنتمين لمهنة التعليم في وزارة التربية والتعليم افتقارهم للشخصية البحثية، ويوصفون بأنهم مستهلكين للمعلومات الجاهزة وليسوا منتجين لها، وأن كثيراً منهم يجهلون حتى أساسيات البحث العلمي، وكيفية إنجاز البحوث بمنهجية علمية واضحة، بل إن بعضهم لم يعدّ بحثاً طيلة سنوات خدمته، ما ترتب عليه كثير من الصعوبات والمشكلات في إنجاز البحوث التربوية ، وهذا ما أكدت عليه دراسة الصمصامي وآخرون (Al-Samsami et al., 2022)، أن درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، أما على مستوى المجالات؛ حصلت مهارات خطة البحث على درجة كبيرة، ومهارة عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وكتابة البحث وتوثيقه والتحليل الإحصائي بدرجة متوسطة. وأشار عناية (Enaya, 2008) إلى عدد من المهارات التي يجب أن تتوفر في الباحث العلمي، منها: الرغبة الجادة والمثابرة في موضوع البحث، والأمانة العلمية، والصبر والجلد، والشك والملاحظة بالإضافة إلى امتلاكه مهارة الإعداد والصياغة، والقدرة على اتباع المنهج العلمي في الإعداد والبناء والتنظيم المنهجي للخطة البحثية، وأيضًا التنظيم المنهجي لأسلوب البحث في الكتابة، والإخراج. كما أكد الشمري (Al-Shammari, 2009) أهمية مهارة الحصول على البيانات والمعلومات في إعداد البحوث العلمية، ولذلك لابد من إلمام الباحث بهذه المهارة التي تساعده وتمكّنه من إتمام مهامه البحثية، من خلال تعرف مصادر البحث، والبحث الإلكتروني، واستخدام البيئة الرقمية للبحث عن المعلومات بالإضافة إلى مهارة التبادل الإلكتروني، ونقد المعلومات ومصدرها، إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أظهرت أن امتلاك المعلمين لهذه المهارات جاء بدرجة متوسطة وبعضها ضعيف كدراسة الحميدان (Al-Humaidan, 2019) ودراسة عبود(Abboud, 2018).

وأضاف المعايطة (Al-Maaytah, 2011) أن على الباحث أن يلتزم بالأمور الشكلية والتقليدية في الكتابة، كاستخدام المصادر والتقيد بالدقة والتسلسل المنطقي في عرض النتائج ومناقشتها، وفي المفاهيم والمفردات اللغوية والمصطلحات المستخدمة، بحيث تؤدي إلى التعبير الدقيق والواضح عن الأفكار، وذلك من أجل تسهيل فهم الأفكار وتعميم الفائدة على أوسع نطاق في المجتمع، واستخدام عبارات قصيرة ومختصرة، والتجرد والموضوعية عند الكتابة والتحليل، والدقة في التعبير عن الأفكار والاقتباس. كما أن الانخراط في البحث العلمي وممارسته يؤدي إلى تنشيط العمليات المعرفية لدى الباحث كالتخطيط والتنظيم والقدرة على المقارنة والتفسير والتعميم (Rammal & Makhzoum, 2021)، فاكتساب مهارات البحث العلمي تحديدًا يسهم في تنمية التفكير العلمي الناقد لدى المعلمين الباحثين، كما يسهم في اكتساب مهارات الابتكار والإبداع التي أصبحت من متطلبات العصر (Prosekov, Morozova, & Filatova, 2020; Turiman, Omar, Daud, & Osman, 2012)

وقد صنف دحلان واللوح (Dahlan& Al-Louh, 2013) المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الباحث ضمن أربعة مجالات هي: القدرة على تنظيم عناصر البحث وأفكار الباحث بشكل متسلسل، وتحديد عناصر البحث تحديداً

دقيقاً يعكس أصالة البحث وتميزه، والتقديم والعرض المنطقي لمحتويات البحث وبياناته ونتائجه، وتوضيح أفكار الباحث وخطواته واستنتاجاته من خلال المقارنة وإظهار جوانب الاتفاق والاختلاف، ومناقشتها بشكل واضح وموضوعي، إذ تظهر هذه المهارات في جميع مراحل البحث ومحتوياته، وتكون قائمة على أسس علمية محددة. وفي السياق ذاته أجرى ويستر وبوردر (Borders, Wester& 2014) دراسة هدفت إلى وضع قائمة أولية بالكفايات اللازمة للبحث العلمي، وكانت الدراسة باستخدام طريقة دلفي بأخذ آراء(15)من الخبراء في المجال نفسه، وخلصت إلى تحديد(159) كفاية بحثية فرعية ضمن عدة محاور رئيسة، جاء أهمها: محور التفكير الناقد والقدرة على تطوير أسئلة بحث جيدة ومؤثرة، ومحور خطوات عمليات البحث من حيث الإلمام بمنهجيات البحث، وتصميمه وتنفيذه وتفسير نتائجه، وتقديمها بشكل مفهوم وواضح للآخرين، ومحور الكفايات الأخلاقية والمهنية المتمثلة في الموضوعية والبعد عن التحيز، وتقدير البحث والمثابرة فيه من بداية الفكرة وحتى النشر، ومستوى علاقات الباحث مع فرق البحث، ومحور التعليم المستمر للمساعدة في تدريب الباحثين، وتحسين جودة البحث.

وتسعى وزارة التربية والتعليم لمعرفة احتياجات المعلمين التدريبية في مجال البحث العلمي، والتوسع في برامج تنمية مهاراتهم في البحث العلمي في ضوء رصد احتياجاتهم في هذا المجال، إضافة إلى تصميم برامج لتنمية مهارات البحث العلمي وتنفيذها في ضوء قوائم مهارات البحث العلمي؛ ومن هنا أصبح البحث العلمي هو السمة البارزة للعصر الحديث، بعد أن اتضحت أهميته في تقدم الدول وتطورها، وحل المشكلات الاقتصادية والصحية والتعليمية والسياسية وغيرها، ولم يعد هنا كأدنى شك في أن البحث العلمي هو الطريقة المثلى والوحيدة لتقدم الشعوب وحل المشكلات التي تعانيها البشرية، وتسهم بذلك إسهامًا حيًا وشاملاً في النهوض بالمجتمعات (Abboud, 2018).فنشر الأبحاث تتويج لها، فمن خلاله يستطيع المهتمون الاطلاع على المعلومات الموثَّقة والمعرفة الجديدة المتحصلة نتيجة عملية البحث العلمي، واكتسابها والاستفادة منها وتطويرها والبناء عليها؛ بهدف بناء مؤسسات المجتمع وتطويرها. ويعد معياراً يقيَّم على أساسها لبحث العلمي ومؤشراً لتقييم نشاط وأداء المؤسسات التعليمية والبحثية في العالم. فالنشر العلمي هو العلمية التي يقوم الباحث من خلالها بنشر نتاجه العلمي، من أجل إيصال فكرته للمهتمين بالمجال الذي يبحث فيه، كما يعني نقل الأفكار العلمية والأبحاث بشكل مقصود ومرتب وضمن أسس وتسلسل واضح ومنظم (Talebi& Al-Akhdar, 2020)، ويؤكد الدهشان (Al-Dahshan, 2020) أن النشر العلمي ركيزة أساسية وأحد أهم أسس التصنيف، فالكثير من التصنيفات العالمية تضع في اعتبار تقييمها للمؤسسات التعليمية وتحديد ترتيبها على المستوى الدولي: حجم الإنتاج الفكري العالمي لهذه المؤسسات التعليمية وجودته، وعدد مرات الاستشهاد والاقتباسات المرجعية من أبحاثها المنشورة. ومن هنا فإن النشر العلمي يعد المحصلةَ النهائية للبحوث العلمية، والباب الرئيس لنشر العلم والمعرفة والبِنْيةَ الأساسية لتأسيس وتطوير التعليم بجميع مراحله، فالبحث العلمي هو الطريق العلمي لحلِّ المعضلات وإنتاج المعرفة، لذا فإنه لابد للنتائج والتوصيات البحثية من الوصول إلى من يحتاج إليها من مؤسسات وأفراد، وأفضل وسيلة لذلك هي عملية النشر؛ لأن درجة الإفادة من الشيء تكمن في عملية نشره وإيصاله إلى من يستفيد منه، فغياب البيئة المناسبة للعمل والبحث والتطوير، وقلة الإنفاق المالي على دور النشر، وارتفاع المبالغ المالية التي تفرضها المجلات العلمية، وهجرة العقول المفكرة، وغياب فرص تنمية المهارات العلمية لتنمية الباحثين، وضعف البنية المؤسساتية وعدم اكتراثها بالنشر العلمي من أهم الأسباب والمعيقات للنشر العلمي وهذا ما تم توضيحه في دراسة علي ويوجل عود (Aliwi&Giloud,2022).

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

يتزايد الاهتمام بالبحث العلمي نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات المختلفة في النمو والتقدم، كما يتزايد استخدام الأسلوب العلمي في تحديد المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، وأصبح كل معلم بالمؤسسات التربوية مطالبًا بممارسة البحث العلمي حتى يتمكن من دراسة المشكلات التربوية بصورة علمية دقيقة، من خلال تطبيق أدوات محددة يستطيع من خلالها التعرف على أسباب المشكلات وأفضل الحلول التي تساهم في تطوير منظومة التعليم والمساهمة في رفد الميدان التربوي بنتائج البحوث والاستفادة منها على مستوى أوسع في جميع المجالات. وقد بينت نتائج دراسة أجراها السيد والعمري(Al-Sayyid& Al-Omari, 2015) قلة المشاركات البحثية للمعلمين وضعفها على الرغم من أن نظام الرتب يؤكد هلى أهمية إعداد الأبحاث العلمية وتقديمها للإستفادة بالترقية الوظيفية ،مما يعطي مؤشرًا على قلة امتلاك مهارات البحث العلمي لديهم، وقد يكون سببًا رئيسًا في بعد شريحة كبيرة من المعلمين للمشاركة والتقديم ضمن هذا النظام ، وكون الباحث يعمل في المجال التربوي، فقد لاحظا أن الواقع البحثي للمعلمين دون المستوى المطلوب، ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تعنى بتعرف مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، محاولةً الإجابة عن الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** ما درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟.

**السؤال الثاني:** ما درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟.

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات الجنس، مجال التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة والرتبة؟.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال:

- كونها الأولى من نوعها في حدود علم الباحثان والتي تناولت مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- اطلاع القائمين والمهتمين من المؤسسات التربوية بجميع مستوياتها على مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- تناولها شريحة مهمة ومتنوعة من المجتمع الأردني والمتمثلة بموظفي وزارة التربية والتعليم (المعلمين والإداريين).
- تناولها لعدد من المتغيرات البحثية ذات الأهمية.
- فتح الطريق لإجراء العديد من الدراسات المرتبطة بمهارات البحث والنشر العلمي.
- توجيه مؤسسات التعليم بالقيام بأدوارهم في تعزيز وتنمية مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفيها.

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف إلى مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- الإرتقاء بمهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية.

- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، مجال التخصص، المؤهل العلمي، الأقليم).

**حدود الدراسة**

**حدود مكانية:** طُبقت أداة الدراسة على عينة من موظفي وزارة التربية والتعليم (معلمين وإداريين) في الأردن.

**حدود زمانية:** طُبقت أداة الدراسة خلال العام الدراسي 2024/2023م.

**حدود موضوعية:** تحدد نتائج الدراسة بصدق وثبات أداة الدراسة المطبقة.

**التعريفات الإجرائية**

**البحث العلمي:** عملية منظمة ووسيلة للاستقصاء الدقيق يتسم بالموضوعية والأهداف المحددة واستخدام أساليب علمية وأدوات تتصف بالموضوعية والصدق والشمول تؤدي إلى نتائج علمية يمكن قبولها وتعميمها، واعتمادها في حل المشكلة المبحوثة أو الإجابة عن تساؤلات الباحث (Abu Zaida, 2018).

**مهارات البحث العلمي:** هي مجموعة المهارات اللازمة، لممارسة البحث العلمي ممثلة في تحديد المشكلة، وفرض الفروض واختبارها، والوصول لأحكام عامة، كذلك التعرف على مهارات كتابة البحث العلمي ونشره ( Al Muqbil, 2011)، وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الفقرات التي تمثل مهارات البحث العلمي في أداة الدراسة التي أُعدت لهذا الغرض.

**مهارات النشر العلمي:** العملية التي يتم من خلالها إيصال الناتج الفكري للباحثين والمستفيدين، من خلال أوعية نشر علمية محكَّمة معترفٍ بها، وتَضمن الحقوقَ الفكرية لهم (Al-Najem, 2015)، وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الفقرات التي تمثل مهارات النشر العلمي في أداة الدراسة التي أُعدت لهذا الغرض.

**الطريقة والاجراءات**Method and procedures

يتناول هذا الجزء الطريقة والاجراءات التي أُتبعت في إجراء هذه الدراسة.

**منهج الدراسة** Study methodology

أعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ نظراً لملاءمته لهذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة**Study population

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم من المعلمين والإداريين والبالغ عددهم (1097820) موظف على رأس عملهم بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2024/2023م.

**عينة الدراسة** The study sample

تكونت عينة الدراسة من(3026) من العاملين في وزارة التربية والتعليم من المعلمين والإداريين، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يمثل عينة الدراسة.

***الجدول 1***

***وصف عينة الدراسة***

| المتغيرات ومستوياتها | | ذكر | أنثى | الكلي |
|---|---|---|---|---|
| **المؤهل العلمي** | بكالوريوس | 400 | 1342 | **3026** |
| | دراسات عليا | 420 | 864 | |
| **مجال التخصص** | علمي | 296 | 750 | **3026** |
| | أنساني | 524 | 1456 | |
| **عدد سنوات الخبرة** | أقل من (5) سنوات | 136 | 348 | **3026** |
| | سنوات 10-5 | 80 | 356 | |
| | أكثر من (10) سنوات | 604 | 1502 | |
| **الرتبة** | معلم مساعد/ إداري مساعد | 228 | 616 | **3026** |
| | معلم / إداري | 192 | 656 | |
| | معلم أول / إداري أول | 360 | 884 | |
| | معلم خبير / إداري خبير | 40 | 50 | |

**أداة الدراسة** Study instrument

بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة واستناداً عليها، فقد تم إعداد أداة الدراسة الحالية بمجالات وفقرات تغطي موضوعها، وهي مخصصة لأغراض الدراسة الحالية، وتكونت الأداة من (36) فقرة موزعة على (5) مجالات، وهي مجال مهارات خطة البحث، وعدد فقراته (10) فقرات، ومجال مهارات التحليل الإحصائي، وعدد فقراته (5) فقرات، ومجال مهارات كتابة البحث وتوثيقه، وعدد فقراته (9) فقرات، ومجال مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وعدد فقراته (7) فقرات، ومجال مهارات النشر العلمي، وعدد فقراته (5) فقرات، بحيث تكون الإستجابة على الفقرات وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا).

**صدق الأداة وثباتها** Validity and Reliability

إن عملية التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس من الإجراءات المنهجية الأكثر أهمية في البحوث والدراسات، ووفقًا لسانتو سوديكاسي اناكانو (Santos & De Cássia Nakano, 2021) فقد برزت الحاجة إلى التحقق من صحة أدوات القياس ودقتها، حيث يمكن تقييم دقة هذه الأدوات بناءً على عدة معايير، منها الصدق والثبات، كما أن أدوات القياس لا تختلف باختلاف منهج البحث سواء الكمي أو النوعي، وإنما يكمن الاختلاف في المحتوى.

إن صدق الأداة يتمثل في عرض فقراتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت من أجله(Gregory, 2004)وللتحقق من صدق الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، فقد عُرِضت على مجموعة من متخصصين في هذا المجال ممن يمتلكون قدرًا من الكفاءة والخبرة العلمية في هذا الموضوع، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات وانسجامها ووضوحها من حيث دقة صياغتها اللغوية، ودقة قياسها لما وضعت من أجله، وقد أُعتمدت درجة اتفاق (80%) بين المحكمين على فقرات الأداة، وأبدى المحكمون جملة من الملاحظات تم العمل بمقتضاها، حيث بلغ عدد فقرات الأداة بعد التعديل (36) فقرة، وهذا يعد مؤشراً دالً على صدق الأداة.

كما تم التحقق من صدق البناء (Construct)،وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال، ويمثل الجدول (2) معاملات الارتباط التي تراوحت بين (0.483 – 0.927)، مما يشير إلى إسهام كل فقرة في الدرجة الكلية للمجال بشكل جيد، وهذا يعد مؤشراً دالً على صدق الأداة.

***جدول 2***

***معامل ارتباط فقرات الأداة بالدرجة الكلية لمجالاتها***

| المجال | فقرات المجال | الدرجة الكلية للمجال |
|---|---|---|
| مهارات خطة البحث | أتمكن من الاستفادة من البيانات من مصادر مختلفة | .662* |
| | أستطيع تحديد عينة البحث | .801* |
| | أميز بين المصادر الأساسية والثانوية | .800* |
| | أتمكن من صياغة النتائج والتوصيات | .835* |
| | أحدد مجتمع البحث بعناية | .873* |
| | لدي القدرة على صياغة أسئلة وفرضيات البحث بطريقة قابلة للقياس | .870* |
| | أصيغ عنوان البحث بطريقة علمية صحيحة | .865* |
| | استطيع أنتقاء الأدب النظري ذو الصلة بمشكلة البحث | .863* |
| | استطيع بناء أدوات البحث المناسبة | .880* |
| | أعقب على الدراسات السابقة بدقة | .858* |
| مهارات التحليل الإحصائي | أحدد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث | .914* |
| | أميز بين أنواع معاملات الارتباط حسب طبيعة المتغيرات | .915* |
| | اتحقق من صدق أداة البحث بشكل مناسب | .927* |
| | اتحقق من ثبات أداة البحث بشكل مناسب | .920* |
| | أحسن التعامل مع برامج التحليل الإحصائي | .889* |
| مهارات كتابة البحث وتوثيقه | أمارس أخلاقيات البحث العلمي في الكتابة | .851* |
| | القدرة على تنظيم الأفكار البحثية وتسلسلها | .904* |
| | أبرز شخصيتي في كتابة البحث بسهولة | .896* |
| | استفيد من نتائج الدراسات السابقة وأوظفها في بحثي | .902* |
| | قادر على بناء إداة بحثي مستفيدًا من الدراسات السابقة | .911* |
| | أوظف الطريقة العلمية في كتابة البحث | .920* |
| | أمتلك مهارة التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع والمصادر | .896* |
| | أمتلك المعرفة بأنظمة توثيق المراجع العربية والأجنبية | .888* |
| | أتقن توثيق المعلومات الصادرة عن المصادر الرقمية | .885* |
| مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها | امتلك مهارة التعليق على جداول النتائج | .894* |
| | استطيع تقديم ملخص عن نتائج البحث | .914* |
| | أستطيع مناقشة النتائج وربطها بنتائج الدراسات السابقة | .915* |
| | أستطيع قراءة وفهم نتائج التحليل الإحصائي | .916* |
| | أتمكن من تصميم جداول لعرض النتائج وفق نوع التحليل المستخدم | .915* |
| | أناقش نتائج البحث بما يتناسب مع أسئلة البحث وفرضياته | .923* |
| | لدي القدرة على استخلاص توصيات البحث في ضوء نتائجه. | .897* |
| مهارات النشر | امتلك معرفة معايير النشر العلمي للبحوث من مجلة إلى أخرى | .483* |

| | | |
|---|---|---|
| **العلمي** | امتلك القدرة على نشر بحثي في المجلات العلمية المحكمة | .578* |
| | افاضل بين المجلات وفق معايير تصنيفها | .604* |
| | اعي أسباب رفض نشر البحث في المجلات المحكمة | .606* |
| | أتمتع بأخلاقيات النشر العلمي. | .489* |

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

وللتحقق من ثبات الأداة فقد تم استخراج معامل ثباتها بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)،وطريقة التجزئة النصفية (Split-half) من خلال معامل سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)، والجدول (3) الآتي يوضح قيم معاملات الثبات.

***الجدول 3***

***معاملات الثبات للأداة ومجالاتها***

| المجال | عدد الفقرات | كرو نباخ ألفا | التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| **مهارات خطة البحث** | 10 | .951 | .907 |
| **مهارات التحليل الإحصائي** | 5 | .950 | .916 |
| **مهارات كتابة البحث وتوثيقه** | 9 | .969 | .933 |
| **مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها** | 7 | .966 | .935 |
| **مهارات النشر العلمي** | 5 | .934 | .850 |
| **الكلي** | 36 | .949 | .846 |

وتشير معاملات الثبات المبينة في الجدول (3) اعلاه أن الأداة تتمتع بمقدار عالٍ من الموثوقية والاتساق الداخلي لكل مجال وللأداة بشكل كلّي، وهي قيمة عالية ومقبولة لأغراض الدراسة.

**متغيرات الدراسة Study Variables**

**المتغيرات المستقلة:** الجنس، المؤهل العلمي، مجال التخصص، الخبرة، الرتبة.

**المتغيرات التابعة:** درجة مهارات البحث العلمي، ودرجة مهارات النشر العلمي، والمعبر عنهما بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض.

بعد الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداة الدراسة على الفئة المستهدفة من موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية (المعلمين والإداريين) تم التطبيق وجمع البيانات من خلال رابط الالكتروني (Link)، وسحب البيانات وفلترتها ومعالجتها من خلال برنامج التحليل الإحصائي(SPSS) واستخراج نتائجها، وقد تّم استخدام المحك المعتمد على المعيار الإحصائي المبين في الجدول (4)الآتي لتفسير المتوسطات الحسابية.

***الجدول 4***

***المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة***

| المتوسط الحسابي | الدرجة |
|---|---|
| **من 1.00 – أقل من 2.33** | منخفضة |
| **من 2.34 – اقل من 3.66** | متوسطة |
| **من 3.67 – 5.00** | مرتفعة |

حيث تم حساب طول الفئة من خلال قسمة $\frac{\text{قيمة أكبر} - \text{قيمة أصغر}}{\text{الفئات عدد}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$

**المعالجة الإحصائية** Statistical treatment

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد اتُّبِعت المعالجات الإحصائية الآتية:

- ❖ حُسِب مؤشر ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) وثبات التجزئة النصفية (Split-half) من خلال معامل سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient).
- ❖ حُسِب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمجال.
- ❖ حُسِبت التكرارات (Frequencies) والمتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية ( Standard Deviations) والنسب المئوية (Percentages) لدرجة المستجيب على فقرات الأداة.
- ❖ استُخدِم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص دلالة الفروق تبعًا للمتغيرات المستقلة.
- ❖ أُجريت المقارنات البعدية (Post Hoc) عبر اختبار شافية (Scheff'e Test).

**نتائج الدراسة**

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وفقًا لتسلسلها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟.**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات الأداة المكونة لمهارات البحث العلمي، وذلك من خلال استجابات عينة الدراسة، وكانت هذه النتائج كما في الجدول (5)، الذي يبين أن المتوسط الحسابي الكلي لمهارات البحث العلمي كان(3.63) محققة بذلك نسبة مقدارها (72.6%) بدرجة متوسطة.

***الجدول 5***

***الإحصاءات الوصفية لمجالات إداة مهارات البحث العلمي***

| المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| **مهارات خطة البحث** | 3.70 | 0.70 | 74.0% | مرتفعة |
| **مهارات التحليل الإحصائي** | 3.40 | 0.90 | 68.0% | متوسطة |
| **مهارات كتابة البحث وتوثيقه** | 3.683 | 0.843 | 73.7% | مرتفعة |
| **مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها** | 3.547 | 0.871 | 70.9% | متوسطة |
| **مهارات البحث (الكلي)** | 3.631 | 0.776 | 72.6% | متوسطة |

ومن خلال الجدول (5) نلاحظ بأن المجال الأول مهارات خطة البحث حقق أعلى متوسط حسابي بين مجالات مهارات البحث العلمي، فقد كان المتوسط الحسابي له(3.70) بنسبة مقدارها (74%) بدرجة مرتفعة، وجاء المجال الثالث مهارات كتابة البحث وتوثيقه بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.68)بنسبة مقدارها(73.7%) وبدرجة مرتفعة ايضا، وجاء المجال الرابع مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي تقريبي (3.55) بنسبة مقدارها(70.9%) وبدرجة متوسطة، في حين جاء المجال الثاني مهارات التحليل الإحصائي في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي تقريبي(3.40) بنسبة مقدارها (68%) وبدرجة متوسطة ايضا.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟.**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابيةوالانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمجال الأداة المتعلق بمهارات النشر العلمي، وذلك من خلال استجابات عينة الدراسة، وكانت هذه النتائج كما في الجدول (6)، الذي يبين أن المتوسط الحسابي الكلي لمهارات البحث العلمي كان(2.965) محققة بذلك نسبة مقدارها (59.3%) بدرجة متوسطة.

***الجدول 6***

***الإحصاءات الوصفية لمجالات إداة مهارات النشر العلمي***

| المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| **مهارات النشر العلمي** | 2.965 | 0.248 | 59.3% | متوسطة |

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في درجة توافر مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات الجنس، مجال التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة والرتبة؟.**

قبل الشروع في الإجابة عن هذا السؤال كان لا بد من القيام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على المتغيرات التابعة وفق مستويات المتغيرات المستقلة، والجدول (7) يوضح هذه الإحصائيات الوصفية.

***الجدول 7***

***المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق مستويات المتغيرات المستقلة***

| المتغيرات المستقلة ومستوياتها | | مهارات البحث | | مهارات النشر | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| **الجنس** | ذكر | 3.80 | 0.76 | 2.95 | 0.26 |
| | أنثى | 3.57 | 0.77 | 2.97 | 0.24 |
| **المؤهل العلمي** | بكالوريوس | 3.58 | 0.74 | 2.95 | 0.24 |
| | دراسات عليا | 3.70 | 0.82 | 2.99 | 0.26 |
| **مجال التخصص** | علمي | 3.61 | 0.76 | 2.97 | 0.24 |
| | أنساني | 3.64 | 0.79 | 2.96 | 0.25 |
| **الخبرة** | أقل من (5) سنوات | 3.76 | 0.74 | 2.95 | 0.22 |
| | 5-10سنوات | 3.50 | 0.74 | 2.97 | 0.24 |
| | أكثر من (10) سنوات | 3.63 | 0.79 | 2.97 | 0.25 |
| **الرتبة** | معلم مساعد/ إداري مساعد | 3.70 | 0.69 | 2.94 | 0.22 |
| | معلم / إداري | 3.60 | 0.80 | 2.98 | 0.27 |
| | معلم أول / إداري أول | 3.58 | 0.81 | 2.98 | 0.26 |
| | معلم خبير / إداري خبير | 3.99 | 0.73 | 2.94 | 0.18 |

للإجابة عن هذا السؤال ولغايات تحري الفروق في درجة توافر مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الدراسة فقد تم القيام باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، وكانت النتائج كما هي في الجدول (8).

***الجدول 8***

***نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لفحص دلالة الفروق***

| مصدر التباين | المتغير التابع | مجموع المربعات | df | متوسط المربعات | F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الثابت** | مهارات البحث | 10184.566 | 1 | 10184.566 | 17518.612 | **0.000*** |
| | مهارات النشر | 6365.217 | 1 | 6365.217 | 104301.302 | **0.000*** |
| **الجنس** | مهارات البحث | 25.091 | 1 | 25.091 | 43.159 | **0.000*** |
| | مهارات النشر | 0.287 | 1 | 0.287 | 4.699 | **0.030*** |
| **مجال التخصص** | مهارات البحث | 0.266 | 1 | 0.266 | 0.457 | **0.499** |
| | مهارات النشر | 0.225 | 1 | 0.225 | 3.684 | **0.055** |
| **المؤهل العلمي** | مهارات البحث | 9.486 | 1 | 9.486 | 16.317 | **0.000*** |
| | مهارات النشر | 0.924 | 1 | 0.924 | 15.140 | **0.000*** |
| **الخبرة** | مهارات البحث | 10.194 | 2 | 5.097 | 8.768 | **0.000*** |
| | مهارات النشر | 0.008 | 2 | 0.004 | 0.066 | **0.936** |
| **الرتبة** | مهارات البحث | 13.580 | 3 | 4.527 | 7.786 | **0.000*** |
| | مهارات النشر | 0.469 | 3 | 0.156 | 2.562 | **0.053** |
| **الخطأ** | مهارات البحث | 1753.954 | 3017 | 0.581 | | |
| | مهارات النشر | 184.119 | 3017 | 0.061 | | |
| **المجموع** | مهارات البحث | 41713.322 | 3026 | | | |
| | مهارات النشر | 26789.679 | 3026 | | | |
| **المجموع المصحح** | مهارات البحث | 1822.887 | 3025 | | | |
| | مهارات النشر | 186.186 | 3025 | | | |

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

ويتضح من الجدول (8) آنف الذكر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **الجنس (ذكر، أنثى)**في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.000) وهو أقل من (.05)، بالتالي يوجد فروق لصالح الذكور؛ كوّن المتوسط الحسابي لهم أعلى والبالغ (3.80)، بينما الإناث كان (3.57)، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)"، كما تبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.030) وهو أقل من (.05)، بالتالي يوجد فروق لصالح الأناث؛ كوّن المتوسط الحسابي لهن أعلى والبالغ (2.97)،بينما الذكور كان

(2.95)،بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)".

ويتضح من الجدول (8) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **مجال التخصص (أنساني، علمي)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.499) وهو أكبر من (.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مجال التخصص(أنساني، علمي)"، ونرفض الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مجال التخصص (أنساني ،علمي)"، كما تبين من الجدول (8)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجال التخصص في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.055) وهو أكبر من (.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مجال التخصص (أنساني ،علمي)"، ونرفض الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مجال التخصص (أنساني، علمي)"، وتختلف هذه النتيجة التي تم التوصل لها مع ما توصلت إليه دراسة الهمشري (Hamshari,2017) عدم وجود فروق تعزى لمسار الدراسة ونوع الكلية.

ويتضح ايضا من الجدول (8) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.000) وهو أقل من (.05)، بالتالي يوجد فروق لصالح الدراسات العليا؛ كوّن المتوسط الحسابي لهم أعلى والبالغ (3.70)، بينما البكالوريوس كان (3.58)، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس ،دراسات عليا)"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)"، كما تبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم ، فقد كان مستوى الدلالة (.000) وهو أقل من (.05)، بالتالي يوجد فروق لصالح الدراسات العليا؛ كوّن المتوسط الحسابي لهم أعلى والبالغ (2.99)، بينما البكالوريوس كان (2.95)، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ،دراسات عليا)"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ،دراسات عليا)".

ويتضح من الجدول (8)ايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **الخبرة (أقل من (5) سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من (10) سنوات)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.000) وهو أقل من (.05)، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة"،ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق فقد تم القيام بإجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار شافية (Scheff'e Test)، ويوضح الجدول (9) هذه المقارنات.

***الجدول 9***

***المقارنات البعدية بين مستويات متغير الخبرة من خلال اختبار شافيه (Scheff'e)***

| الخبرة | | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|
| **أقل من (5) سنوات** | 5-10سنوات | .2617* | 0.050 | **0.000*** |
| | أكثر من (10) سنوات | .1342* | 0.038 | **0.002*** |
| **5-10سنوات** | أقل من (5) سنوات | -.2617-* | 0.050 | **0.000*** |
| | أكثر من (10) سنوات | -.1274-* | 0.040 | **0.006*** |
| **أكثر من (10) سنوات** | أقل من (5) سنوات | -.1342-* | 0.038 | **0.002*** |
| | 5-10سنوات | .1274* | 0.040 | **0.006*** |

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05)**

من خلال الجدول (9) تبين أن الفروق ذات الدلالة الاحصائية كانت بين تعود إلى كل: بين أقل من (5) سنوات و5-10 سنوات حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)،وذلك لصالح أقل من (5) سنوات كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7)، وبين أقل من (5) سنوات وأكثر من (10) سنوات حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)، وذلك لصالح أقلمن (5) سنوات كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7)، كما تبين ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (5-10)سنوات وأكثر من (10) سنوات حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)،وذلك لصالح أكثر من (10) سنوات كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7). كما تبين من الجدول (8)ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة (أقلمن (5) سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من (10) سنوات) في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.936) وهو أكبر من (.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة"، وتختلف هذه النتيجة ما مع توصلت إليه دراسة

الصمصامي وآخرون (Al-Samsami, et al, 2022)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويتضح من الجدول (8) ايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **الرتبة (معلم مساعد/ إداري مساعد، معلم / إداري، معلم أول/إداري أول، معلم خبير/إداري خبير)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.000) وهو أقل من (.05)، بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الرتبة"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الرتبة"،ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق فقد تم القيام بإجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار شافية (Scheff'eTest)، ويوضح الجدول (10) هذه المقارنات.

***الجدول 10***

***المقارنات البعدية بين مستويات متغير الرتبة من خلال اختبار شافيه (Scheff'e)***

| | الخبرة | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|
| **معلم مساعد/ إداري مساعد** | معلم / إداري | 0.097 | 0.037 | 0.077 |
| | معلم أول / إداري أول | .112* | 0.034 | **0.012*** |
| | معلم خبير / إداري خبير | -.290-* | 0.085 | **0.008*** |
| **معلم / إداري** | معلم مساعد/ إداري مساعد | -0.097 | 0.037 | 0.077 |
| | معلم أول / إداري أول | 0.015 | 0.034 | 0.978 |
| | معلم خبير / إداري خبير | -.387-* | 0.085 | **0.000*** |
| **معلم أول/ إداري أول** | معلم مساعد/ إداري مساعد | -.112-* | 0.034 | **0.012*** |
| | معلم / إداري | -0.015 | 0.034 | 0.978 |
| | معلم خبير / إداري خبير | -.402-* | 0.083 | **0.000*** |
| **معلم خبير/ إداري خبير** | معلم مساعد/ إداري مساعد | .290* | 0.085 | **0.008*** |
| | معلم / إداري | .387* | 0.085 | **0.000*** |
| | معلم أول / إداري أول | .402* | 0.083 | **0.000*** |

***دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05)**

من خلال الجدول (10) تبين أن الفروق ذات الدلالة الاحصائية كانت بين تعود إلى كل: بين رتبة معلم مساعد/إداري مساعد ورتبة معلم أول/إداري أول حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)،وذلك لصالح رتبة معلم مساعد/إداري مساعد كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7)، وتبين وجود فروق بينرتبة معلم مساعد/إداري مساعد ورتبة معلم خبير/إداري خبير حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)، وذلك لصالح معلم خبير/إداري خبير كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7)، وبين رتبة معلم /إداري ورتبة معلم خبير/إداري خبير حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)،وذلك لصالح معلم خبير/إداري خبير كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7)، وبين رتبة معلم أول/إداري أول ورتبة

معلم خبير/إداري خبيرحيث كان مستوى الدلالة الإحصائية اقل من (0.05)،وذلك لصالح معلم خبير/إداري خبير كوّن متوسطها الحسابي أعلى كما في الجدول (7). كما تبين من الجدول (8) ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة (معلم مساعد/ إداري مساعد، معلم / إداري، معلم أول/إداري أول، معلم خبير/إداري خبير) في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، فقد كان مستوى الدلالة (.053) وهو أكبر من (.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الرتبة"، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الرتبة".

**مناقشة النتائج**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج** أن المجال الأول مهارات خطة البحث حقق أعلى متوسط حسابي بين مجالات مهارات البحث العلمي بدرجة مرتفعة، وجاء المجال الثالث مهارات كتابة البحث وتوثيقه بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة ايضا، وجاء المجال الرابع مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، في حين جاء المجال الثاني مهارات التحليل الإحصائي في المرتبة الاخيرة وبدرجة متوسطة ايضا، وتتفق النتيجة التي تم التوصل لها ما مع توصلت إليه دراسة عبود (Abboud, 2018) أن درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمين التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الصمصامي وآخرون (Al-Samsami et al., 2022)، أن درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أتفقت ايضا من حيث النتائج الفرعية على مستوى المجالات، حيث أن مجال مهارات خطة البحث جاء بدرجة كبيرة، ومجال مهارات عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وكتابة البحث وتوثيقه والتحليل الإحصائي بدرجة متوسطة، بينما اختلفت النتيجة التي تم التوصل لها مع ما توصلت إليه دراسة الحميدان (Al-Humaidan,2019) التي أظهرت أن امتلاك المعلمين لهذه المهارات جاء بدرجة ضعيفة. ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن ما نسبته (42%) من عينة الدراسة من حملة الدراسات العليا، وأن لديهم المهارات البحثية الكافية، كما أن إقرار نظام رتب المعلمين والإداريين واستناده إلى ضرورة وجود بحوث علمية رصينة لرتبتي الخبير والقائد ساهم بوجود درجة متوسطة من مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم، وعلى الرغم من هذه النتيجة إلا أنها جاءت دون الحد المأمول به خاصة أن الفئة المستهدفة هي موظفي وزارة التربية والتعليم، ويمكن عزو ذلك لغياب الورشات التدريبية التي تُعنى بالبحث العلمي على مستوى وزارة التربية والتعليم، وعدم الاكتراث في توجيه المؤسسات والمنظمات الداعمة لوزارة التربية والتعليم نحو بناء قدرات الميدان التربوي في البحث العلمي.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** أظهرت النتائج **أن** المهارات الكلية للبحث العلمي جاءت بدرجة متوسطة. وتتفق النتيجة التي تم التوصل لها مع ما توصلت إليه دراسة عليوي وجلعود(Aliwi&Giloud,2022)، التي أكدت أن من أهم الأسباب والمعيقات للنشر العلمي ضعف البنية المؤسساتية وعدم الاكتراث بالنشر العلمي، وغياب المهارات العلمية المتعلقة بالنشر العلمي. ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن المهتمين بالنشر العلمي هم من لديهم مهارات بحثية جيدة، وبما ما نسبته (42%) من عينة الدراسة من حملة الدراسات العليا فهم يتمتعون بمهارات بحثية، ولديهم القدرة على نشر ابحاثهم ضمن أوعية نشر علمية محكمة، بالإضافة إلى أن نظام

رتب المعلمين والإداريين ساهم بتوجيه موظفي وزارة التربية والتعليم الراغبين بالترقية نحو النشر في المجلات العلمية المحكمة، وعلى الرغم من هذه النتيجة جاءت متسقة مع نتيجة السؤال السابق المتعلق بمهارات البحث العلمي إلا أنها جاءت ايضا دون الحد المأمول به؛ ويمكن عزو ذلك لغياب الورشات التوعوية التي تُعنى بالنشر العلمي، وضعف التوجه نحو بناء قدرات الميدان التربوي في النشر العلمي المحلي والعالمي وارتفاع رسوم النشر في المجلات، وضعف البنية المؤسساتية وعدم اكتراثها بالنشر العلمي من أهم معيقات النشر العلمي.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **الجنس (ذكر، أنثى)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، تعزى لصالح الذكور وتختلف هذه النتيجة التي تم التوصل لها مع ما توصلت إليه دراسة عبود(Abboud, 2018) في أن الفروق تعود لصالح الإناث، ودراسة الصمصامي وآخرون ودراسة الهمشري ( Al-Samsami, et al, 2022, Hamshari, 2017) والتي توصلت لعدم وجود فروق تعزى للجنس، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم،)، بالتالي يوجد فروق لصالح الأناث؛ ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن الإناث لديهن الوقت الكافي والمهارات التكنولوجية الجيدة والقدرة على البحث عن المجلات التي يرغبن بالنشر فيها ومقارنتها بغيرها من المجلات وفق معايير النشر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **مجال التخصص (أنساني، علمي)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم وتختلف هذه النتيجة التي تم التوصل لها مع ما توصلت إليه دراسة الهمشري (Hamshari,2017) عدم وجود فروق تعزى لمسار الدراسة ونوع الكلية. ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن مجال التخصص (أنساني، علمي) في الجامعات قد تعرضوا ضمن متطلبات الدراسة الجامعية لمهارات البحث العلمي بنفس الدرجة، مما ساهم بعدم وجود فروق تعزى لهذا المتغير.

وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم لصالح الدراسات العليا؛ وتتفق النتيجة التي تم التوصل لها ما مع توصلت إليه دراسة عبود(Abboud, 2018) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح حملة درجة الدكتوراه.ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن حملة الدراسات العليا لديهم القدرة على القيام باعداد ورقة بحثية ونشرها أكثر من غيرهم، خاصة أنهم اجتيازوا مناقشة الرسائل والاطروحات الجامعية، مما ساهم بوجود فروق لصالح الدراسات العليا مقارنة بغيرهم.

كما أظهرت النتائج ايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **الخبرة (أقل من (5) سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من (10) سنوات)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم،

تعود إلى كل: بين أقل من (5) سنوات و5-10 سنوات ،وذلك لصالح أقل من (5) سنوات وبين أقل من (5) سنوات وأكثر من (10) سنوات وذلك لصالح أقل من (5) سنوات ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن المعلمين ضمن هذا المستوى _أقل من (5) سنوات_ حديث التخرج من الجامعات، وقد تلقوا ضمن مساقات الحصول على المؤهل العلمي مواد دراسية تتعلق بمناهج البحث العلمي، وقيامهم بمشاريع بحثية لاتمام بعض

المساقات مما أكسبهم خبرة في هذا المجال. كما تبين ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (5–10)سنوات وأكثرمن (10) سنوات وذلك لصالح أكثر من (10) سنوات ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن المعلمين ضمن هذا المستوى من الخبرة يتطلب منهم التقدم لنيل رتبة خبير أو قائد والتي تحتاج منهم اعداد ورقة بحثية تربوية للحصول على الرتبة، مما يولد لديهم الاهتمام والرغبة بالبحث والتعلم لإنجاز هذه الورقة.كما تبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة (أقل من (5) سنوات، 5–10 سنوات، أكثرمن (10) سنوات) في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم، وتختلف هذه النتيجة ما مع توصلت إليه دراسة الصمصامي وآخرون(Al-Samsami, et al, 2022)، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما أظهرت النتائج ايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير **الرتبة (معلم مساعد/ إداري مساعد، معلم / إداري، معلم أول/إداري أول، معلم خبير/إداري خبير)** في درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم

تعود إلى كل: بين رتبة معلم مساعد/إداري مساعد ورتبة معلم أول/إداري أول وذلك لصالح رتبة معلم مساعد/إداري مساعد ويمكن تفسير النتيجة أن المعلمين ضمن هذه الرتبة هم أنفسهم كانوا ضمن مستوى الخبرة أقل من (5) سنوات، وهم حديثي التخرج من الجامعات وتلقوا مواد دراسية تتعلق بمناهج البحث العلمي، كما أن قيامهم بمشاريع بحثية لاتمام بعض المساقات أكسبهم خبرة في هذا المجال، وتبين وجود فروق بين رتبة معلم مساعد/إداري مساعد ورتبة معلم خبير/إداري خبير حيث وذلك لصالح معلم خبير/إداري خبير وبين رتبة معلم /إداري ورتبة معلم خبير/إداري خبير وذلك لصالح معلم خبير/إداري خبير وبين رتبة معلم أول/إداري أول ورتبة معلم خبير/إداري خبير ويمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل لها أن المعلمين ضمن رتبة الخبير هم أنفسهم كانوا ضمن مستوى الخبرة أكثر من (10) سنوات، وبالتالي يتطلب منهم التقدم لرتبة خبير أو قائد والتي تحتاج اعداد ورقة بحثية للحصول على الرتبة، مما يولد لديهم الاهتمام والرغبة بالبحث والتعلم لإنجاز هذه الورقة.كما تبين ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة (معلم مساعد/ إداري مساعد، معلم / إداري، معلم أول/إداري أول، معلم خبير/إداري خبير) في درجة توافر مهارات النشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم.

**توصيات الدراسة** Recommendations

في ضوء ما توصلت له الدراسة فأنها توصي بما هو آتِ:

- تعزيز الوعي باهمية البحث والنشر العلمي.
- اعداد برامج لتنمية مهارات البحث والنشر العلمي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم.
- اجراء مسابقات بحثية لموظفي وزارة التربية والتعليم تتناول مواضيع علمية هادفة.
- بناء قاعدة بيانات للأولويات البحثية لدى وزارة التربية والتعليم.
- ايجاد شراكات حقيقية مع مؤسسات البحث العلمي ودعم الابحاث المميزة التي تخدم الميدان التربوي.

## قائمة المصادر والمراجع

Abbas, J., &Shehab, M. (2018). *Scientific research methods and methods*, 1st edition, Amman, Jordan, Dar Amjad for Publishing and Distribution.

Abboud, A. (2018). *The degree to which Islamic education teachers possess scientific research skills in Jordan*, unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Mafraq.

Abu Zaida, H. (2018). *Scientific Research Methods*, 2nd ed. Future Research Center, Gaza, Palestine.

Akyürek, E &Afacan, Ö. (2018). Problems Encountered During the Scientific Research Process in Graduate Education: *The Institute of Educational Sciences. Higher Education Studies*, 8(2), (47-57).

Al Muqbil, A. (2011). Scientific research skills among university students and mechanisms for improving them, *Future Vision Conference for the Advancement of Scientific Research in the Arab World*, Jordan, (121-140).

Al-Dahshan, J. (2020). Modern trends in scientific publishing and its evaluation criteria, *International Masters in Educational Sciences*, 3 (1), (53-117)

Al-Humaidan, N. (2019). The extent of application of scientific research skills in science subject for the primary stage. *Journal of the Faculty of Education: Assiut University*, 35(11), (594-614).

Aliwi, J. (2022). Scientific publishing in the Arab world: reality, challenges, strategies, *Journal of Human and Society Sciences*, University of Biskra, 1 (2), (69-102).

Al-Maaytah, A. (2011). *Recent trends in scientific research*. 1st edition, Amman: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Al-Najem, M. (2015). A proposed vision for the requirements of scientific publishing in the Sharia sciences in Saudi universities, *Al-Manara Journal for Research and Studies*,21,(4) (511-554).

Al-Samsami, R., Al-Dhahli, H., & Al-Shaker, M. (2022). The degree of possession of scientific research skills among government school teachers in the South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman from their point of view, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Gaza, 6 (51), (1-26).

Al-Sayyid, A., & Al-Omari, T. (2015). The extent of the availability of procedural research skills among primary teachers in basic education schools in the Dhofar Governorate, Sultanate of Oman, *Journal of the College of Education*: Benha University, 26 (103), (139–162).

Al-Shammari, A. (2009). *Developing research skills among undergraduate students in the Kingdom of Saudi Arabia, a proposed scenario in light of the experiences of some international universities*. Unpublished doctoral dissertation, Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Dahlan, A. & Al-Louh, A. (2013). Research skills acquired for the purposes of educational research among postgraduate students at the Faculty of Education at the Islamic University, *Postgraduate Studies Conference between Reality and Prospects for Reform and Development*, Islamic University, Gaza.

Enaya, G. (2008). *Methodology for preparing scientific research, Bachelor's, Master's, Doctorate*, Amman: Dar Al-Manhaj.

Gregory, R.. (2004). *Psychological testing: History, principles, and applications*. Allyn & Bacon.

Hamshari, A. (2017). Difficulties in scientific research among graduate students at Zarqa University from their point of view, *Zarqa Journal for Research and Human Studies*, 17(3), (761-776).

Khazali, Q. & Al-Hawamdeh, M. (2016). The role of scientific research among faculty members in Jordanian universities in achieving development requirements, *Conference on Higher Education in the Arab World towards Global Competitiveness*, University of Jordan, and Zarqa University.

Prosekov, A, Morozova, I, &Filatova, E. (2020). A case study of developing research competency in university students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 592-602

Rammal, M. &Makhzoum, F. (2021). The reality of scientific research in faculties of educational sciences in private universities in Lebanon, *Conference on Scientific Research in the Humanities and Social Sciences in the Arab World: Challenges and Obstacles (Part Two)*, Berlin: Arab Democratic Center for Strategic, Political and Economic Studies, 203.

Santos, L., & de Cássia Nakano, T. (2021). Avaliação do Otimismo: Revisão dos InstrumentosDisponíveis no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED*, *13*(1), 230-245.

Talebi, M. & Al-Akhdar, Sh. (2020). The foundations of scientific research and its modern tools. *Al Bahith Journal of Mathematical and Social Sciences*, 3(1), (218-231).

Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, (110-116).

Wahba, N. (2001). *The horror of the question and the crisis of educational thought*, 1st edition, Publications Center for Publishing and Distribution, Beirut.

Wester, K. L., & Borders, L. D. (2014). Research competencies in counseling: A Delphi study. *Journal of Counseling & Development*, 92(4), 447-458.

# The Relationship Between Cognitive Curiosity and Academic Passion Among Nursing Sstudents Considering Some Variables

**Abed Elslam Mohamad Massalha**
**French hospital- Nazareth**
masalhaabdslam@gmail.com

**Faisal Khalil Alrabee**
**Yarmouk University/ Faculty of Educational Sciences - Irbid**
faisalalrabee@yahoo.com

**Abstract:**

This study aimed to reveal the relationship between cognitive curiosity and academic passion. To achieve the goals of the study, a sample of (1060) male and female nursing students was chosen from the bachelor's stage, from Arab students inside the Green Line, and from Palestinian students in the West Bank, they were selected by using the available sample method, and the cognitive curiosity scale and the academic passion scale were applied to them. The results showed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample members on the scales of cognitive curiosity and academic passion due to the gender variable. The results showed that there were statistically significant differences in the responses of the study sample members on the scales of cognitive curiosity and academic passion due to the academic year, in addition to the presence of a positive relationship. There is a statistically significant difference between cognitive curiosity and the dimensions of academic passion.

**Keywords:** cognitive curiosity, academic passion, nursing students

# العلاقة بين الفضول المعرفي والشغف الأكاديميّ لدى طلبة التمريض في ضوء بعض المتغيرات

**عبدالسلام محمد مصالحه**
**جامعة اليرموك/ كلية العلوم التربوية**
masalhaabdslam@gmail.com

**فيصل خالد الربيع**
**لمستشفى الفرنسي- الناصرة**
faisalalrabee@yahoo.com

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي والشغف الأكاديميّ. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (1060) طالبًا وطالبةً من طلبة التمريض ضمن مرحلة البكالوريوس، من الطلبة العرب داخل الخط الأخضر، ومن الطلبة الفلسطينيين في الضفة الغربية، وذلك باستخدام طريقة العينة المتيسرة، وطُبق عليهم مقياس الفضول المعرفي، ومقياس الشغف الأكاديميّ. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ الفضول المعرفي والشغف الأكاديميّ تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقاييس الفضول المعرفي والشغف الأكاديميّ تعزى للسنة الدراسية، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفضول المعرفي وأبعاد الشغف الأكاديميّ.

**الكلمات المفتاحية:** الفضول المعرفي، الشغف الأكاديميّ، طلبة التمريض.


تاريخ قبوله للنشر (2024-03-10) تاريخ تسلم البحث (2023-09-04)

## Introduction

Educators in all countries try to increase the students' interest of the educational process in various ways including trying to increase their levels of academic passion. This represents an emotional and mental state towards learning and many psychological, cognitive, and emotional factors affect it. Without academic passion, the students' motivation to do schoolwork and academic tasks may decrease and they lose their goals and future orientations, so that it may threaten the outcomes of the educational process.

Despite the importance of academic passion among students in their academic life, it has not received wide attention that romantic Passion has dominated many psychological studies and research especially since it has been combined with the emotions, feelings, and sensations of the individual and this has led to the absence of a clear and acceptable definition of this variable (Luh & Lu, 2012).

Passion represents a strong desire to do something, which means indulging, experiencing, and interacting with it. Within any context, if an individual desires a certain thing and that desire is shrouded in a strong feeling or emotion, then the individual is said to have a passion for the thing (Vallerand et al., 2003).

Passion can generally be defined as individuals' spending a great deal of time and effort to reach their emotional goals (Frijda et al. 1991). It is defined as a strong tendency towards a self-specific activity that an individual likes, finds its importance, and invests a great deal of time and energy in (Vallerand et al., 2003). It is also defined as employing the activity that the individual likes in a positive way by which the individual learns to interact positively with the activity, transfers experience and not compulsively control behaviors (Baum & Locke, 2004).

Liston and Garrison (2004) defined academic passion as a student's love for academic activities and everything related to the elements of the educational environment. Coleman and Guo (2013) defined the concept of a passion for learning or academic passion as a concentrated interest in a particular field, which persists over time, and it is associated with a relative lack of interest in other activities that peers interest of.

In the academic environment, it can be argued that academic passion is a positive variable for a better educational future. It leads students to devote themselves completely to a particular activity and it increases their motivation towards learning and enhances their perseverance despite the presence of difficulties, missteps and various challenges. Furthermore, it also generates high levels of commitment and daily necessary practices to achieve excellence in the academic field (Vallerand, 2008).

There are many factors that may increase academic passion levels. It can be said that students attend university for various reasons; either because of increasing job opportunities, satisfy their curiosity and their academic passion, develop, and maintain social relationships or simply to experience a new adventure. For those students who pursue to satisfy their curiosity or satisfy their academic passion, they are described as being in a state of constant passion, immersed greatly in academic tasks and activities which attract their attention to all the details of knowledge, pursue to discover the new experience everything that is strange and discover the unknown (Schellenberg & Bailis, 2015).

The university has a great role in increasing the levels of academic passion among students through the university's supportive academic environment for students. For example, the diversity in teaching and assessment methods and different courses

contributes to increasing their levels of academic passion. While not considering the psychological and cognitive characteristics of students in the courses offered by the university in teaching and assessment methods and even the physical environment of the university, it contributes to reducing their levels of academic passion, keeping it at its lowest limits (Zhao et al., 2021).

When students engage in their learning with a clear passion, they become fascinated by their educational environment and the accompanying activities and their responses to this environment and they become very positive. Based on the levels of this passion, the student forms bonds and builds various schemes that help him achieve excellence and success within this environment (Coleman & Guo, 2013).

Increasing students' levels of passion also helps them improve their memory levels by increasing attention and the ability to recall memories related to the specific situation. In general, people remember more positive emotional information than neutral ones, and this is precisely what makes passion a positive emotional effect. Academic passion also helps students to increase their levels of emotional integration, then they control their learning and increase their levels of thinking and learning (Zhao et al., 2021).

One of the most prominent theories of passion is the theory of villerand, where he proposed two types of passion: harmonious and obsessive (Harmonious and Obsessive). Each type is associated with different experiences, outcomes and manners of integrating an activity into an individual's identity. Individuals who engage in activities within levels of harmonious passion are consistent with their values, the way they understand life and their harmonious passion comes from their self-absorption of the activity and their free involvement in it. Harmonious passion is produced by a strong desire, high motivation and high levels of command and control when practicing academic activity or academic task. It is also described as a voluntary, efficient, and effective performance, then the stress and tensions and negative emotions fade away. Through this, academic activity becomes part of the individual's self, achieving integration, balance, and enjoyment, increasing students' self-knowledge, influencing their decision-making abilities and organizing practices while working (Sheldon et al., 2005).

Regarding obsessive passion, it results from a strong, uncontrollable inner desire and feeling that control the individual's feelings, behaviors and impulses. It also pushes students to practice an activity only without the rest of the other activities and through it, there is a conflict between the individual and the activities he prefers but he becomes unable to perform them because of his obsessive passion for one activity as a consequence the individual is shrouded in negative emotions such as anxiety, tension, frustration, a sense of failure and self-closure and the control is for the task not for self-control. That is to say, the task is the one that controls the individual and not vice versa. Wherein the individual feels pressure and controls from the social environment, he seeks to achieve self-esteem or social acceptance. Obsessive passion is also described as one those motives that cannot be controlled when engaging in various activities. It also leads to maladaptive outcomes for the individual and his feelings are always negative (Vallerand et al., 2003).

It has been confirmed by Sheldon et al (2005) that these types of passion are not constant and may fluctuate for important reasons. One of these reasons is that when individuals become older and increasingly more mature, they use adaptive processes, which means an increase in their levels of harmonious passion. This effort to achieve

the adaptation process results in an independent self-assimilation process that leads to adaptation. Consequently, as individuals grow older, they are more likely to use adaptive self-processes and acquire harmonious passions.

Regarding cognitive curiosity, it can be said that it forms a path that leads the individual to acquire general knowledge. Cognitive curiosity includes researching what things are, how to use them and seeks to acquire knowledge in many different fields of knowledge represented by mathematical relationships, languages, social norms, history and others. It is different from curiosity related to knowing other people's news and secrets. This type of curiosity involves the intervention of the individual in what he does not mean and his knowledge of other people's matters. As for cognitive curiosity, it includes aspects of openness to experience and the need for knowledge (Sternszus et al., 2017).

Litman (2005) has confirmed that cognitive curiosity does not fall below the levels of undirected exploratory behavior, including eye or body movements and the exploration associated with cognitive curiosity is the search for specific knowledge, such as answering a query about a particular object.

Thus, cognitive curiosity can be defined as having a desire to seek and acquire knowledge to experiment, to crystallize and to reapply by harnessing one's behavior towards the search for new information (Collins et al., 2004). It is also defined as the desire for knowledge that motivates individuals to learn new ideas, eliminate information gaps and solve intellectual problems (Litman, 2008). Slater (2009) defines it as the desire to search for knowledge within the environment in which the individual lives to improve and develop various mental processes and fill the cognitive need.

Jirot et al (2018) have confirmed that individuals are born with cognitive curiosity depending on how parents react to their children's questions may increase or decrease the level of cognitive curiosity. For example, parents who always react negatively to the questions asked by their children and do not encourage them to ask questions may lead to a decrease in their levels of cognitive curiosity. While parents always react positively to the questions asked by their children by encouraging them to ask questions can lead to an increase in their levels of cognitive curiosity.

Refers to Litman (2008) has also confirmed that cognitive curiosity is divided into two parts; the first is induction which refers to the thought process in which general conclusions or principles are derived from specific observations or examples. It involves drawing broader conclusions based on patterns, trends or evidence collected from specific examples and in the field of logic and philosophy. Induction is often contrasted with deduction as the conclusion involves deriving specific conclusions from general principles or inductive inference that does not guarantee absolute certainty while the conclusions reached by extrapolation may be highly probable. However, they are still subject to the possibility of exceptions or counterexamples. Therefore, the strength of an inductive argument depends on the quality and representativeness of the observations or situations on which it is based.

While the second type represents deprivation (Deprivation) in which an individual may suffer from a state of limitations or deficits in one or more cognitive areas. It also refers to the individual's desire to eliminate the conditions of information deprivation, then this type is stimulated when individuals lack certain pieces of information that they wish to integrate into the existing body of knowledge (McCartney et al., 2018).

Regarding the studies that dealt with the relationship between academic passion and cognitive curiosity, Nouri (2015) conducted a study aimed at measuring cognitive curiosity and its manifestations among university students and identifying the difference in cognitive curiosity and its manifestations in the light of some variables. To achieve the objectives of the study, (200) students were selected from Mustansiriya university students, and the cognitive curiosity scale was applied to them. The results showed that university students have a high cognitive curiosity. The results also indicated that there were no differences between males and females in the level of cognitive curiosity and in its manifestations except for the curiosity of specific knowledge which was higher in males than females. As for the specialization, the results indicated that there were no differences except for the curiosity of specific knowledge, the arithmetic mean of students of the humanitarian specialization was higher than others.

Ruiz-Alfonso and Leon (2019) conducted a study aimed at revealing the relationship between passion and cognitive curiosity and to achieve the goals of the study, a sample of (1003) male and female students was selected in several secondary schools in Spain. The passion scale, and the cognitive curiosity scale were applied to them. The results showed that harmonious academic passion was positively predicted in cognitive curiosity.

Al-Rabee (2020) conducted a study aimed at revealing the relationship between cognitive curiosity and perceived self-efficacy among Yarmouk University students in the light of some variables. The study sample consisted of (488) male and female students. To achieve the objectives of the study, two scales were used: the scale of cognitive curiosity and the scale of perceived self-efficacy. The results showed that the level of cognitive curiosity was average, and the results also showed that there were statistically significant differences in the level of performance of the respondents on the cognitive curiosity scale attributed to variables, gender, the arithmetic mean for males was higher than others, specialization for those with scientific specialties and the level of achievement for those with excellent achievement.

Al-Jarrah and Al-Rabie (2020) conducted a study aimed at revealing the relationship between academic passion and academic burnout in the light of some variables and to achieve the objectives of the study, a sample of (230) male and female students at Yarmouk University was selected. The academic passion scale and the academic burnout scale were applied to them. The results showed that the level of harmonious passion was high while the level of obsessive passion was average. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of harmonious passion attributed to the sex variable.

Kulathissa (2020) also conducted a study aimed at revealing the impact of academic passion on cognitive curiosity. To achieve the objectives of the study, a sample of (158) individuals working in the fields of science and technology in several institutes in Sri Lanka was selected and the academic passion scale and the cognitive curiosity scale were applied to them. The results showed that obsessive passion negatively affects cognitive curiosity while harmonious passion positively affects cognitive curiosity.

Mansourian (2020) conducted a descriptive-analytical study aimed at reviewing the related literature to passion and cognitive curiosity and to achieve the objectives of the study, a group of published studies in this field were reviewed. The results showed that the individual's passion during the search for new information generates more pursuit and motivation, improves the reconfiguration of his knowledge and develops the

skills of searching, browsing, retrieving, collecting, memorizing, organizing, sharing, evaluating, measuring, analyzing, producing and publishing.

Gkorezis et al. (2021) conducted a study aimed at modeling the relationship between cognitive curiosity, harmonious passion, and internal motivation. To achieve the goals of the study, a sample consisting of (239) nurses and nurse assistants at the Greek University Hospital was selected. The cognitive curiosity scale, the harmonious passion scale, and the internal motivation scale were applied to them. The results showed that there is an indirect positive relationship between cognitive curiosity and harmonious passion; an increase in cognitive curiosity is followed by an increase in academic passion provided that the internal motivation is within its high levels.

While Mistry and Latulipe (2021) conducted a study aimed at revealing the relationship between academic passion and academic curiosity and to achieve the goals of the study, a group of (419) male and female students at American universities were selected and data were collected using a questionnaire that measures academic passion and academic curiosity. The results showed a positive correlation between harmonious academic passion and academic curiosity.

Schmidt and Rotgans (2021) conducted a study aimed at revealing the levels of cognitive curiosity or situational Passion (Situational Passion) related to the strong tendency of an individual towards a specific activity that disappears while the demise of the situation. To achieve the objectives of the study, a sample of (148) male and female students was selected, and the cognitive curiosity scale and the situational passion scale were used. This measurement was carried out before and after exposing the sample members to a certain problem. The results showed that cognitive curiosity and attitudinal passion are positively correlated as they increase when an individual is exposed to a new problem.

Al-Masri (2022) conducted a study aimed to identify the level of spiritual intelligence and academic passion, verify the correlation between them and reveal differences in spiritual intelligence and academic passion according to the gender variable. To achieve the objectives of the study, a sample of (196) male and female students from Hebron University was selected. The Spiritual Intelligence Scale and the academic passion scale were applied to them. The results showed that harmonious passion came at a high level while obsessive passion came at an average level. The results also showed that there were no differences in the level of academic passion attributed to the gender variant.

Mohammed (2022) conducted a study aimed at revealing the level of mental motivation and academic passion among graduate students at the faculty of education in Hurghada according to some variables. To achieve the goals of the study, a sample of (200) students was selected. The mental motivation scale and the academic passion scale were applied to them. The results showed that the level of academic passion in general was high, and that harmonious passion is the most common among the sample members. The results also showed that there are significant differences in harmonious and obsessive passion attributed to gender. The arithmetic mean of males was higher than others.

**Study Problem**

The problem of the study emerged from the results of some previous studies (Mansourian, 2020; Gkorezis et al., 2021; Schmidt & Rotgans, 2021), which emphasized the importance of academic passion in the student's life and its impact on cognitive curiosity. However, the relationship between these variables is divergent and

necessary to elaborate. As far as the researchers know, there are only some of these studies that are included in this study. Due to the work of one of the researchers in the medical field and his contact with nursing students in all its branches, he noticed that their levels of academic passion are low and may be affected by their cognitive curiosity in their field of specialization and by the level of their attitudes towards it. The reason for this is that the nursing profession is one of the supporting professions that needs a student with academic passion in which he spends a lot of time and effort and tends towards him with all his energy and creativity because not being passionate about it means not mastering it. Also, this profession needs a cognitive curiosity through which the student keeps alongside of various developments.

Accordingly, this study came to reveal the relationship between cognitive curiosity and academic passion among nursing students in the light of some variables by answering the following questions:

1-Does the level of cognitive curiosity and academic passion among nursing students differ according to gender and academic year?

2- Is there a statistically significant relationship between cognitive curiosity and academic passion among nursing students?

**The Importance of Study**

Theoretical Importance

It can be said that this study is one of the first Arabic studies as far as the researcher knows that dealt with the relationship between the two variables of cognitive curiosity and academic passion for medical students. It will also provide an addition and elaboration related to clarifying the relationship between these two variables and it will provide researchers and graduate students with theoretical literature and metrics for variables. Recommendations will be provided suggesting further studies of these variables.

Applied Importance

The applied importance of this study is manifested in that it shows how the levels of harmonious academic passion affect students and how it can be increased by increasing their levels of cognitive curiosity as it will provide those in charge of the student learning environment in the medical field with means and methods that increase their levels of academic passion based on the development of cognitive curiosity.

**Definitions of variables**

**Academic passion**: Al-Jarrah, Al-Rabi' (2020) defined it as a strong inclination towards a certain activity that a student likes, senses its importance and invests time and effort in it. Passion is divided into harmonious passion and obsessive passion.

**Cognitive curiosity**: Al-Rabi' (2020) defined it as the desire to acquire knowledge, new sensory experience that stimulates exploration, acquaintance, openness to experience through the search for a wide range of new information and interest in learning detailed knowledge. Each of them is defined procedurally by the score that the respondent received on the cognitive curiosity scale used in this study.

**Study determinants**

The results of this study were determined by the following:

- It is limited to a sample of nursing students inside Palestine and West Bank students in the first semester of the academic year 2022/2023 who were selected in the available sample.
- Using scales of academic passion and cognitive curiosity and their connotations of validity and reliability.

- The academic passion scale does not include an academic position or an academic task through which the student measures his passion as it has been implicitly based on situations and tasks experienced by the students and the form of their experiences and trends.

**Methodology**

This study was based on the descriptive-associative method.

**Community**

The study community consists of all nursing students within the Bachelor's degree, from Palestinian students in the Palestinian Interior, and from students in the West Bank, where their number is estimated at (10,500) students.

**Sample**

The study sample consisted of (1160) male and female students, who were selected using the available sample Method.

**Study tools**

1. **The cognitive curiosity scale**

The researchers used the (Voskuilen, 2010) scale for cognitive curiosity, which (Al-Rabee, 2020) translated, adapted, and modified to adapt to the Arabic environment. The scale may consist of (24) items, and the negative items were reversed before the analysis.

**Validity and Reliability**

To verify the validity of the scale, it was presented to a number of reviewers who are specialists in the field of educational psychology, measurement and evaluation, and the percentage of agreement among the reviewers regarding the belonging of the items to the scale ranged (eight arbitrators out of nine). The reviewers indicated that linguistic changes were made to some items. Accordingly, the final form of the scale consisted of (24) items.

To verify the homogeneity of the performance of the study sample on the scale items, The correlation coefficient of the item score with the total score, and the corrected correlation coefficient between the item score and the total score of the scale, were calculated. The correlation coefficients between the item score and the overall score of the scale ranged from (0.50 - 0.71) and all of them are statistically significant ($P < .01$), and above the cutoff score (0.35) (Bryman & Cramer, 1997). The coefficients of the corrected correlation between the item score and the total score of the scale also ranged between (0.42 - 0.67) and were all higher than the cutoff score (0.30) (Leech et al., 2011).

The Cronbach alpha reliability coefficient and test-retest reliability were also calculated. The results indicated that the Cronbach alpha reliability coefficient was (0.92) and the test-retest reliability coefficient was (0.90). Which indicates that the scale has a high degree of reliability.

2. **The academic passion scale**

The researchers used (Vallerand et al., 2003) scale, which Al-Jarrah and Al-Rabee (2020) translated and adapted to the Jordanian environment, and the scale consists of the original (14) items distributed over two dimensions, harmonious passion (7) items, and obsessive passion (7) items.

**Validity and Reliability**

To verify the validity of the scale, it was presented to a number of reviewers who are specialists in the field of educational psychology, measurement and evaluation, and the percentage of agreement among the reviewers regarding the belonging of the

items to the scale ranged (eight arbitrators out of nine). The reviewers indicated that linguistic changes were made to some items, and they also pointed out the deletion of a item in obsessive passion. Accordingly, the final form of the scale consisted of (13) items.

The Pearson correlation coefficient was also extracted between the item score and the total score, and the corrected correlation coefficient was extracted between the item score and the total score, where the correlation coefficients between the item score and the total score for the scale ranged between (0.70 - 0.87) for harmonious passion, and between (0.62 - 0.82) for passion. The corrected correlation coefficients between the item score and the total score of the scale ranged between (0.61 - 0.81) for harmonious passion, and between (0.43 - 0.72) for obsessive passion.

The Cronbach Alpha reliability coefficient and test-retest reliability were also calculated for the two domains of the scale. The Cronbach Alpha reliability coefficient was (0.91) for the harmonious passion, and (0.85) for the obsessive passion, and the retest coefficient was (0.89) for the Obsessive passion, and (0.87) for the harmonious passion, which indicates that the scale has an acceptable degree of reliability.

## Results

first question: "Does the level of cognitive curiosity and academic passion among nursing students differ according on gender and academic year?"

Arithmetic means and standard deviations were calculated for the responses of the study sample members on the cognitive curiosity scale according to the variables (gender and academic level), as shown in Table (1).

***Table 1***

***Arithmetic means and standard deviations for the level of cognitive curiosity according to the variables of gender and academic level***

| Demographic variable | | Arithmetic means | standard deviations |
|---|---|---|---|
| gender | male | 4.1 | 0.47 |
| | female | 4.12 | 0.38 |
| | **total** | **4.12** | **0.41** |
| academic level | 1 | 4.15 | 0.45 |
| | 2 | 4.01 | 0.44 |
| | 3 | 4.16 | 0.39 |
| | 4 | 4.13 | 0.38 |
| | **total** | **4.12** | **0.41** |

It is noted from Table (1) that there are apparent differences between the arithmetic means of the study sample's according to the gender and academic level. The arithmetic means of the responses of the study sample members on the academic curiosity scale reached (4.12), with a high degree. To determine the statistical significance of the differences between the arithmetic means of the study sample's estimates of the level of cognitive curiosity according to the variables (gender and academic level), a two-way analysis of variance (2 way-ANOVA) was used, as shown in Table (2).

***Table 2***

***Results of two-way analysis of variance for the significance of differences in estimates of the level of cognitive curiosity***

| Source | Sum of Squares | df | Mean Squares | F | Sig. | eta square |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gender** | 0.059 | 1 | 0.059 | 0.362 | 0.548 | 0.000 |
| **Academic level** | 3.441 | 3 | 1.147 | 7.014 | 0.000 | 0.018 |
| **Errors** | 188.886 | 1155 | 0.164 | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Total** | 192.383 | 1159 | |

It is clear from Table (2) that there is no statistically significant difference between males and females in their estimates of the level of cognitive curiosity.

The results also show in table (2) there is a statistically significant difference between students of the four academic levels in their estimates of the level of cognitive curiosity. To determine the significance of the differences between the arithmetic means of the four groups, the Scheffe test was used, and Table (3) shows the results.

***Table 3***

***Scheffe test results for the significance of differences in the level of cognitive curiosity for students at the four academic levels***

| **level** | **The difference between the two-arithmetic means** | | |
|---|---|---|---|
| | **2** | **3** | **4** |
| 1 | .140* | -0.003 | 0.021 |
| 2 | -- | -.142* | -.118* |
| 3 | -- | -- | 0.024 |
| **Statistically significant at (α=.05)*** | | | |

It turns out that there is a statistically significant difference between the arithmetic means of the estimates of second-year students and first-year students in cognitive curiosity in favor of first-year students. There is a statistically significant difference between the arithmetic means of the estimates of second-year students and third-year students in cognitive curiosity in favor of third-year students. There is a statistically significant difference between the arithmetic means of the estimates of second-year students and fourth-year students in cognitive curiosity in favor of fourth-year students.

Arithmetic means and standard deviations were also calculated for the responses of the study sample on the academic passion scale according to the gender and academic level, as shown in Table (4).

***Table 4***

***Arithmetic means and standard deviations for estimates of academic passion according to the variables of gender and academic level***

| **domain** | **variable Demographic** | **Categorical variable levels** | **Arithmetic means** | **standard deviations** |
|---|---|---|---|---|
| harmonious passion | gender | male | 3.99 | 0.74 |
| | | female | 3.96 | 0.68 |
| | | **total** | **3.97** | **0.7** |
| | academic level | 1 | 4.05 | 0.75 |
| | | 2 | 3.8 | 0.73 |
| | | 3 | 4.05 | 0.68 |
| | | 4 | 3.98 | 0.67 |
| | | **total** | **3.97** | **0.7** |
| Obsessive passion | gender | male | 3.53 | 0.8 |
| | | female | 3.48 | 0.72 |
| | | **total** | **3.5** | **0.74** |
| | academic level | 1 | 3.59 | 0.81 |
| | | 2 | 3.36 | 0.77 |
| | | 3 | 3.59 | 0.72 |
| | | 4 | 3.49 | 0.71 |
| | | **total** | **3.5** | **0.74** |

It is noted from Table (4) that there are apparent differences between the Arithmetic means of the study sample's estimates of the level of academic passion, according to gender and academic level. To determine the statistical significance of the

differences between the arithmetic means of the estimates of the study sample for the two dimensions of academic passion, according to the gender and the academic level, a multivariate analysis of variance (MANOVA) (without interaction) was used, using the Hotelling's Trace and Wilks' Lambda tests. Since the Pearson correlation coefficient between the two fields of academic passion is (0.62) and less than (0.85); multivariate analysis of variance can be performed (no collinearity between the two domains). Table (5) shows the results.

***Table 5***

***Results of the Hotelling's Trace and Wilks' Lambda tests on the effect of gender and academic year on the study sample's estimates of the level of academic passion***

| Independent variable | value | F | df | Error df | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| gender | 0.001 | 0.624 | 2 | 1154 | 0.536 |
| academic level | 0.02 | 3.814 | 6 | 2306 | 0.001 |

The results of the Hotelling's Trace test showed that there was no statistically significant effect of the gender variable on academic passion, while the results of the Wilks' Lambda test showed that there was a statistically significant effect of the academic year variable on academic passion.

To determine the statistical significance of the apparent differences between the arithmetic means of the study sample's estimates for the two dimensions of academic passion (single), according to the gender and academic level, (MANOVA) was used, and Table (6) shows this.

***Table 6***

***Results of MANOVA to comparing the arithmetic means of the study sample estimates for the two dimensions of academic passion***

| Source | Dependent variable | Sum of Squares | df | Mean Squares | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| gender | harmonious | 0.174 | 1 | 0.174 | 0.361 | 0.548 |
| | Obsessive | 0.663 | 1 | 0.663 | 1.216 | 0.27 |
| academic level | harmonious | 9.901 | 3 | 3.3 | 6.853 | 0.00 |
| | Obsessive | 8.418 | 3 | 2.806 | 5.142 | 0.002 |
| Errors | harmonious | 556.232 | 1155 | 0.482 | | |
| | Obsessive | 630.302 | 1155 | 0.546 | | |
| Total | harmonious | 566.301 | 1159 | | | |
| | Obsessive | 639.352 | 1159 | | | |

The results show that there are no statistically significant differences between males and females in the estimates of the two dimensions of academic passion.

The results showed that there were statistically significant differences between the arithmetic means of the responses of the study sample due to the study level variable. To determine the significance of the differences between the arithmetic means of the four groups, the Scheffe test was used for two-dimensional comparisons, and Table (7) shows the results.

***Table 7***

***Scheffe test results for the significance of differences in the level of the two dimensions of academic passion for students at the four academic levels***

| domain | levels | difference between the two arithmetic means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ثانية | ثالثة | رابعة |
| harmonious | 1 | .253* | 0.009 | 0.075 |
| | 2 | -- | -.244* | -.179* |
| | 3 | -- | -- | 0.065 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 0.23 | 0.003 | 0.1 |
| Obsessive | 2 | -- | -.227* | -0.13 |
| | 3 | -- | -- | -0.097 |

It is clear from Table (7) that the arithmetic mean for second-year students on the harmonious passion dimension was lower than the rest of the years. This result can be also attributed to the nature of the activities and tasks presented to first-year students. It can be described as general and comprehensive in nature and help them to achieve harmonious passion. The students experience, evaluate and absorb these activities and consequently they become passionate about it.

**second question**: "Is there a statistically significant relationship between cognitive curiosity and academic passion among nursing students?"

To answer this question, the Pearson correlation coefficient was calculated between cognitive curiosity and academic passion, as shown in Table (8).

***Table 8***

***Pearson correlation coefficient between cognitive curiosity and academic passion***

| **correlation coefficient between cognitive curiosity and academic passion** | **Pearson** curiosity Cognitive |
|---|---|
| Harmonious passion | .54** |
| Obsessive passion | .46** |

It is noted that the value of the correlation coefficient between cognitive curiosity and harmonious passion is (0.54), which is a positive, statistically significant relationship. It is also noted that the value of the correlation coefficient between cognitive curiosity and obsessive passion is (0.46), which is a positive, statistically significant relationship.

**Discussion**

**Results related to the first question:** that there is no statistically significant difference between males and females in their estimates of the level of cognitive curiosity. This result can be attributed to the fact that both males and females have a love of cognitive curiosity. In the past, societies tended for females to be less curious than males but at the present time, it has become a love of curiosity, satisfying cognitive desires, filling the knowledge gap and alleviating the information gap for both genders. Except for the case that Perry (2001) notes if a female is at a disadvantage biological, her cognitive curiosity may be somewhat more difficult than that of a male.

This result can also be attributed to the fact that male and female nursing students tend to discover what is new in their specialty, prefer unexpected events and possess cognitive curiosity skills that have reached a high level. This result can also be attributed to socialization methods that encourage boys, male and female to learn, discover everything new, be curious, solve puzzles, try different adventures and even travel outside the country to fulfill this requirement after these advantages were in the periods are assigned to males more than females by virtue of religion, belief, customs and traditions.

The results also show there is a statistically significant difference between students of the four academic levels in their estimates of the level of cognitive curiosity.

It turns out that there is a statistically significant difference between the arithmetic means of the estimates of second-year students and first-year students in cognitive curiosity in favor of first-year students. There is a statistically significant difference between the arithmetic means of the estimates of second-year students and

third-year students in cognitive curiosity in favor of third-year students. There is a statistically significant difference between the arithmetic means of the estimates of second-year students and fourth-year students in cognitive curiosity in favor of fourth-year students.

This result can be attributed to the fact that first-year students are motivated by curiosity and cognitive curiosity for a completely different academic environment (the university). They also have greater motivation for this stage and the ability to organize their activities better due to achieving their goals in the secondary stage in addition to that they may expand their perceptions significantly due to their desire to master the basic concepts of the specialization (Baeten et al., 2010). Students of the third and fourth year are at the stage of developing the concepts, principles, knowledge and basic skills of their specialty and they are driven by their cognitive curiosity. These two years begin the stages of actual practical application in different hospital departments, so students notice different medical conditions that prompt them to inquire, research and fill the knowledge gap in them.

The results of the Hotelling's Trace test showed that there was no statistically significant effect of the gender variable on academic passion, while the results of the Wilks' Lambdatest showed that there was a statistically significant effect of the academic year variable on academic passion.

The results show that there are no statistically significant differences between males and females in the estimates of the two dimensions of academic passion.

This result can be attributed to the fact that males and females have a strong desire to do something, immerse themselves in it, experience it and interact with it within any context. Investing a large amount of time and energy in a specific activity or task is not relevant for males rather than females or vice versa with different fields of passion. for example, Males may tend to have a passion for professional specializations and works while females have greater passion for artistic and aesthetic specializations.

This result can also be attributed to the fact that both genders have skills within a certain level of academic passion: harmonious and obsessive. They have the skills to participate in various activities, appreciate new things, have unforgettable experiences, and participate in activities that may capture all areas and dimensions of their life and personality. Both genders may like a certain activity but for other circumstances they may be forced to do it.

The results showed that there were statistically significant differences between the arithmetic means of the responses of the study sample due to the study level variable.

It is clear from Table (7) that the arithmetic mean for second-year students on the harmonious passion dimension was lower than the rest of the years. This result can be also attributed to the nature of the activities and tasks presented to first-year students. It can be described as general and comprehensive in nature and help them to achieve harmonious passion. The students experience, evaluate and absorb these activities and consequently they become passionate about it.

This result can also be partially attributed to what was presented by Vallerand et al (2003) that first-year students have high ambition, strong motivation and a desire to start a new stage of education attaching different hopes, ambitions, and goals to this stage. While we find that the harmonious passion was in favor of the third and fourth academic year as the students of these two years have experienced the concepts, knowledge and skills of specialization and deepened them in a way that made them

passionate about it harmoniously, so this passion makes them on the one hand aware of their specialization and its various skills and on the other hand it pushes them to achieve the ultimate goal at the university which is to graduate and join the labor market. Also, the students of the third and fourth year have reached the stage of complete conviction and satisfaction for the nursing specialty, and they loved it so much that they became passionate about it. Although they would have changed their specialty, nursing is a difficult specialty and it needs psychological toughness, resistance, academic and applied efforts. This explains why many nurses do their tasks tirelessly at any time. When someone is asked how to be patient with this specialty, he says that he loves this specialty and does not see himself in others.

**Results related to the second question:** The results showed that the relationship between cognitive curiosity and harmonious emotion is a positive and statistically significant relationship. The results also showed that there is a positive, statistically significant relationship between cognitive curiosity and emotional obsession.

This result can be attributed to the fact that cognitive curiosity generates a great motivation for an individual to reach academic passion. It can be also described as a path to academic passion. When an individual takes the path of cognitive curiosity, he is characterized by the qualities of dedication, adventure, openness and exploration which are all skills that lead to academic passion (Hargittai, 2010).

This finding can also be attributed according to Litman (2008) that cognitive curiosity increases the desire for knowledge that motivates the individual to learn new ideas, eliminate information gaps and solve intellectual problems. Therefore, cognitive curiosity shares with the harmonious passion precisely that both need high levels of motivation, flow, well-being and positive influence while participating in the activity.

It can be said that individuals' efforts to fill their knowledge gap may lead them to activities and tasks that cause high levels of obsessive passion. Students often participate in tasks and activities that they love, but they are forced to do them and immerse themselves in their details because it fills their knowledge deficiency and fills a large information gap. This cognitive deprivation that accompanies them makes obsessive passion have high levels, force them to carry out activities without motivation, indulge in activities without awareness with high levels of pressure, control from the social environment and pursuit self-esteem or social acceptance.

**Recommendations**

Considering the findings of the study, it recommends the following:

1- Maintaining the cognitive curiosity of nursing students that focuses on knowledge itself, creates a state of research and asks questions to form a harmonious academic passion that leads to raising the level of the profession.
2- Reducing obsessive passion as much as possible by increasing students' abilities to control and control various academic activities and tasks.
3- Conduct a study that includes revealing the relationship between the five major factors of personality and academic passion.

## References

Al-Jarrah, A., & Al-Rabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 16*(4), 519-539.

Al-Masri, I. (2022). Spiritual intelligence and its relationship to academic passion among Hebron University students. *King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities, 30*(2), 357- 385.

Al-Rabee, F. (2020). Cognitive curiosity and its relationship to perceived self-efficacy among Yarmouk University students. *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 40*(2), 35- 52.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*, 243-260.

Baum J, Locke E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, *89*: 587–598.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for socialscientists*. London, UK: Routledge.

Coleman, J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(2), 155-175.

Collins, P., Litman, A., & Spielberger, D. (2004). The measurement of perceptual curiosity. *Personality and Individual Differences, 36*(5), 1127-1141.

Frijda H, Mesquita B, Sonnemans J, & Van Goozen S. (1991). *The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions*. In International review of studies on emotion. Volume 1. Edited by: Strongman KT. Wiley; 187–225.

Gkorezis, P., Mousailidis, G., Kostagiolas, P., & Kritsotakis, G. (2021). Harmonious work passion and work-related internet information seeking among nurses: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Nursing Management, 29*(8), 2534-2541.

Hargittai, I. (2010). *Drive and curiosity: what fuels the passion for science*. Prometheus Books.

Jirout, J. J., Vitiello, V. E., & Zumbrunn, S. K. (2018). Curiosity in schools. In G. Gordon (Ed.), *The new science of curiosity* (pp. 243–265). Nova Science Publishers.

Kulathissa, K. (2020). *Impact of passion on epistemic curiosity of science and technology scientists in Sri Lanka* (Doctoral dissertation, Belihuloya, Sabaragamuwa University of Sri Lanka).

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Liston, P., & Garrison, W. (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. Routledge.

Litman, A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition & Emotion*, *19*, 793–814.

Litman, A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1585-1595.

Luh, B., & Lu, C. (2012). From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion. *Psychology of Aesthetics Creativity and The Arts, 6*(3), 282-288.

Mansourian, Y. (2020). How passionate people seek and share various forms of information in their serious leisure. *Journal of the Australian Library and Information Association, 69*(1), 17-30.

McCartney, G., Popham, F., Katikireddi, S. V., Walsh, D., & Schofield, L. (2018). How do trends in mortality inequalities by deprivation and education in Scotland and England & Wales compare? A repeat cross-sectional study. *BMJ Open, 7*(7), e017590.

Mistry, V., & Latulipe, C. (2021). Exploring differences in academic passion, curiosity, and achievement across gender and year in university students. *International Journal of STEM Education, 8*(1), 1-16

Mohammed, N. (2022). Mental motivation and its relationship to academic passion among graduate students at the Faculty of Education in Hurghada in light of some demographic variables. *College of Education Journal, 19*(122), 295-350

Nouri, K. (2015). Cognitive curiosity among university students. *Al-Mustansiriya University Journal of Science and Education, 16*(4), 479–516.

Perry, B. (2001). Curiosity: The Fuel of Development. *Early Childhood Today*. 26, 16-54.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(2), 212-230.

Schellenberg, J., & Bailis, S. (2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 40, 149-155.

Schmidt, G., & Rotgans, I. (2021). Epistemic curiosity and situational passion: Distant cousins or identical twins?. *Educational Psychology Review*, *33*(1), 325-352.

Sheldon, M., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T., & Turban, D. (2005). Doing one's duty: Chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, *19*(2), 97-115.

Slater, W. (2009). *The measurement of an adult's cognitive curiosity and exploratory behavior*. Regent University.

Sternszus, R., Saroyan, A., & Steinert, Y. (2017). Describing medical student curiosity across a four-year curriculum: An exploratory study. *Medical Teacher*, *39*(4), 377-382.

Vallerand, J., Blanchard, C., Mageau, A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, *85*(4), 756.

Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, *49*(1), 1-13.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, *85*(4), 756.

Voskuilen, C. (2010). *Curiosity, Demand Characteristics, and the Tip-of-the-Tongue State*.

Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). "Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 2370.

IJOPER Vol 3, No 1, pp 160 -173 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

# The level of Academic Buoyancy in light of Some Demographic Variables

**Samira Hasan Masarwy**
**Academic lecture**
samirasheeh@gmail.com

**Adnan Y. Atoum**
**Department of Counseling and Educational Psychology- Yarmouk University**
atoum@yu.edu.jo

**Abstract:**

The study aimed to reveal the level of academic buoyancy, and to examine if there statistically significant differences at the significance level (α = .05) between means of academic buoyancy in light of some variables. To achieve this, the study sample consisted of (368) male and female students from Al Qasimi College, that was chosen by the available method. Also, the researchers used the Zoghbi Academic Buoyancy Scale (2018). The results of the study indicated that there was a high level of academic buoyancy, and that there were no statistically significant differences at the level of significance (α = .05), between means of the domains of academic buoyancy of the study sample due to the variables of gender, specialization, and academic year.

**Keywords:** academic buoyancy, Demographic variables.

# مستوى النهوض الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

**سميرة حسن مصاروة**
**محاضرة أكاديمية**
samirasheeh@gmail.com

**عدنان يوسف العتوم**
**قسم علم النفس الإرشادي والتربوي**
atoum@yu.edu.jo

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي، ودراسة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات النهوض الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق ذلك، تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من الكلية القاسمية، تم اختيارهم بالطريقة المتاحة. كما استخدم مقياس الزغبي للنهوض الأكاديمي (2018). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من النهوض الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05)، بين متوسطات مجالات النهوض الأكاديمي لعينة الدراسة، تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية.

**الكلمات المفتاحية:** النهوض (الطفو) الأكاديمي، المتغيرات الديموغرافية.


تاريخ قبوله للنشر (2024-01-24) تاريخ تسلم البحث (2023-07-16)

## Introduction

Academic buoyancy is one of the modern concepts in positive psychology, focusing on the positive aspects of students' personality, to help them overcome stress, anxiety, and fear of failure on the one hand, and absorb scientific and technological progress, process information, and achieve success and academic excellence on the other hand (Martin & March, 2006). There is universal agreement that many personality traits and characteristics are directly related to academic achievement and students' performance in many situations (Novikova & Vorobyeva, 2017).

During the first year of study, academic students need a kind of flexibility that allows them to respond appropriately to the routine academic pressures and challenges they face in college (Martin & Marsh, 2006) as navigating completely unfamiliar environments, adapting to new situations of academic rigor, and quickly adjusting to the pace of college-level work are all daily experiences of academic life. Students who are not used to dealing with such challenges may experience setbacks, stress or low self-esteem, but they need to be able to "bounce back" and move forward, so they need to show flexibility (Bakhshaee, et al., 2016). (Martin & Marsh, 2006; 2008a; 2008b; Masarwah and Atoum, 2023) proposed a new structure to define a type of everyday flexibility, which they termed academic buoyancy.

The term buoyancy in psychology refers to the idea of an individual's tendency to remain steadfast and maintain his calm and self-balance when exposed to daily pressures or challenging situations, in addition to his ability to effectively agree and positively confront these challenges and those stressful situations, in other words, it is the students' ability to deal successfully with challenges and difficulties that model everyday academic life, including self-efficacy, ability to plan, persistence, reduced anxiety, and control (Martin & Marsh, 2006). Martin (2014) defines academic buoyancy as the student's ability to overcome setbacks and challenges in daily academic life, such as poor performance, final exam dates, and difficult assignments, which is an important factor in raising the psychological competence of students who experience difficulties in their academic lives. It is also defined as a positive, constructive, and adaptive response to the daily academic obstacles and challenges students face (Putwain et al., 2012).

Martin & Marsh (2006; 2008a; 2008b) describe recovery as an adaptive construct associated with positive adaptive correlates, such as persistence and engagement, and maladaptive negative correlates, such as subjective handicap and disengagement. Students in all situations at the academic level can benefit from adaptive motivation and engagement. Underachieving students will need improvement, strong students will need confidence to maintain, and disruptive students will benefit through greater engagement. The researcher defines academic buoyancy as: the ability of the student to positively and successfully overcome the obstacles and academic challenges that he faces in academic life on a daily basis, such as low performance, exam anxiety, the level of competition with others, performance pressure and difficult tasks.

Martin & Marsh (2008) indicated that there are a number of factors that influence academic buoyancy, including: (a) psychological factors, which are self-efficacy, impulse control, sense of purpose, and motivation; (b) school-related factors: engagement in the classroom, educational aspirations, relationship with teachers, teacher responsiveness, effective teacher feedback, attendance, value given to the

academy, extracurricular activity, challenging curriculum; (c) Family and peer factors: These are family support, positive ties with family members and friends, and peer commitment to education. With regard to this context, it was found that the method of socialization that relies on excessive interference in student affairs leads to a decrease in the level of academic buoyancy, while the method based on supporting independence leads to an increase in the level of buoyancy (Shaw, 2017).

It has been shown that culture affects the level of academic buoyancy, as indicated by a study by (Yu & Martin, 2014). Zahran & Zahran (2013) add personality factors as factors affecting buoyancy, as buoyancy is seen as a personality trait that gives the individual the ability to endure and face challenges. It is a trait that has multiple dimensions that vary according to the situation, time, age, gender, cultural roots, and socio-economic status of the individual who is exposed to various life challenges and crises. Despite the challenges and crises that the individual faces, buoyancy refers to a set of phenomena that are characterized by positive good outcomes, and can be predicted negatively by neuroticism, and positively by introversion, while unstable psychological factors, academic skills, and academic engagement may predict academic buoyancy.

The factors influencing academic buoyancy can be divided into distant and proximal factors, where the distant factors include the individual's life experiences throughout his life, while the proximal factors include the individual's current life experiences, psychological, educational, family, and peers (Martin & Marsh, 2008), and the proximal factors have the greatest role in bringing about positive educational and behavioral changes (Abdullah, 2021), which indicates the importance of the dimension of time in academic buoyancy.

The importance of academic buoyancy is represented by its positive association with a set of positive educational outcomes, such as enjoying study time and participating in classroom discussions, academic self-efficacy, planning and persistence, and managing emotions (Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a; Martin et al., 2010). Students with a high level of academic buoyancy interpret academic concerns as a challenge (Putwain, et al., 2015).

According to what Martin and his colleagues see (Matrin, et al., 2010), the development and improvement of academic buoyancy abilities leads to an increase in students' immunization towards the obstacles and challenges raised by daily academic life. Life is not a pleasant walk; nor is it not difficulties and hardships. In order to increase daily academic buoyancy, researchers should not only identify the factors causing academic stress and problems, but also identify other factors that contribute to relieving these pressures, improving students' coping and recovery capabilities, and achieving student mental health.

Putwain & Symes (2014) argue that students with higher levels of academic progress are better able to objectively rate fearful situations related to academic achievement as more challenging and less threatening, especially when they are exposed to them more frequently than students with lower levels of academic buoyancy. As for students with low levels of academic buoyancy, they often feel stressed, confused, and helpless, and have difficulty adapting to academic challenges and pressures, which may contribute to encouraging the student not to continue academic education (Strickland, 2015).

The Motivation and Engagement Wheel model and the 5c model (Martin and Marsh, 2007) are among the most important models that explain academic buoyancy. This model can be summarized as follows:

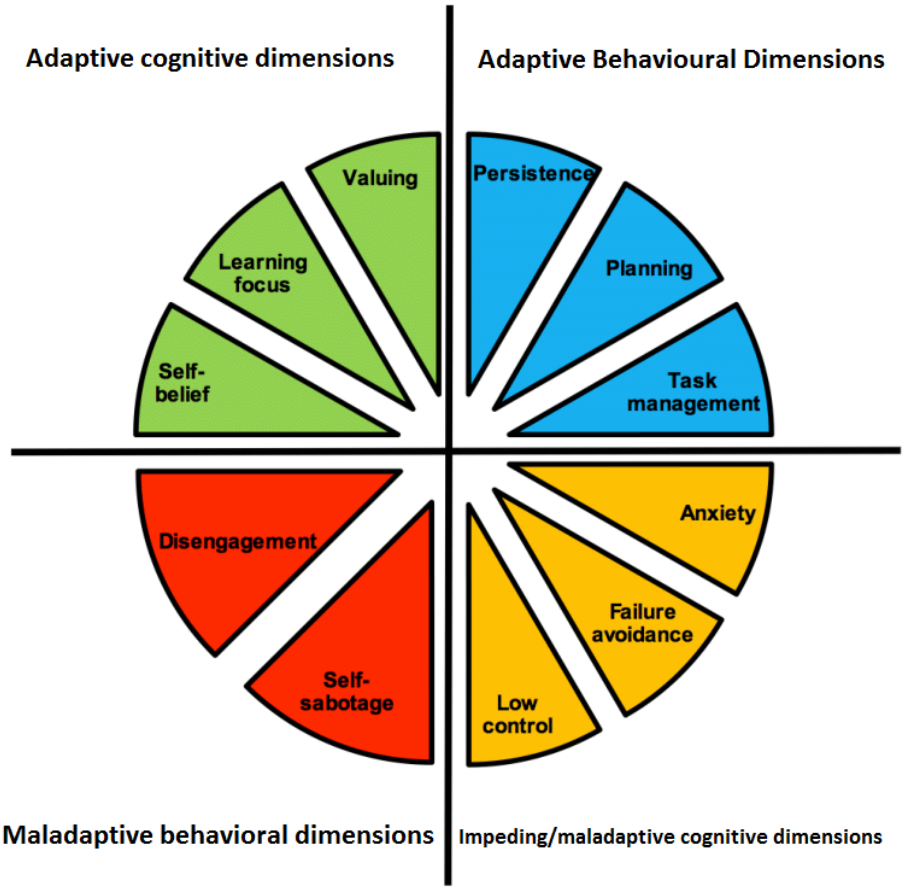



***Figure 1: The Motivation and Engagement Wheel (Strickland, 2015)***

Strickland (2015) refers to the motivation wheel model and behaviors that focus on academic engagement as learners' adaptation mechanisms. It is a multi-dimensional wheel, consisting of levels that appear through the four quadrants shown in Figure (1):

- **The first quadrant: Adaptive Cognitive Dimensions:** This part of the wheel shows three main motivational structures, which are self-efficacy, goal orientations towards mastery, and task value. Students who feel more capable and competent in handling academic tasks will be more likely to have characteristics associated with academic buoyancy (Marsh & Martin & Marsh, 2006). Students who support deep goals that focus on learning and understanding, as well as students who consider school important, useful, and interesting are expected to have high levels of academic buoyancy (Locke & Latham, 2002).
- **The second quadrant: Adaptive Behavioral Dimensions:** in a clockwise direction, it is represented in the three dimensions of self-regulation, which are persistence, planning and task management (Martin, 2008). The more an individual is self-regulated, the more this predicts achievement and adaptive tendencies in academic tasks (Boekaerts & Corno, 2005). Students who make an effort to find solutions to difficult and challenging problems, who plan their assignments, who study and monitor their progress, who use their management skills to organize the

study and identify appropriate strategies, show a high level of academic buoyancy (Martin et al., 2010).

- **The third quadrant: Maladaptive Cognitive Dimensions:** the three structures in this quadrant include anxiety, avoidance of failure, and lack of confidence (low control) (Martin, 2008). These motivational-emotional structures deal with how students feel before and during the performance of a specific task. Here Pintrich (2003) shows two components of anxiety: (a) feeling stressed or the emotional component of anxiety, as students suffer from uncomfortable feelings when they think about school performance, assignments or exams. (b) The cognitive component of anxiety, such as students thinking about not doing a good job in their homework, assignments, or exams, and research has shown that students are more susceptible to anxiety under conditions of performance and evaluation threat, and it was found that anxiety is inversely related to academic buoyancy (Martin & Marsh, 2003). In a similar vein, research theory of achievement goals shows that students who support goals that focus on avoiding failure (avoiding performance) are less likely to gain a good level of academic buoyancy (Ryan & Deci, 2000). In terms of confidence shakiness, Martin (2003) notes that students with low levels of control are unsure of how to do a good job, or how to avoid doing poor work, and often feel powerless about their academic performance, which contributes to lower levels of academic buoyancy.
- **The fourth quarter: Maladaptive Behavioral Dimensions:** there are two main failures in self-regulation, namely: self-sabotage and disengagement (Martin, 2008), where students hinder themselves when they perform activities that reduce their chances of achieving academic success, such as postponing a task, or not preparing for an exam, as they consider this an excuse for their poor performance (Martin, 2001; Martin, 2003). In addition, non-engagement leads to students' desperation to engage in certain academic subjects, or to abandon enrollment in school in general, or to accept failure as the only option, or to show learned helplessness, which is antithetical to academic buoyancy (Barnett, 2012). According to (Martin & Marsh, 2008a, b; Martin, 2009) students with a high level of academic buoyancy are rarely self-sabotaged or drop out of their academic work.

It is clear from the previous model that the foundations of academic buoyancy are represented in motivation being one of the critical variables for academic success, and in flexibility in dealing with stressful situations such as daily challenges, as a high level of motivation and flexibility is an indicator of the learner's possession of academic buoyancy capabilities.

Modern measures of academic buoyancy present five factors influencing academic buoyancy: self-efficacy, uncertain control, lack of confidence, academic engagement, low level of anxiety, and teacher-student relationship. Martin & Marsh (2008) is the first to develop a scale for measuring academic buoyancy, which is a one-dimensional scale consisting of four items, known as The Academic Buoyancy Scale-ABS). This scale was used extensively later in many studies that focused on this concept, and the results of these studies showed that this scale has a high degree of validity and stability, (Martin & Marsh, 2008b; Martin et al., 2010; Putwain et al., 2012).

Some studies indicated a moderate level of academic buoyancy (Al-Azamat & Al-Mualla, 2020; Abdullah, 2021; Sihotang & Nugraha, 2021;), and some studies

indicated a high level of academic buoyancy (Attiya, 2020; Bahnasawy 2020; Datu & Yang , 2021);

The results of some studies showed that there are no statistically significant differences at the significance level (α = .05) between the averages of the areas of academic buoyancy due to the variables of gender, specialization, and academic year (Nassif, 2018; Bahnasawy 2020; Abdullah, 2021; Al-Sararati and Al-Zubaidi, 2022). While the results of other studies indicated that there are statistically significant differences in academic buoyancy in favor of males (Martin & Marsh, 2008b; Halim, 2019; Al-Azamat & Al-Mualla, 2020; Datu & Yang, 2021; Al-Otaibi et al., 2021), as for the study (Sihotang & Nugraha, 2021) It indicated that there are statistically significant differences in academic buoyancy in favor of females.

**Study Problem:** Academic stage students face many difficulties, obstacles, psychological crises and pressures. It is a critical stage, and one of the most difficult stages of life, in which many internal and external conflicts occur. On the other hand, students have many aspirations and goals that they seek to achieve. Protective factors have been categorized as an individual, family and community strategy that helps students overcome these adversities to achieve positive developmental and educational outcomes. Education policy in the twenty-first century has recognized that if the factors that pose a constant threat to students are not addressed, they will not be ready to face these challenges, and thus may lead to not completing their academic study program (Smith et al., 2004).

Through the work of one of the researchers as an educational counselor in the Teachers Preparation College, she noticed that a large percentage of male and female students feel confused, chaotic, and perhaps frustrated, and lack motivation to persevere, and that there is a disparity between students in dealing with daily academic tasks. There are also a percentage of students who have difficulty anticipating the future and benefiting from previous experiences, in addition to the difference in students' view of the past and the present. This, in turn, affects many important variables that will affect his life in the future, such as: planning, setting goals and controlling them, appropriate effective and appropriate strategies, and self-organization of their academic life. Specifically, the problem of the study lies in answering the following questions:

**The first question:** What is the level of academic buoyancy among Arab students of colleges of education within the Green Line?

**The second question:** Are there statistically significant differences at the significance level (α = .05) between means of academic buoyancy in light of some demographical variables?

**Study Importance:** The importance of the study is as follows:

**Theoretical importance:** The study contributes to the literature on academic buoyancy through its study of Arab academic students within the Green Line, a population group that has not been adequately represented in previous research. The study provides insight into the relative importance of the different dimensions of academic buoyancy, as anxiety is one of the dimensions that negatively affects the level of academic buoyancy.

**Applied importance**: Based on the consequences of the results of the study, it may help the lecturers work to improve the level of academic buoyancy among students by

providing them with appropriate strategies and tools that contribute to increasing self-awareness and self-management, and thus these matters contribute to raising the level of their academic buoyancy. Also, this study can guide educators and help them build special programs that promote and improve academic buoyancy. The study can also help the developers of academic programs to reconsider the content of courses and study plans, with the aim of enabling students to develop skills and strategies that help them advance academically.

## Methodology

The current research adopted the descriptive analytical quantitative research methodology. This methodology is distinguished by its reliance on describing and measuring the features/characteristics/conditions/situation or phenomenon of a particular society, and it is also concerned with determining the relationship between variables (independent and dependent). To describe the condition/phenomenon, simple statistical tools are used, such as: ratio, rate, mode, and descriptive measures (Zaidan, 2016).

### Study Population

The study population consisted of all Arab undergraduate students at Al-Qasimi Academy for Education located within the Green Line, with a total number of (826), the number of males (60) students, and the number of females (766) students.

### Study Sample

The sample of the study consisted of (368) male and female students, with (29) male and (339) female students from the faculties of education within the green line, as this accessible sample represented 45% of the study population. Table (1) shows the distribution of the study sample according to the taxonomic variables of the study (gender, academic year, specialization).

***Table 1***

***Distribution of the study sample according to its taxonomic variables***

| Variable | Level | Number | Percentage % |
|---|---|---|---|
| **Gender** | Male | 29 | 7.9 |
| | Female | 339 | 92.1 |
| | **Total** | 368 | 100 |
| **Specialization** | Literary | 244 | 66.3 |
| | Scientific | 124 | 33.7 |
| | **Total** | 368 | 100 |
| **Academic year** | First | 176 | 47.8 |
| | Second | 74 | 20.1 |
| | Third | 64 | 17.4 |
| | Fourth | 54 | 14.7 |
| | **Total** | 368 | 100 |

**Study Instrument**: The researcher used the Academic buoyancy Scale prepared by Al-Zoghbi (2018). The scale includes 25 items distributed on dimensions: self-efficacy,

shaken confidence, academic engagement, anxiety, and the relationship between the student and the teacher.

**Psychometric properties of the Academic buoyancy Scale**

A) **Content Validity:** The scale was presented in its initial form to a group of specialists, and no item was omitted or added, but few items were modified.

B) **Construct Validity:** The scale was applied to an exploratory sample consisting of (38) male and female students from outside the target study sample, and the Pearson Correlation coefficient was used to extract the values of the items' correlation coefficients to the area to which they belong and to the total score. Table (2) shows that:

***Table 2***

***The values of the correlation coefficients of the items of the Academic buoyancy Scale to the area to which they belong, and the correlation of the items to the total score (n = 38)***

| Dimension | Item | Correlation to Domain | Correlation to the overall score |
|---|---|---|---|
| Self-efficacy | **1** | .490** | .438** |
| | **2** | 0.052 | -.109- |
| | **3** | .700** | .741** |
| | **4** | .638** | .509** |
| | **5** | .735** | .350* |
| Shaken confidence | 6 | .606** | .717** |
| | 7 | .367* | .614** |
| | 8 | .728** | .739** |
| | 9 | .583** | .693** |
| | 10 | .639** | .733** |
| Academic engagement | 11 | .765** | .681** |
| | 12 | .790** | .663** |
| | 13 | .558** | .370* |
| | 14 | .807** | .794** |
| | 15 | .495** | .382* |
| Anxiety | **16** | .775** | .538** |
| | **17** | .696** | .693** |
| | **18** | .809** | .577** |
| | **19** | .625** | .318* |
| | **20** | .358* | .374* |
| The relationship between the student and the teacher | 21 | .600** | .374* |
| | 22 | .804** | .648** |
| | 23 | .813** | .555** |
| | 24 | .766** | .506** |
| | 25 | .632** | .601** |

The results of Table (2) showed that the values of the correlation coefficient of item (2) were low and not statistically significant, so it was omitted. As for the rest of

the items, the correlation coefficients of the items to the area ranged between (.35-.81), and they had acceptable degrees and were statistically significant. The correlation coefficients of the items to the total score ranged between (.35-.79). Therefore, the number of items on the scale became (24) items.

To ensure the reliability of the scale and its somains, the scale was re-applied to the exploratory sample, and Cronbach's Alpha equation and Pearson's correlation coefficient were used between the first and second applications. Table (3) shows the results.

***Table 3: The stability coefficients of the academic buoyancy scale***

| Area | Number of items | Cronbach alpha | Test-Retest stability |
|---|---|---|---|
| **Self-efficacy** | 4 | .66 | .57 |
| **Shaken confidence** | 5 | .72 | .50 |
| **Academic engagement** | 5 | .70 | .46 |
| **Anxiety** | 5 | .72 | .50 |
| **The relationship between the student and the teacher** | 5 | .75 | .58 |
| **Overall score** | 24 | .88 | .50 |

It is clear from Table (3) that the values of Cronbach's coefficient alpha were between (.66-.72), and the value of the stability coefficients ranged between (0.46-0.58). The value of the Cronbach alpha coefficient of the total scale was (.88) and the repetition stability (0.50); all these values are appropriate and make the tool applicable to the original sample.

**Study implementation procedures:** The study was carried out according to the following steps:

1. Developing study tools and presenting them to a panel of judges.
2. Applying the study tools to an exploratory sample with the aim of ensuring the validity and reliability of the study tool.
3. Distributing the study tool to the original sample, and asking them to answer the items with honesty and objectivity.
4. Analyzing the data using (SPSS, 28) program based on study questions.

**Study Variables:** The study included the following variables:

a- **Demographic variables:** gender, academic year, specialization.
b- **The main variable:** academic buoyancy.

## Results

To answer the first question**: "What is the level of academic buoyancy among Arab education college students within the Green Line?,** the means, standard deviations, and percentages of the academic buoyancy scale of students at the Colleges of Education were calculated within the green line. Table (4) shows the results.

***Table 4***

***Means, standard deviations, and percentages for areas of academic buoyancy***

| Scale | Rank | Dimension | Mean | Standard deviation | Percentage | Level |
|---|---|---|---|---|---|---|

| Scale | Rank | Dimension | Mean | Standard deviation | Percentage | Level |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Academic buoyancy | 1 | Academic engagement | *2.78* | *0.336* | *92.6* | High |
| | 2 | Self-efficacy | *2.72* | *0.336* | *90.6* | High |
| | 3 | Anxiety | *2.7* | *0.43* | *90* | High |
| | 4 | Shaken confidence | *2.68* | *0.366* | *89.3* | High |
| | 5 | The relationship between the student and the teacher | *2.68* | *0.413* | *89.3* | High |
| Academic buoyancy as a whole | | | *2.71* | *0.307* | 90.3 | High |

It is clear from Table (4) that the total mean was (2.71), with a percentage of (90.3), which represent a a high level. Domains means ranged between (2.78-2.68), and all of them with a high level. The domain of "academic engagement" ranked first, while the domain of "student-teacher relationship" came in the last rank.

To answer the second question "**Are there statistically significant differences at the significance level (α = .05) between the averages of academic buoyancy among students in colleges of education within the Green Line due to the variables: gender, specialization, and year of study**?, the means and standard deviations were calculated for the responses of the study sample members on a scale of academic buoyancy among students in colleges of education within the Green Line, attributed to the variables: gender, specialization, and year of study, and Table (5) shows the results.

***Table 5***
***Means and standard deviations of the study sample's responses on academic buoyancy based on students' gender, specialization, and year of study.***

| variable | the level | *academic buoyancy* | |
|---|---|---|---|
| | | S.D. | Average |
| gender | male | .2950 | 2.68 |
| | female | .3090 | 2.71 |
| specialization | literary | .3070 | 2.72 |
| | scientific | .3090 | 2.70 |
| year of study | first | .3270 | 2.70 |
| | second | .2860 | 2.71 |
| | third | .2980 | 2.73 |
| | fourth | .2870 | 2.72 |

It is clear from Table (5) that there are apparent differences between the means on the academic progress scale in light of their distribution according to the study variables. To reveal the significance of the differences between the means of the scale, a three-way analysis of variance (3-way ANOVA) was conducted, and before conducting it, its assumptions regarding whether homogeneity of variance was violated or not were verified through the (Levene) test, where the value of (F) was The value calculated for the Levene test is (.794) at two degrees of freedom (14 for the numerator and 353 for the denominator) with statistical significance (.676); Which indicates that there is no violation in the homogeneity of variance, and thus this condition is met. Table (6) shows the three-way analysis of variance.

***Table 6***

***hree-way analysis of variance on the academic progress scale among the study sample due to variables: gender ،specialization ،year of study.***

| Source of variance | Sum of squares | df | Mean squares | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| **gender** | .029 | 1 | .029 | .300 | .584 |
| **specialization** | .028 | 1 | .028 | .295 | .587 |
| **year of study** | .055 | 3 | .018 | .192 | .902 |
| **The error** | 34.545 | 362 | .095 | | |
| **Total** | 2736.446 | 368 | | | |

It is noted from Table (6) that there are no statistically significant differences at the significance level (α = .05) between the averages for the Academic buoyancy Scale due to the variables: gender, specialization, and year of study.

## Discussion of results

The results of this study showed that the level of academic buoyancy among the study sample is high, and this result can be explained by assuming that social skills have a major role in academic buoyancy, which includes the student's relationship with his peers, friends, and teachers, and the relationships between teachers and students play a fundamental role in developing students' academic buoyancy. (Martin & Marsh, 2008a; Martin & Marsh, 2009; Collio et al., 2015). The researcher points out that it seems that the study sample has a high level of emotional social skills, which helps them understand and manage their emotions, in addition to understanding the emotions of the people they deal with in the academic setting. In addition to the possibility of them enjoying a high ability to build good relationships with others, and the ability to make responsible and appropriate decisions that strengthen these relationships, especially the formation of positive relationships with the people around them, especially teachers, which contributes to their academic buoyancy; Students with a high level of academic buoyancy interpret academic concerns as a kind of challenge (Putwain, et al., 2015; Al-Tarawneh, Atoum & Abu-Dahab, 2023; Al-Adamat and Atoum, 2022 ).

The results of this study showed that there are no statistically significant differences at the significance level (α = .05) between the averages of the areas of academic buoyancy among students in colleges of education within the Green Line due to the variables of gender, specialization, and year of study. This result is consistent with previous studies (Nassif, 2018; Bahnasawi 2020; Abdullah, 2021; Al-Sarrati and Al-Zubaidi, 2022). It differs with studies (Martin & Marsh, 2008b; Halim, 2019; Al-Azamat & Al-Mualla, 2020; Datu & Yang, 2021; Al-Otaibi et al., 2021) that indicated the presence of statistically significant differences in academic buoyancy in favor of males. It also differs from studies (Sihotang & Nugraha, 2021) that indicated that there are statistically significant differences in academic buoyancy in favor of females.

The results of the study with regard to the level of academic buoyancy and specialization are consistent with the study (Bahnasawy, 2020; Al-Sararati and Al-Zubaidi, 2022), which indicated that there are no statistically significant differences in academic buoyancy due to the variable of study specialization.

As for the level of academic buoyancy and the academic year; The results are consistent with the results of Bahnasawy's study (2020), which indicated that there were no statistically significant differences between the levels of buoyancy among academic

students due to the academic year variable. In contrast, Sihotang & Nugraha's study (Sihotang & Nugraha, 2021) indicated that first-year students showed an average level of buoyancy. Academic. The researcher attributes the absence of statistically significant differences at the level of significance (α = .05) between the averages of the areas of academic buoyancy among students in colleges of education within the Green Line due to the variables of gender, specialization, and academic year. However, collecting data for this study relied on what the students reported. themselves, this could be related to the fact that students do not like to show weakness or deficiency in themselves that indicates a low level of buoyancy. In addition, the percentage of male students compared to female students is a very small percentage, and therefore it may not have a statistical impact. With regard to the academic year, the researcher believes that students in the first academic year have a low level of academic buoyancy, and this level changes as the student moves to advanced years. Because during this period he acquires the personal and social skills and tools that contribute to his high level of buoyancy (Atoum and Abo Hilal, 2017).

**Recommendations**

- Further research should be conducted to explore the relationships between academic buoyancy and other variables, such as personality traits, cultural factors, and academic performance.
- Expanding the study to include a larger and more diverse sample of Arab university students from different universities, countries and regions, non-Arab students, or high school students to increase the possibility of generalizing the results.
- Using longitudinal designs to follow academic buoyancy over the years of academic learning.
- Conducting preparatory programs and preparatory workshops for students to enter academic life, which increases academic buoyancy.
- Encouraging participation between students and faculty members to increase and maintains academic buoyancy.

## References

Abdullah, N. (2021). School integration in light of the variables of academic buoyancy and hyperexcitability among students at the High School of Excellence in STEM Science and Technology. *The Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, *92*(92), 159-212.

Al-Zoghbi, A. (2018). The effect of social-emotional learning in improving the academic buoyancy of academically struggling students at Taibah University in Madinah. *Assiut University - Faculty of Education*, *34*(6), 389-446.

Al-Adamat, Omar and Atoum, Adnan (2022). Cognitive dissonance and its relationship to emotional intelligence. *Cognition, Brain, Behavior, An Interdisciplinary Journal, XXVI* (4), 215-229, doi:10.24193/cbb.2022.26.12.

Al-Simadi, F., & Atoum, A. (2000). Family environment and self concept of Palestinian youth living in Jordanian refugee camps. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *28*(4), 377–386. https://doi.org/10.2224/sbp.2000.28.4.377.

Atoum, Adnan and Abo Hilal, Hind (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Goal Orientations among Jordanian Students. *Sage Open*, October-December 2017, DOI: 10.1177/2158244017735567.

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. *Journal of Current Research in Science*, (1), 94.

Barnett, P. A. (2012). High school students' academic buoyancy: Longitudinal changes in motivation, cognitive engagement, and affect in English and math.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, *54*(2), 199-231.

Farah, A., & Atoum, A. (2002). Personality traits as self-evaluated and as judged by others. Social Behavior and Personality: An international journal, 30(2), 149-156.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, *57*(9), 705.

Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students‟ everyday academic resilience. Journal of School Psychology: *Journal of Social Sciences Research* 1340

Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian journal of Education*, *47*(1), 88-106.

Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in diverse performance settings: Testing their generality across school, university/college, work, sport, music, and daily life. *Journal of Research in Personality*, *42*(6), 1607-1612.

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 86-107.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*(2), 168-184.

Martin, A., Colmar, S., Davey, L., & Marsh, H. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.

Masarwah, S. and Atoum, Adnan (2023). A causal model for the relationship between academic buoyancy, the Big Five personality factors, and future time perspective. *Al-Qudus Open University Journal, 14(41), 29-45.*

Pintrich, P. R. (2003). *Motivation and classroom learning*. In W. M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), Handbook of psychology: educational psychology,103-122.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2014). The perceived value of maths and academic self-efficacy in the appraisal of fear appeals used prior to a high-stakes test as threatening or challenging. *Social Psychology of Education*, *17*(2), 229-248.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, *25*(3), 349-358.

Putwain, D. W., Remedios, R., & Symes, W. (2015). Experiencing fear appeals as a challenge or a threat influences attainment value and academic self-efficacy. *Learning and Instruction*, *40*, 21-28.

Al-Tarawneh, R., Atoum, A. & Abu-Dahab, S. (2023). Sensory Modulation among Kindergarten Children in Jordan Based on Parents' Perceptions. *Occupational Therapy in Health Care*, DOI: 10.1080/07380577.2023.2269439.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological inquiry*, *11*(4), 319-338.

Shaw, K. (2017). *Hovering or Supporting: Do Parenting Behaviors Affect Their College-Offspring's Perseverance?* (Doctoral dissertation, Miami University).

Smith, E. P., Boutte, G. S., Zigler, E. D., & Finn-Stevenson, M. (2004). Opportunities for schools to promote resilience in children and youth. *Investing in children, youth, families and communities*, 213-233.

Strickland, C. (2015). *Academic Buoyancy an Explanatory factor for college student Achievement and Retention (unpublished doctoral dissertation)*. the Pennsylvania state university.

Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement, and buoyancy. *Educational Psychology*, *34*(5), 635-658.

Zahran, M. & Zahran, S. (2013). The five major factors of personality and their relationship to both academic resilience and job involvement among postgraduate students working in teaching. *Journal of Psychological Counseling - Ain Shams University*, (36), 333-420.

Zidane, R. (2016*). Research methods in educational and social sciences*. Al-Razi Institute for Research, Measurement, Evaluation and Statistical Consultation.