فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف السابع

مروى خالد الخطاطبة
طالبة دكتوراه - جامعة اليرموك
alkhatatbehmarwa@gmail.com

جعفر كامل الربابعة
جامعة البلقاء التطبيقية
Jr19672004@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية، وقد اتبعت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (40) طالبة من الصف السابع في لواء قصبة عجلون. وقد تم استخدام مقياسي الكفاءة الذاتية العامة والأكاديمية، كما استخدمت برنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي المكون من عشر قواعد للتفكير الإيجابي موزعة على (24) جلسة تدريبية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد بين المجموعتين على مقياس الكفاءة الذاتية العامة البعدي والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على التفكير الإيجابي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، الكفاءة الذاتية، لواء قصبة عجلون.

The Effectiveness of Training Program Based on Positive Thinking in Developing Self - Efficacy of Seventh Grade Girls Primary School

Marwa Khaled Khatatbeh
PhD student - Yarmouk University
alkhatatbehmarwa@gmail.com

Jafar Kamel Al- Rababah
Al-Balqa Applied University
Jr19672004@yahoo.com

Abstract:

The current study aimed at identifying the efficiency of a Positive Thinking Effect on Self-Efficacy Development Training Program. The study used a quasi-experimental approach, and the sample consisted of 40 female students from 7th grade Students in Ajloun governorate Region. The researcher used the General and Academic Self-efficiency measures and an existing training program based on positive thinking consisting of ten rules distributed on 24 training sessions. The pre-test was conducted on both groups (General and Academic Self-efficiency); each group consisted of 20 students randomly selected. The group then was exposed to the training program based on positive thinking, while not implemented on the controlling group. After the program implementation, both groups were exposed to the post test. Results showed statistically significance indication in all self - efficiency the academic self-efficiency in the test group that can be attributed to the training program based on positive thinking.

Keywords: Positive thinking, Self-Efficacy, Ajloun Governorate Region.

تاريخ قبوله للنشر (2023-05-03) تاريخ تسلم البحث (2023-03-20)

مقدمة

يعد التفكير من العوامل الأساسية في حياة الفرد والذي يساعده على التقدم في حياته وتوجيهها، ومن أنواعه التفكير الإيجابي وهو مهارة اعقلية يكتسبها الفرد عن طريق التعلم والممارسة وينميها مما يساعده على فهم ذاته، وفهم البيئة المحيطة به.

إن تقدم الإنسان مرهون بتفكيره وخاصة ما يمارسه من تفكير إيجابي إذ إن من شأنه مساعدته على التقدم والتطور في جوانب الحياة المختلفة، فالتفكير بإيجابية لا ينعكس فقط على الشخص الذي يفكر بل يمتد ليشمل الأشخاص المحيطين، فالأفراد بطبيعتهم يميلون إلى الشخص الذي يفكر ويتصرف بإيجابية وإن الفرد بطبيعته يسعى إلى أن يكون محاطا بأناس لديهم القدرة على التفكير الإيجابي (إبراهيم،2008).حديثا حظي التفكير الإيجابي باهتمام كبير فقد ظهر علم النفس الإيجابي خلال التسعينات من القرن الماضي ، ومن أشهر العلماء الذين أسهموا فيه مارتن سليجمان (1998)، الذي أكد على أن تنمية الخصال الإيجابية في الشخصية أمر ضروري لكل فرد فهي بمثابة حصن وقائي ضد الضغوط ونواتجها السلبية. فهذه الخصال لها دور كبير في استثارة السعادة الحقيقية وتخطي الفشل وتحمل الصعاب (Seligman,2002).

وقد استقى مفهوم التفكير الإيجابي من خلال مجموعة من المفاهيم كمفهوم التفكير البناء (constructive thinking) في النظرية البنائية الذي يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات، والعمل على زيادة انتباه الفرد و توجيه التركيز في تفكيره على أبعاد النجاح والجوانب التي تمكنه من تحدي المشكلة وإيجاد حلول لها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها (Neck & Manz,1992).

إن مفهوم التفكير الإيجابي يشير إلى مدى امتلاك الفرد لعدد من التوقعات الإيجابية ذات الطبيعة التفاؤلية تجاه المستقبل، وقناعته بقدرته على النجاح. وكمثال على هذه التوقعات "أنا أفكر إذا أنا أستطيع"، فالأفراد يميلون إلى أحد نمطي التفكير إما التفكير التفاؤلي الذي يقصد به التفكير الايجابي، مقابل نمط التفكير التشاؤمي الذي يقصد به التفكير السلبي (Seligman ,1991).

وتعد أعمال رواد علم النفس الإيجابي أمثال سليجمان (Seligman)، دينير (Denier)، بترسون (Peterson)، وغيرهم بمثابة الأسس التي جعلت موضوع دراسة السعادة الإنسانية على أجندة البحث العلمي؛ هذا وقد زادت ذروة البحث في علم النفس الإيجابي على يد سليجمان، وقد أسس مركز علم النفس الإيجابي في جامعة بنسلفانيا عام (2003) (سليجمان، 2005).

كما يشير نيك ومانز (Neck & Manz,1992) إلى أن التفكير الإيجابي يدل على قناعة الفرد حول قدرته على تحقيق أهدافه وطموحاته، وامتلاكه لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل. ويؤكد ييرلي (yearly,1990)، أن التفكير الإيجابي ما هو إلا مجموعة من الاستراتيجيات الإيجابية في الشخصية، وأنه الرغبة والميل لممارسة سلوكيات وأفعال تجعل حياة الفرد ناجحة، وتقوده إلى أن يكون إنسانا إيجابيا.

تقتضي فلسفة التفكير الإيجابي التركيز على النظرة التفاؤلية للأمور، وتجنب التشاؤم والمبالغة في تقييم الظروف، ومن هنا أطلق على التفكير الإيجابي العلم التفاؤلي، أي العلم الذي لا يركز على احتمالات الفشل ويستعمل المنطق بصورة إيجابية ويهتم بالفرص المتاحة، ويقوم بتوظيفها بصورة مناسبة (فتحي، 2002).

فالفرد يستطيع تقرير الطريقة التي يفكر بها، فإذا اختار أن يفكر بطريقة إيجابية فسيكون باستطاعته إزالة الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي ربما تعيقه من تحقيق الأفضل لنفسه (كنيان، 1995). ولكي يحقق

الفرد النجاح ويحيا حياة متوازنة وسعيدة يجب أن يشمل التغيير طريقة تفكيره ونمط حياته ونظرته تجاه نفسه والآخرين والمواقف والأشياء، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته (دندي، 2013).

يتميز التفكير الإيجابي بعدد من الفوائد، حيث أنه: الباعث على اختيار الأفضل وهو سر الأداء العالي كما أنه يعزز بيئة العمل بالانفتاح، والثقة، ويحفز الابتكار والإبداع (فنترلا، 2003). وإن استخدام الفرد للتفكير الإيجابي يرافقه انخفاض في معدل ضربات القلب، وانخفاض في مستويات التوتر والقلق والخوف من مواجهة المشكلات الضاغطة، كما أن نمط التفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي، ومن فاعلية الفرد الذاتية في إدراك جوانب المشكلة والثقة في قدرته على حلها (Bostowet,1992). إضافة إلى أنّه يساعد على اتخاذ القرارات بشكل مدروس، فهو يخلص الفرد من المشاعر السلبية كالتردد، والخوف، والقلق، والارتباك، وغير ذلك من المشاعر السلبية (ventrella,2001). والتفكير الإيجابي هو تفكير توالدي، فهو يبحث عن القيمة والفائدة، ويصدر منه المقترحات العلمية والملموسة، حيث أنه يجعل الأشياء تعمل، وهدفه الفاعلية والبناء (روبينز،2003).

كما ويتميز الأفراد الذين يفكرون إيجابيا بعدد من الخصائص والسمات على المستوى النفسي والعقلي والاجتماعي، مما يجعلهم أكثر تكيفا مع أنفسهم ومشاعرهم وأفكارهم، ويمكن تحديد خصائصهم كما يلي: لديهم رؤية متفائلة ومشرقة، وقدرة عالية على مواجهة المشكلات وإدارة الأزمات التي تعترضهم(إبراهيم، 2011). يركزون على اتجاهاتهم ويستخدمون جملا لفظية تدعم هذا النجاح في أبسط صورة (قطامي، 2001). ويوجهون مشاعرهم واتجاهاتهم من خلال انشغالهم بحوارات داخلية، مضمونها إيجابي ودافع نحو النجاح (مصطفى، 1999). إضافة إلى امتلاكهم لدافعية إنجاز عالية تساعدهم على تغيير وتوجيه الأهداف، كما ويحقق أصحاب نمط التفكير الإيجابي النتائج على الصعيد الشخصي وعلى المستويين الاجتماعي والبيئي، فالشخص الإيجابي إن وجد في مؤسسة ما فستكون نتائج عمله مؤثرة بشكل كبير وملحوظ، فهم يحولون الفكرة إلى واقع ملموس (الضعيف، 2002).

وقد تم تحديد قواعد التفكير الإيجابي والتي تم بناء البرنامج التدريبي بناء عليها وهي:

أولًا: التوقعات الإيجابية والتفاؤل: سمة شخصية للفرد إذ تعد حالة معرفية إدراكية متعلمة يستطيع الفرد تعلمها بذاته وهو يتجاوز ترديد الفرد لعبارات إيجابية فقط وحل المشكلات والعقبات التي تواجهه إذ أنه يتبدى في طريقة تفكير الفرد في أسباب المواقف التي تعترضه (Seligman, 2002).

ثانيًا: الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها وإظهارها بصورة اجتماعية مقبولة تساعده على إقامة علاقات اجتماعية جيدة وقبول ذات إيجابي لديه وتقديره لمشاعر الآخرين. (الخريبي، 2002).

ثالثًا: حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي: أي ما يميزه الفرد من اتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغير بما في ذلك من اهتمام بالمعرفة وحب التعلم، ويتسم أصحاب هذا النمط أيضا بالنظرة الإيجابية.

رابعًا: التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين: أي تبني أفكار وسلوكيات اجتماعية تدل على تفهم اختلافه عن الآخرين واختلاف الآخرين عن بعضهم البعض، والنظر لها بمنظور إيجابي.

خامسًا: السماحة والأريحية: تشير إلى تبني الفرد أفكارا وسلوكيات تنظر للماضي بصفته أمرا مضى، وتقبل الواقع وما فيه من تحديات دون أن تغفل عما فيه من أمور مستحيلة لا يمكن تغييرها والقبول بما لا يمكن تغييره.

سادسًا: الذكاء الوجداني: القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها وتقييمها والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل من التفكير ميسرا، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني (إبراهيم، 2012).

سابعًا: التقبل غير المشروط للذات: أي التقدير الإيجابي غير المشروط للذات ويعني تمتع الفرد بالصحة النفسية وتوافقه مع نفسه ومع مجتمعه (عايز،2010).

ثامنًا: تقبل المسؤولية الشخصية: الإيجابيون لا يتحججون بقلة الوقت ولا يلقون أعذارهم على غيرهم، ويتحملون مسؤولياتهم بلا تردد.

تاسعًا: المجازفات الإيجابية: يتسمون بقدرات أعلى من حيث حب الاستطلاع ورغبتهم في اكتشاف المجهول وقدرتهم على اتخاذ القرارات الإيجابية الفعالة والمجازفة المحسوبة (Atoum & Hadad, 2019).

ومن المتغيرات الأخرى التي توجه سلوكات الفرد وتساعده في جوانب الحياة المختلفة بما فيها جانب التحصيل الدراسي هي الكفاءة الذاتية، إذ تعد الكفاءة الذاتية من المتغيرات النفسية المهمة التي تلعب دورا كبيرا في تحقيق الأهداف، فمعتقدات الفرد حول قدراته وإمكاناته تسهم في التحكم في البيئة مما يساعد في زيادة قدرته على الإنجاز، إن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على أنماط تفكير الفرد فإحساس الفرد بالكفاءة الذاتية العالية يساعد على الاقتراب من المهام والأنشطة الصعبة على عكس الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يعتقدون أن الأشياء أقوى من قدراتهم، كما أن المثابرة التي ترتبط بالكفاءة الذاتية المرتفعة تؤدي لرفع الروح المعنوية واحساس الفرد بكفاءته الذاتية، أما الاستسلام الذي يرتبط بالكفاءة الذاتية المنخفضة يساعد على الفشل والإحباط (الزيود، 2006).

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية (Self – Efficacy) محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية الذي وضعه باندورا Bandura Theory ويرى فيه أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما يمتلكه من معتقدات شخصية، فالأفراد يمتلكون نظاما من المعتقدات الذاتية (Self-Beliefs) يمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم (Bandura,1983).

وبناء على ذلك فإن الطريقة التي يفكر بها الفرد ويعتقد ويشعر بها تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ إن هذه المعتقدات هي القوى المحركة لسلوكاته ، فالفرد يعمل على تفسير ما ينجزه اعتمادا على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يدفعه إلى بذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (العلوان والمحاسنة، 2011).

إن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تظهر من خلال إدراكه للقدرات التي يمتلكها والكفايات الشخصية والخبرات المتعددة التي اكتسبها ، فالكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، كما تشير إلى مدى اقتناع الفرد بكفاءته الشخصية، وثقته بقدراته وإمكانياته التي يقتضيها الموقف (Atoum, & Al-Momani, 2018، محمود والجمالي، 2010).

كما إن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يشير إلى ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته الذاتية، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية، ما يجعله يحقق المستوى الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن، محددا طاقاته وجهوده في هذا المستوى. (Pajares & Graham ,1999) ولقد أوضح البحث الحديث – في مجال الكفاءة الذاتية المدركة – بأن إشباع حاجة الفرد لتطوير الكفاءة لديه يتم من خلال المواقف التربوية والإنجازية، وما يرتبط بالإبداع وبتعلم المفاهيم بشكل جيد وبتقدير أعلى للذات، وبالتكيف النفسي العام. وبناء على ذلك فإن الفرد يشعر بأنه ليس مسيرا من الآخرين ومن تعسفات محيطه. كما أن السلوكات والأفعال الموجهة من

الخارج حتى لو قادت إلى نتائج إيجابية فإنها لا تساهم في تدعيم الكفاءة الذاتية للقيام بمثل هذه السلوكات في المستقبل. (Deci, Connell et al., 1989).

أما سيرفون وبريك (Cervone & Preake,1986) فقد أشارا إلى أن الكفاءة الذاتية تعبر عن معتقدات الأشخاص حول كفاءتهم وهي تحدد مستوى الدافعية لديهم، وينعكس ذلك على الجهد الذي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها مواجهة المشكلات التي تعترضهم، كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في مستوى كفاءته الذاتية تزيد دافعيته والجهد الذي يبذله، ويزيد من إصراره على تخطي الصعوبات التي تواجهه، فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية، فهذا من شأنه أن يقلل من مجهوده، مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة.

وتشير الدراسات السابقة إلى تعدد أنواع الكفاءة الذاتية، فقد صنفت الكفاءة الذاتية إلى:

1. **الكفاءة الذاتية العامة (Generalized self – Efficacy)**

يشير مفهوم الكفاءة الذاتية العامة كما عرفها باندورا بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق له نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالأنشطة والمهام الموكلة إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكول إليه (Bandura, 1995).

فسلوكيات الأفراد وتفضيلاتهم تتأثر بالطريقة التي يدركون بها كفاءتهم المحتملة في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطاتها (رزق، 2009).

وتعمل الكفاءة االذاتية العامة كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه ثقة حول مدى كفاءته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بهدف الوصول إلى حلول مناسبة لها. أما إذا كان لديه شك بكفاءته الذاتية فسوف يتجه تفكيره بعيدا عن محاولة مواجهة المشكلة، فيركز على توقع الفشل وجوانب الضعف لديه وعدم كفاءته الذاتية.

ويؤكد باندورا على أن أهمية الكفاءة الذاتية العامة يبرز تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن التالي: أولًا– الجهد المبذول والإصرار (Effort and Persistence): إن الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون إلى بذل جهود أكبر عند محاولاتهم إنجاز مهمات معينة، فهم أكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق نجاحهم وتقدمهم. أما الأفراد ذوي الإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية فهم يبذلون جهدا أقل في أداء المهام، كما يتوقفون بسهولة عن محاولة مواجهة المشكلات التي تقف أمام تحقيق أهدافهم (Bandura,2000). ثانيًا– التعلم والإنجاز (Learning and achievement): يميل الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية.ثالثًا– اختيار النشاطات (Choice of activities): بحيث يختار الفرد النشاطات التي باعتقاده أنه سينجح فيها، كما يتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في حلها.

2. **كفاءة الذات الأكاديمية (Academic Self – Efficacy):**

تعبر عن إدراك الفرد لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب بها. فهي تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات أكاديمية داخل الغرفة الصفية، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها: عدد أفراد الغرفة الصفية، وعمرهم، ومستوى استعدادهم الأكاديمي للتحصيل الدراسي. وفيما يتعلق بالطلاب، فإن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على دافعيتهم الأكاديمية، وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبالتالي على نجاحهم

الأكاديمي. فالطلبة الذي يقومون بأعمالهم بثقة يتصفون بالمثابرة بالجد ومواجهة الصعاب وبالتالي تحقيق الأهداف (فيصل، 2011).

إن الكفاءة الذاتية تمثل عاملا رئيسا في نجاح المتعلم في مدرسته، فالمتعلم يبذل جهدا مضاعفا حين يشعر بأن كفاءته الذاتية عالية لإتقان الأعمال، لذا يمكن القول بأن الكفاءة الذاتية هي ما يعتقد الفرد حول ما يملكه من قدرات وإمكانات، والتي تعد بمثابة معيار ومقياس لقدراته، وأفكاره، وأفعاله، وأنها تعبر عن توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في مواقف معينة. (جابر، 1990).

3. **كفاءة الذات الاجتماعية:**

تعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية، فالفرد ذو الكفاءة الذاتية الاجتماعية العالية قادر على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بأساليب وطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (محمود، 2009). وتشير كفاءة الذات الاجتماعية إلى القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضية مع الآخرين كما أنها تنطوي على إدراك الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم في التفاعل مع من هم حولهم، ويرتبط كل من الدعم العاطفي والاجتماعي المدرك والتماسك الأسري إيجابيا بالكفاءة الاجتماعية المدركة والشعور بالانتماء للجهد الدراسي وللزملاء والاهتمام في المدرسة. وبذلك فإنه يمكن القول بأن علاقة الفرد بزملائه تعتبر سياقا هاما لكل من النمو الاجتماعي والمعرفي، ففي المدرسة يسعى الطالب لتحقيق الأهداف الاجتماعية الأكاديمية (أي بمعنى مساعدة زملائهم في المشاكل الأكاديمية) وهذا يرتبط إيجابيا بتقبل الزميل له (النجار، 2003).

يرى باندورا (Bandura, 2001) بأن هناك أربعة مصادر للكفاءة الذاتية لدى الأفراد وهي: اولًا– الخبرات البديلة: أي المعلومات التي تأتي الفرد من خلال ما يقوم به الآخرون من نشاطات، فرؤية الآخرين يقومون بأنشطة مهددة دون نتائج مؤلمة تعود عليهم، باستطاعتهم أن تنتج توقعات إيجابية عند الملاحظين تساعدهم على تحسين جهودهم ومضاعفتها والإصرار عليها فبإمكانهم إقناع أنفسهم بأن الآخرين قاموا بذلك وبإمكاننا القيام به أيضا.ثانيًا– إنجازات الأداء: حيث تشير إنجازات الأداء إلى تجارب الفرد، وخبراته المباشرة، فنجاحه في خبرات سابقة يولد النجاح ويزيد من توقعاته في مهام لاحقة. ثالثًا– الاستثارة الانفعالية: حيث يتوقف هذا المصدر على الدافعية المتوفرة أثناء الموقف، كما أنه يتوقف أيضا على الحالة الانفعالية، فالأداء ينخفض أثناء الانفعال الشديد، فعندما تسيطر الأفكار السلبية والمخاوف حول قدرات الفرد على أداء المهمات الموكلة إليه، فإن ردود الفعل الانفعالية تقوم بخفض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وبالتالي فإن تحسين الحالة الانفعالية للفرد بإمكانها تقليل الحالات الانفعالية السلبية، وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية. رابعًا– الإقناع اللفظي: ويشير إلى المعلومات اللفظية التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين، إن هذا المصدر واسع الانتشار، لأن إمكانية توفره سهلة، لذا فإنه من الممكن توجيه الأفراد من خلال ما يقترحه الآخرون عليهم ليصبحوا معتقدين بإمكانية تكيفهم بنجاح تجاه أشياء نجحوا في التغلب عليها في الماضي.

وأجرى المزيني (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مبني على التفكير الإيجابي في تقدير الذات. وقد تكونت العينة من (50) طالب من طلبة الصف الأول ثانوي الموهوبين وتم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس تقدير الذات ~~وإعداد~~ وبرنامج تدريبي مبني على التفكير الإيجابي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في تقدير الذات بين المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة لدى الطلبة الموهوبين تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لدى الطلبة العاديين تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المجموعة التجريبية لدى الطلبة الموهوبين والمجموعة التجريبية لدى الطلبة العاديين تعزى للبرنامج التدريبي لصالح الطلبة الموهوبين.

كما هدفت دراسة حداد (2014) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مستند لاستراتيجيات التفكير الإيجابي، وتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية،. وقد تم تطبيقهم على عينة تكونت من (60) طالبة، موزعة على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، لقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجموعة في مستوى قلق الاختبار في القياس البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في خفض قلق الاختبار بين القياسين القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار.

وفي دراسة تجريبية أجرتها الخولي (2014) هدفت إلى بحث أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا، واشتملت عينة البحث على (27) طالبة متأخرة دراسيا وزعوا إلى مجموعتين ضابطة عددها (13) طالبة وتجريبية عددها (14) طالبة، وتم استخدام اختبار كاتل للذكاء، وتم اعداد مقياس مهارات اتخاذ القرار، مقياس الطموح الأكاديمي، مقياس التفكير الإيجابي، اختبار تحصيل القواعد النحوية، وبرنامج التفكير الإيجابي. وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الطموح الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة رمضان (2015) إلى بناء برنامج التعلم النشط لبناء الشخصية وقياس أثره في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبا وطالبة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وزعوا على مجموعتين ضابطتين في كل منها (17) طالبا، ومجموعتين تجريبيتين (13) طالبا و(23) طالبة، وقد تم استخدام مقياس ضبط الذات، ومقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الشعور الإبداعي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس ضبط الذات البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطوير ضبط الذات البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس، كما أظهرت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإيجابي البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطوير التفكير الإيجابي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف السابع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الشعور الإبداعي البعدي تعزى

لاستخدام البرنامج التدريبي للتعلم النشط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطوير الشعور الإبداعي البعدي تعزى لتفاعل متغيري البرنامج والجنس.

كما هدفت دراسة العساسفة (2017) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي وقلق المستقبل لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس قلق المستقبل، وتم تطبيقهم على عينة بلغت (109) طالبا وطالبة تم اختيارهم على أساس العينة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التفكير الإيجابي، وقلق المستقبل لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لصالح ذوي الدخل المتدني،كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات إحصائية بين التفكير الإيجابي وقلق المستقبل.

وهدفت دراسة المحسن (2006) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، في ضوء تخصصهم وجنسهم ومستواهم الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة،و مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس التوافق لطلبة الجامعات. وتم تطبيقهم على عينة بلغت (154) طالبا وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة، وبينت النتائج أن جميع المتغيرات (دافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل) فسرت التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، حيث استطاعت هذه المتغيرات معا تفسير ما نسبته (68.7%) من التباين في الكفاءة الذاتية المدركة. كما كشفت النتائج أن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان متغير التحصيل يليه في ذلك متغير التوافق ويأتي متغير دافعية الإنجاز في المرتبة الأخيرة.

وأجرى سيف (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير كل من المهارات الدراسية وجنس الطلبة، على الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وقد تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر، منهم (200) ذكور و(200) إناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الكفاءة الذاتية بين الطلبة ذوي المهارات الدراسية المرتفعة والمتوسطة والمتدنية لصالح ذوي الكفاءة المرتفعة ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الكفاءة الذاتية ترجع للتفاعل بين الجنس ومجموعات المهارات الدراسية الثلاث، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الكفاءة الذاتية تعود إلى الجنس.

هدفت الدراسة شعباني (2011) إلى التحقيق في تأثير أنماط التعلم على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في إيران. تم تطبيق مخزن أنماط التعلم لـ كولب (1999) في ثماني مدارس حكومية في طهران ،وقد تم حساب متوسط درجات الاختبار في خمس مواد، وهي اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والتاريخ والجغرافيا، لكل طالب واستخدمت كمقياس للتحصيل الأكاديمي. وكان اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بحيث تكونت من 285 طالبًا من الصف العاشر كعينة لهذه الدراسة. و قد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فرق معنوي إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي للطلاب الإيرانيين وفقًا لأربعة أنماط تعلم ؛ وبشكل خاص، فإن متوسط الدرجات للمجموعات المائلة والمتكاملة أعلى بشكل ملحوظ من المجموعات المتفرقة والمتكيفة.

كما هدفت دراسة عبد الحي (2012) التي جرت في فلسطين المحتلة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من(39) فقرة موزعة على (6) مجالات. طبقت الدراسة على (523) طالبا وطالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل لدى الطبة جاء بدرجة مرتفعة، وجاء مجال التحصيل في الدرجة الأولى، وبدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال التنظيم وإدارة الوقت في المرتبة الأخيرة، وبمستوى مرتفع.

هدفت دراسة سباردلو (Spardello , 2012) إلى التعرف على الأفكار الإبداعية لطلاب المرحلة الأساسية، والكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (740) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد مزجت الدراسة بين المنهجين الكمي والنوعي، وقد تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية والإبداع وتقدير الذات،وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجة الإبداع لدى الطلبة ودرجة الكفاءة الذاتية المدركة وتقدير الذات، وأشارت كذلك إلى أن درجة الإبداع والكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى الطلبة أكبر منها لدى الطالبات.

أجرى الغرايبة (2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الكفاءة الذاتية في الذاكرة كمتنبئ بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (527) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مختلف كليات الجامعة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية في الذاكرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في الذاكرة جاء بدرجة مرتفعة، واختلاف مستوى الكفاءة الذاتية في الذاكرة تبعا لمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية والمستوى الدراسي لصالح السنة الدراسية الثانية، وعدم اختلافه باختلاف متغير الجنس.

وهدفت دراسة اللصاصمة (2017) إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية وأساليب إدارة الذات وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية القصر،وقد تكونت العينة من (111) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من تسع مدارس ثانوية منهم (25) ذكور، و(86) إناثا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين وهما مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس إدارة الذات، ومقياس قلق المستقبل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية ومستوى أساليب إدارة الذات لدى الطلبة المتفوقين من وجهة نظرهم جاء مرتفعا، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية وقلق المستقبل لدى الطلبة المتفوقين، وعدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى للمستوى الدراسي والتخصص، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى للجنس ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الذات تعزى للجنس لصالح الإناث والمستوى الدراسي لصالح الصف الثاني ثانوي والتخصص العلمي.

لاحظ الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي ركزت على التعرف على العلاقة بينه وبين متغيرات متباينة (كالتفكير السلبي والشخصيات المتفائلة والمتشائمة وبويراز وليسي Boyraz & Lightsey (2012) والعساسفة (2017)، كما صممت بعض الدراسات برامج قائمة على التفكير الإيجابي لمعرفة أثره على بعض المتغيرات مثل متغير تقدير الذات وقلق الاختبار وغيرها من المتغيرات

المتباينة التي لم يكن بينها متغير الكفاءة الذاتية؛ كالدراسة التي أجراها كل من المزيني (2013) وحداد (2014) والخولي (2014) ورمضان (2015).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية فقد لاحظ الباحثان وجود دراسات ركزت على مصادر ومستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل دافعية الإنجاز والإبداع والتفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي كالدراسة التي أجراها المحسن (2006) وشابني وآخرون (Shaabani et al.,2011) وسعيد (2012) وعبد الحي (2012) وسباردلو (Spardello, 2012) والغرايبة (2015) واللصاصمة (2017) ، وهناك دراسات تناولت أثر بعض المتغيرات مثل المهارات الدراسية على الكفاءة الذاتية مثل الدراسة التي أجراها كل من سيف (2008). وقد تباينت الدراسات السابقة من حيث اختيارها للعينة بعضها تناول طلبة الجامعات وأخرى تناولت طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الأساسية والمتوسطة. وبهذا تميزت الدراسة الحالية بكونها تناولت فاعلية برنامج قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية وهو ما لم يسبق تناوله – حسب علم الباحثان – في الدراسات السابقة بالإضافة لتميزها بتناولها فئة الطالبات من الصف السابع تحديدا.

مشكلة الدراسة:

يعد التفكير الإيجابي عنصرا مهما في حياة الفرد بشكل عام وعلى نحو خاص ينعكس على أداء الطالبة في العملية التعليمية وتعليم الطلبة مهارات تنمي طريقة تفكيرهم من خلال تدريب الطلبة على التفكير بطريقة إيجابية.

ومما لا شك فيه أن مكونات الكفاءة الذاتية لها علاقة وتأثير وانعكاس على العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية المحيطة بالمؤسسات التعليمية، ومن ضمنها المدرسة التي يمكن اعتبارها كأهم المجالات التي من خلالها يمكن استثمار مكونات الكفاءة الذاتية في تدعيم العديد من المتغيرات الإيجابية وتعزيزها لدى الطلبة ومن أهمها التحصيل الدراسي (اللصاصمة، 2017).ومن خلال الملاحظات المباشرة للطالبات في هذه المرحلة العمرية لوحظ عند قسم منهن تأثرهن بخبرات الفشل كثيرا حيث ظهر في سلوكهن البكاء ولوم الذات واحيانا تجنب الآخرين في حالات الفشل وربما أن خبرات الفشل تقلل من شعورهن بالكفاءة الذاتية وتجعل تفكيرهن سلبيا.

ولما كانت كفاءة الفرد تتأثر بأفكاره الإيجابية عن ذاته، لذا فقد جاءت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف السابع حيث إن طالبات هذه المرحلة تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 13 عاما، وتتسم هذه المرحلة بالتغيرات الجسمية والانفعالية إذ تسهم الأفكار الإيجابية التي يتم تطويرها في مساعدة الفرد على مواجهة وحل المشكلات التي تعترضه، وشعار هذه المرحلة "من أنا" و"كيف يراني الآخرون" ويتمحور التطور النفسي في هذه المرحلة عادة حول فهم الذات وذلك نتيجة للتغيرات الفسيولوجية، من أولى اهتمامات هذه الفئة تشكيل وقبول الرفاق لهم. وتحقيق ذلك يحتاج إلى الاستفادة من النمط المجرد في التفكير الإيجابي الذي اكتسبوه حديثا، حيث أن قدرتهم على التجريد والربط والاستنتاج تكون قد تطورت بشكل كبير. كما يلاحظ أن طلبة هذه الفئة يكونون أكثر سعادة لتوجيه الأنظار إليهم وتوليهم أدوارا قيادية تعزز لديهم الثقة بالنفس والكفاية والميل إلى الاستقلال وتكوين مفهوم ذات إيجابي والوعي بالذات والتوافق الاجتماعي والإنفعالي. ومن خصائص هذه المرحلة زيادة تميز ونضج القدرات العقلية لذا فإنه ينبغي الإهتمام بتطوير قدرات الطالب العقلية حيث أنه تزداد سرعة التحصيل وإمكاناته وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، كما ينمو الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المعنوي ولذلك يستطيع الطالب تفهم الأفكار

المعنوية والمجردات والتعامل معها. لذلك يمكن البدء بتزويده بمعايير الحكم على الأشياء وتطوير قدراته العقلية لمساعدته في اتخاذ القرار وتشجيعه على الحوار والتقبل الإيجابي.

إن هذه المرحلة هي مرحلة توتر انفعالي فالطالب في هذه المرحلة ذو انفعالات عنيفة حادة ويصعب على الطالب ضبطها والتحكم بها، كما تمثل هذه المرحلة التطبيع الاجتماعي إذ يكتسب الطالب من خلالها المعايير والقيم من خلال تفاعله مع من هم حوله.من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية(العامة والأكاديمية) لدى طالبات الصف السابع في مدارس لواء قصبة عجلون.

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية العامة تعزى لفاعية البرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لفاعلية البرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في حداثتها وأصالتها من أنها تقوم على استخدام برنامج تدريبي في التفكير الإيجابي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب الصف السابع مما سينعكس على شخصية الفرد وتتبدى مظاهره في المواقف التعليمية. كما أن قلة الدراسات حسب علم الباحثان والتي تناولت برامج تدريبية لهذه المتغيرات مجتمعة في دراسة واحدة؛ أوجدت الحاجة لوجود مثل هذه الدراسة، ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين: الأهمية النظرية: والتي تكمن في التعرف على مفهوم التفكير الإيجابي ومفهوم الكفاءة الذاتية (العامة، والأكاديمية) لدى المتعلمين. وتزويد المعلمين بالأدب النظري حول التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية (العامة، والأكاديمية). والأهمية العملية: والتي تكمن في تزويد الباحثين بمقياسي الكفاءة الذاتية (العامة، والأكاديمية) بما يتمتعان بخصائص سيكومترية مناسبة–وبرنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي يمكن الاستفادة منه في التعامل مع الطلبة وتطوير إنجازهم وتحصيلهم. وإمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة وما تتضمنه من برنامج تدريبي في سد النقص الناتج عن تركيز عملية التعلم على الجانب المعرفي.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بزمن تطبيقها في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018. في مدرسة عين البستان الثانوية للبنات – كفرنجة. إضافة إلى الأدوات المستخدمة وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

البرنامج التدريبي: يشير إلى تدريب الطلبة على ممارسة عادات منظمة وفق برنامج منظم يحتوي على العناصر اللازمة مثل: (الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، المواد والأدوات، الزمن، الجلسات، الإجراءات، والتقويم، والتغذية الراجعة) (قطامي وعمور، 2005). ويعرف إجرائيا مجموعة من الأنشطة والفعاليات المختلفة للتدريب على التفكير الإيجابي والموزعة على (24) جلسة لتنمية الكفاءة الذاتية(العامة، والأكاديمية) لدى طالبات الصف السابع.

التفكير الإيجابي: يشير إلى السلوك العقلي الذي يتغلغل في التفكير، والكلمات والتخيلات الخاضعة للنمو، والتوسع، والنجاح، ويتصف الشخص ذو التفكير الإيجابي بأنه يرى الجانب الإيجابي في كل المواقف الحياتية. (Fredrickson, 2013).

الكفاءة الذاتية العامة: إن مفهوم الكفاءة الذاتية العامة يشير إلى أفكار المتعلم الشخصية عن قدراته للتعلم والأداء في مواقف مصممة لذلك، وهي ليست مشابهة لفكرة معرفة الفرد لما يريد عمله، بل في هذه الأفكار يقدر المتعلم مهاراته وقدراته من أجل ترجمتها إلى أداءات وأفعال (قطامي، 2004). وتعرف ~~الكفاءة الذاتية العامة~~ إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة المستخدم في هذه الدراسة.

الكفاءة الذات الأكاديمية: معتقدات الطالب حول قدرته على تنفيذ المخططات المطلوبة لإنجاز مهمة معينة (Bandura, 1997) وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لأغراض الدراسة، من خلال تطبيق برنامج قائم على التفكير الإيجابي على طالبات المجموعة التجريبية وقياس الكفاءة الذاتية على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعده، يوضح جدول (1) التصميم.

جدول 1

تصميم الدراسة تبعاً للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
E R (20)	O1+B1	×	O2+B2
C R (20)	O1+B1	–	O2+B2

حيث تشير الرموز السابقة إلى ما يلي: (E): المجموعة التجريبية، (C): المجموعة الضابطة، (X): المعالجة (البرنامج التدريبي)، (O1): تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة القبلي، (O2): تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة البعدي، (B1): مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية القبلي، (B2): مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية البعدي.

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة المشاركون في التجربة من مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة عين البستان الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية تربية لواء قصبة عجلون، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018 – 2019)، وتكونت العينة التجريبية من (20) طالبة طبق عليهن القياس القبلي لأداتي الدراسة والبرنامج التدريبي والقياس البعدي، في حين تكونت العينة الضابطة من (20) طالبة تم تطبيق المقياسين عليهن فقط.

تكافؤ المجموعات: الكفاءة الذاتية قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لأداء طالبات الصف السابع على مقياس الكفاءة الذاتية العامة القبلي على تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بُعد المبادرة قبلي	تجريبية	20	2.65	.408	.261	38	.796
	ضابطة	20	2.61	.457			
بعد الإصرار قبلي	تجريبية	20	2.94	.423	-.295	38	.769
	ضابطة	20	2.99	.492			
بعد الجهد قبلي	تجريبية	20	2.82	.587	.415	38	.681
	ضابطة	20	2.73	.681			
الكفاءة الذاتية قبلي	تجريبية	20	2.80	.282	.102	38	.919
	ضابطة	20	2.79	.433			

يبين الجدول (2) عدم وجود فروق تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية العامة القبلي، مما تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تكافؤ المجموعات: البعد الأكاديمي قبلي: للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	20	2.97	.652	-.094	38	.926
ضابطة	20	2.98	.455			

يبين الجدول (3) عدم وجود فروق تعزى الى المجموعة في مقياس الكفاءة الذاتية العامة القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان لأغراض هذه الدراسة ثلاث أدوات:

أولاَ: مقياس الكفاءة الذاتية العامة (Self-Efficacy Scale): لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة الذي طوره يلدريم والهان(yaldrim & Ilhan2010) بعد أن تم تطويره من قبل الباحثين ليلائم البيئة الأردنية، ويتألف الاختبار من (17) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (مهارات): بعد المبادرة وتقيسه الفقرات (1،2،3،4،5،6،7)، بعد الإصرار وتقيسه الفقرات (8،9،10،11،12،13،14)، بعد الجهد وتقيسه الفقرات (15،16،17).

صدق مقياس الكفاءة الذاتية: ولأغراض الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

الصدق الظاهري: قام يلدريم والهان (Yaldrim & Ilhan2010) باستخراج الصدق العاملي وقد كانت قيمه دالة احصائيا ، وفي الدراسة الحالية تم ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضت على) 10 (من أعضاء هيئة التدريس المختصين ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس وكان معيار الحكم في تعديل أو حذف الفقرات هو موافقة (80%) من المحكمين له. وتبعاً لملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحاً، ب- **صدق البناء: و**لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (30) طالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.39–0.81)، ومع البعد (0.37–0.93) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 4

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الذاتية العامة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.37*	.52**	**6**	.55**	.46*	**12**	.72**	.69**
2	.70**	.61**	**7**	.71**	.65**	**13**	.72**	.59**
3	.52**	.62**	**8**	.75**	.69**	**14**	.57**	.54**
4	.51**	.46*	**9**	.74**	.67**	**15**	.78**	.39*
5	.62**	.45*	**10**	.72**	.71**	**16**	.89**	.58**
			11	.70**	.45*	**17**	.87**	.66**

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول 5

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.72*	.71**	**5**	.73**	.63*	**8**	.57**	.54**
2	.72**	.69**	**6**	.52**	.62**	**9**	.78**	.39*
3	.57**	.54**	**7**	.51**	.46*	**10**	.46**	.43*
4	.89**	.58*						

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد البعض والدرجة الكلية، ويبين ذلك جدول (6).

جدول 6

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية

الأبعاد	بُعد المبادرة	بعد الإصرار	الكفاءة الذاتية	الكفاءة الذاتية	الدرجة الكلية
بُعد المبادرة	1				
بعد الإصرار	.753**	1			
بعد الجهد قبلي	.415*	.556**	1		
الكفاءة الذاتية	.838**	.659**	.454*	1	
الدرجة الكلية	.932**	.864**	.641**	.908**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية كانت ذات درجة مقبولة ودالة إحصائيا.

ثبات أداة الدراسة: قام يلدريم والهان (yaldrim & Ilhan,2010) باستخراج ثبات الاختبار مستخدما معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت 0.8 وأيضا استخرجها بالطريقة النصفية باستخدام معادلة جوتمان، حيث بلغ معامل الثبات 0.77. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بفاصل زمني، أسبوعان على العينة الاستطلاعية ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، كما في الجدول (7).

جدول 7

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
بُعد المبادرة	0.77	0.79
بعد الإصرار	0.82	0.71
بعد الجهد قبلي	0.84	0.80
الكفاءة الذاتية	0.85	0.81
الدرجة الكلية	0.89	0.91

تصحيح مقياسي الكفاءة الذاتية العامة وكفاءة الذات الأكاديمية: تتراوح الإجابة على فقرات المقياسين بين (4= بدرجة عالية جداً، 3= بدرجة عالية، 2= بدرجة متوسطة، 1= بدرجة متدنية) وتم عكس الاستجابة على جميع الفقرات التي عبرت صياغتها عن صياغة سالبة.

ثانياً– البرنامج التدريبي القائم على التفكير الإيجابي: تم بناء برنامج تدريبي قائم على التفكير الإيجابي بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة المزيني (2013)، ودراسة حداد (2014)، والخولي (2014)، ورمضان (2015).

1. **فرضية البرنامج:** إن تدريب الطلبة على القواعد العشر للتفكير الإيجابي يمكن أن يساهم في تطوير وتحسين الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومن الممكن أن تتحسن كفاءتهم وتتطور بالممارسة والتدريب.

2. **الهدف العام من البرنامج التدريبي:** تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف السابع من خلال البرنامج القائم على التفكير الإيجابي.
3. **الأهداف الخاصة المتعلقة بالبرنامج التدريبي:** تم بناء البرنامج التدريبي لتمكين الطالبات من تحقيق المهارات المتعلقة بقواعد التفكير الإيجابي حتى يكن قادرات على تحقيق الأهداف الآتية: تتعرف الطالبات على مفهوم التفكير الإيجابي. وأن تتعرف الطالبات على أهمية التفكير الإيجابي. وأن تحدد الطالبات قواعد التفكير الإيجابي التي يحتجنها في حياتهن. وأن تطبق الطالبات القواعد العشر التي تم التدرب عليها في حياتهن الشخصية والمدرسية. إضافة إلى أن وتستخلص الطالبات المبادئ الرئيسة لكل قاعدة من قواعد التفكير الإيجابي.
4. **جلسات البرنامج:** يتكون البرنامج التدريبي من (24) جلسة تدريبية، تشمل التدريب على القواعد العشر للتفكير الإيجابي، حيث تضمنت كل جلسة مجموعة من المواقف المتنوعة والأنشطة التي تحث الطالبات على تطبيق قواعد التفكير الإيجابي في واقعهن لتمكينهن من مواجهة مختلف المواقف الإشكالية التي تعترضهن، وقد تراوحت مدة كل جلسة 45 دقيقة.
5. **استراتيجيات تنفيذ البرنامج:** العرض، التعلم التعاوني، المحاكاة أو النموذج، المناقشة والحوار، تبادل الأدوار، الدراما.
6. **خطة جلسات البرنامج التدريبي:** تم إعداد البرنامج التدريبي، والمكون من (24) جلسة ليشمل قواعد التفكير الإيجابي.
7. **زمن البرنامج:** تطلب تطبيق البرنامج 4 أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2019/2018 بمعدل حصتين يومياً.
8. **المستهدفون في البرنامج:** طالبات الصف السابع الأساسي.
9. **تقويم البرنامج:** للتأكد من تحقيق أهداف البرنامج تم استخدام عدة أساليب هي: التقويم في بداية الجلسات لاسترجاع بعض المعلومات السابقة وتحديد الجوانب التي يجب إعادة التركيز عليها. والأنشطة التي تم إعدادها من قبل الطالبات بإشراف الباحثان. والواجبات الذاتية والتغذية الراجعة، إضافة إلى الأسئلة أثناء الجلسة.

صدق البرنامج: تم التحقق من صدق البرنامج التدريبي عن طريق الصدق الظاهري وذلك من خلال عرضه على (5) من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص وذلك للتأكد من ملاءمة البرنامج وصدق محتواه، وملاءمة الأهداف والاستراتيجيات، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول البرنامج، وبناءً عليه تم إجراء التعديلات كإضافة بعض الأهداف والأنشطة، والصياغة اللغوية.

إجراءات الدراسة: تم التحقق من صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية على العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة. ثم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبناء البرنامج التدريبي القائم على التفكير الإيجابي وتحكيمه، ثم الحصول على الإذن بالموافقة وكتاب تسهيل المهمة لتطبيق الدراسة من الجامعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة عجلون ومن المديرية للمدارس. وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على عينة الدراسة التجريبية والضابطة (قياس قبلي وبعدي). وتطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية. وبعد ذلك تم تفريغ نتائج الدراسة، ومعالجتها من خلال برنامج الحزم الاجتماعية (SPSS) ثم استخراج النتائج.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي القائم على التفكير الإيجابي؛ ومتغيرين تابعين، وهما: الكفاءة الذاتية العامة ويضم الأبعاد (الإصرار، والجهد، والمبادرة).والكفاءة الذاتية الأكاديمية ويضم البعد الأكاديمي.

المعالجة الإحصائية: بعد أن تم إدخال البيانات على الكمبيوتر تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية الاجتماعية (Spss)؛ إذ تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القياسين القبلي والبعدي، بالإضافة إلى احتساب تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لاختبار أثر البرنامج القائم على التفكير الإيجابي لفرضيتي الدراسة.

نتائج الدراسة

اولًا: النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية العامة تعزى للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي.

للتحقق من صحة الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع في مقياس الكفاءة الذاتية العامة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (التفكير الإيجابي (التجريبية)، الضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول (8):

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع في مقياس الكفاءة الذاتية العامة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	2.80	.282	3.49	.405
ضابطة	20	2.79	.433	3.03	.401
المجموع	40	2.79	.361	3.26	.462

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي أداء طالبات الصف السابع لمقياس الكفاءة الذاتية العامة تبعا للمجموعة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية العامة وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (9):

جدول 9

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية العامة وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس البعدي	.898	1	.898	6.293	.017	.145
المجموعة	2.113	1	2.113	14.805	.000	.286
الخطأ	5.281	37	.143			
الكلي	8.339	39				

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في لأداء طالبات الصف السابع على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وفقاً للمجموعة، فقد بلغت قيمة (ف) (14.805) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (9) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (28.6%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو الكفاءة الذاتية العامة. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لأداء طالبات الصف السابع على مقياس الكفاءة الذاتية العامة تبعاً للمجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.492	.084
ضابطة	3.032	.084

تشير النتائج في الجدول (10) إلى أنّ الفروق كانت لصالح التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة

الأبعاد	الطريقة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بُعد المبادرة بعدي	**تجريبية (التفكير الإيجابي)**	20	2.65	.408	3.44	.452
	ضابطة	20	2.61	.457	2.88	.428
	المجموع	40	2.63	.428	3.16	.520
بعد الإصرار بعدي	**تجريبية (التفكير الإيجابي)**	20	2.94	.423	3.59	.435
	ضابطة	20	2.99	.492	3.21	.605
	المجموع	40	2.96	.454	3.40	.555
بعد الجهد بعدي	**تجريبية (التفكير الإيجابي)**	20	2.82	.587	3.38	.678
	ضابطة	20	2.73	.681	2.95	.522
	المجموع	40	2.78	.629	3.17	.636

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء طالبات الصف السابع على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة ناتج عن اختلاف المجموعة، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية. تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

جدول 12

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة

الفاعلية	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	.838	9.213	3.000	33.000	.000	.456

يتبين من الجدول (12) وجود فاعلية للمجموعة ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي للأبعاد مجتمعة، حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.838) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر المجموعة، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

جدول 13

تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من الأبعاد بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
بُعد المبادرة البعدي (المصاحب)	بُعد المبادرة بعدي	1.553	1	1.553	12.876	.001	.269
بعد الإصرار البعدي (المصاحب)	بعد الإصرار بعدي	.844	1	.844	3.396	.074	.088
بعد الجهد البعدي(المصاحب)	بعد الجهد بعدي	.020	1	.020	.054	.817	.002
طريقة التدريس	بُعد المبادرة بعدي	3.343	1	3.343	27.712	.000	.442
	بعد الإصرار بعدي	1.624	1	1.624	6.540	.015	.157
	بعد الجهد بعدي	1.714	1	1.714	4.690	.037	.118
الخطأ	بُعد المبادرة بعدي	4.223	35	.121			
	بعد الإصرار بعدي	8.694	35	.248			
	بعد الجهد بعدي	12.789	35	.365			
الكلي المصحح	بُعد المبادرة بعدي	10.538	39				
	بعد الإصرار بعدي	11.995	39				
	بعد الجهد بعدي	15.778	39				

يظهر الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لأثر المجموعة في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً للمجموعة، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول 14

الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طالبات الصف السابع على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية العامة في القياس البعدي وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
بُعد المبادرة بعدي	تجريبية	3.452	.078
	ضابطة	2.869	.078
بعد الإصرار بعدي	تجريبية	3.607	.112
	ضابطة	3.200	.112
بعد الجهد بعدي	تجريبية	3.375	.136
	ضابطة	2.958	.136

يبين الجدول (14) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع الأبعاد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (11.8% – 44.2%).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي.

للتحقق من صحة الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (التفكير الإيجابي (التجريبية)، الضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (15).

جدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة

الطريقة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	2.97	.652	3.49	.576
ضابطة	20	2.98	.455	2.99	.539
المجموع	40	2.98	.555	3.24	.606

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأداء طالبات الصف السابع في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا للمجموعة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو الجدول (16).

جدول 16

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس القبلي	.516	1	.516	1.688	.202	.044
طريقة التدريس	2.534	1	2.534	8.287	.007	.183
الخطأ	11.314	37	.306			
الكلي	14.331	39				

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في لأداء طالبات الصف السابع على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً للمجموعة، فقد بلغت قيمة (ف) (8.287) بدلالة إحصائية مقدارها (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (16) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (18.3%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو الكفاءة الذاتية الأكاديمية. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (17).

جدول 17

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لأداء طالبات الصف السابع على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً للمجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية (-)	3.493	.124
ضابطة (-)	2.990	.124

يشير الجدول (17) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية العامة تعزى للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التدريب على التفكير الإيجابي ساعد على تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على النظر إلى الأشياء بطريقة تفاؤلية وإيجابية. حيث إن التدريب على التفكير الإيجابي لدى الأفراد كما يرى (إبراهيم،2008) يصنع التفاؤل والإيجابية والطاقة كما أنه يساعد على اتخاذ القرارات بشكل مدروس، وتخلص الفرد من المشاعر السلبية كالتردد، والخوف، والقلق، والارتباك وغير ذلك من المشاعر السلبية (ventrella, 2001).كما وإن زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة إيجابية، ونجاحه في مواقف تحتوي على تحديات عديدة من خلال استخدام قواعد التفكير الإيجابي، يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية العامة لديه،كما يستطيع تقرير الطريقة التي يفكر بها، فإذا اختار أن يفكر بطريقة إيجابية فسيكون باستطاعته إزالة الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي ربما تعيقه من تحقيق الأفضل لنفسه (كنيان، 1995). إضافة إلى أن سمات وخصائص المفكرين إيجابيا سواء على المستوى النفسي أو العقلي أو الاجتماعي تجعلهم أكثر تكيفا مع أنفسهم ومشاعرهم وأفكارهم مما يجعل لديهم رؤية مشرقة متفائلة، وقدرة أكبر على مواجهة المشكلات وإدارة الأزمات التي تعترضهم، والقدرة على انتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف المشكلات وضغوطات الحياة (إبراهيم، 2001)، وبالتالي فإن تمتع الفرد بخصائص وسمات المفكرين إيجابيا يطور من السمات الشخصية لدى المتعلم ويساعدهم على تحمل مسؤولياتهم بإيجابية.

وتشابه النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية مع ما توصلت له نتائج كل من دراسة المزيني (2013)، ودراسة حداد (2014)، والخولي (2014)، ورمضان (2015) التي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية القائمة على التفكير الإيجابي في تحسين أداء الطلبة وتطوير سمات مختلفة لديهم كمهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي وغيرها من السمات.

يعزو الباحثان الاختلاف في نتائج المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي إلى التدريب على برنامج قائم على التفكير الإيجابي، حيث إن التفكير الإيجابي بصورة عامة والقواعد العشر للتفكير الإيجابي التي تم التدرب عليها بصورة خاصة تكسب المتعلم المهارات التي يحتاجها للتعامل مع المواقف الحياتية بصورة عامة والمواقف الأكاديمية بصورة خاصة، وهذا يرتبط أيضا بالكفاءة الذاتية،حيث أن الكفاءة الذاتية تشير إلى ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية، ما يجعله يحقق المستوى الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن، محددا طاقاته وجهوده في هذا المستوى pajares & (Graham ,1999). إذ إن تدريب الطالبات على برنامج التفكير الإيجابي يحقق الشعور بالنجاح والإنجاز من خلال تمارين وأنشطة تتضمن القواعد العشر للتفكير الإيجابي، فإنه سيحقق التقدم في مستوى الكفاءة الذاتية، وبالتالي عندما يتم تدريب المتعلم على التفكير الإيجابي فإنه يتم توجيه تفكيره وسلوكه نحو نتائج وأفعال تتوافر فيها الكفاءة والإنتاجية فهنا تتضح العلاقة والتأثير للتفكير الإيجابي على الكفاءة الذاتية، حيث وصول الفرد إلى أفعال واقعية فيها إنتاجية يحقق شعوره بمدى كفاءته الذاتية وقدرته على الإنجاز وهو ما تركز عليه الكفاءة الذاتية العامة، وعلى سبيل المثال فإن تدريب المتعلم على قاعدة تقبل المسؤولية الشخصية، سيوفر لدى المتعلم القدرة على تحمل مسؤولياته بلا تردد وعدم إلقاء الأعذار على غيرهم وتحقيق النجاح وهذا بدوره سيؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية، لأن المتعلم سيصل إلى الشعور بأن لديه الكفاءة الذاتية وعدم العجز، وكذلك التدريب على قاعدة المجازفات الإيجابية الفعالة والمجازفة المحسوبة، وهذا يزيد من شعور اللفرد بكفاءته وتميزه.

مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في التفكير الإيجابي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن البيئة التعليمية التي خضعت لها الطالبات كان لها دور كبير في اكتسابهن خبرات متعددة من خلال مشاركتهن في الأنشطة التعليمية والترفيهية، فمعتقدات كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر على دافعية الطالبات، وعلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،وبالتالي على تحقيق النجاح الأكاديمي. وعلى سبيل المثال فإن تدريب المتعلم على قاعدة حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي سيولد الدافعية لدى المتعلم على بذل جهد مضاعف حين يشعر بأن كفاءته الذاتية عالية لإتقان الأعمال وبالتالي سيؤثر ذلك إيجابا على نجاحه الأكاديمي (Bandura, 1982). كما أن إن تدريب المتعلم على القواعد العشر للتفكير الإيجابي يحصل من خلالها على مهارات لم تكن موجودة لديه أو يطور مهارات كانت موجودة بالأساس يحسن من نظرة المتعلم لنفسه ومن اعتقاده حول ما يمتلكه من قدرات وإمكانات، وهذا يفسر أيضا النتائج التي تم الحصول عليها من حيث التقدم في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات المجموعة التجريبية حيث تم تدريبهن على مجموعة من القواعد للتفكير الإيجابي لتحسين المهارات والقدرات الموجودة لديهن مما يتيح الفرصة لديهن على أداء سلوكات تحقق نتائج مرغوبة ومتقنة ناتجة عن الشعور بالكفاءة الذاتية العالية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يوصى بما يلي:

- تدريب الطالبات على التفكير الإيجابي لما له من انعكاس إيجابي على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهن.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس أثر التفكير الإيجابي على الكفاءة الذاتية لكلا الجنسين.

- العمل على مساعدة القائمين على التنشئة والتعليم من خلال عقد دورات تدريبية للتدريب على التفكير الإيجابي، والأساليب والطرق التي يمكن استخدامها لتنمية الكفاءة الذاتية، ويتطلب ذلك تضافر جهود كافة مؤسسات المجتمع.

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، عبد الستار. (201). *عين العقل دليل المعالج النفسي للعلاج المعرفي الإيجابي*.(ط2)القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، عبد الستار. (2012). *الإيجابية وصناعة التفاؤل: نافذة نفسية على ثورة الربيع العربي في مصر*. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

إبراهيم، عبد الستار.(2007). *السعادة الشخصية في عالم مشحون بالتوتر وضغوط الحياة*. القاهرة: دار العلوم للنشر.

إبراهيم، عبد الستار.(2008).*عين العقل، دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني – الإيجابي*. القاهرة: دار الكاتب.

جابر، جابر.(1990).*نظريات الشخصية*.القاهرة: دار النهضة العربية.

حداد، أثير. (2014). *فعالية برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*.أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

حمدي، نزيه وداود، نسيمة. (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية*،27(1)، 115–142.

الخريبي، هالة.(2002).*أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية (7–14 سنة)*، أطروحة دكتوراة غير منشورة،جامعة عين شمس، مصر.

الخولي،منال. (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا.*دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، 2(48)، 196 – 242.

دندي، إيمان (2013).*التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية*.أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

رزق، أمينة.(2009). *نظريات الشخصية*،ط1.دمشق: منشورات جامعة دمشق.

رمضان، منال (2015). *أثر استراتيجيات التعلم النشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمان*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

روبينز، أنتوني (2003). *قدرات غير محدودة*، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الزيود، ماجد.(2006). *الشباب والقيم في عالم متغير*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعيد، سعاد. (2007). *سيكولوجية التفكير والوعي بالذات*. اربد: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سليجمان، مارتن.(2005). *السعادة الحقيقية استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازا*(سفيان العساسير، سامي الهادي، حسين رضوان، وأحمد سالم، المترجمون). القاهرة: دار العين.

سيف، إبراهيم.(2008). *العلاقة بين المهارات الدراسية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية*.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الضعيف، خالد حسن. (2002). *الإيجابية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

الضعيف، خالد حسن. (2002). *الإيجابية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عايز، أمل. (2010). قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة.*مجلة الفتح*. *45*، 183–199.

عبد الحي، يوسف.(2012). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر*. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك.

العساسفة، إيمان.(2017). *التفكير الإيجابي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة.(2011) الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،*7*(4)، 399–418.

الغرايبة، فخر. (2015). *الكفاءة الذاتية في الذاكرة كمتنبئ بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية*.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.

فتحي، محمد.(2002). *دعوة للإيجابية مع النفس والآخرين*، القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

فنترلا، سكوت دبليو. (2003). *قوة التفكير الإيجابي في الأعمال* (ترجمة: ناروز أسعد)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فيصل، قريشي.(2011). *التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر –باتنة، الجزائر.

القطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفكير المرحلة الأساسية*. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

قطامي، يوسف. (2004).*النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*.عمان:دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف، وعمور، أميمة (2005). *عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كنيان، كيت.(1995). *تنظيم وتفعيل الذات* (محمود الحلبي، مترجم).الدار العربية للعلوم.

اللصاصمة، منى. (2017). *الكفاءة الذاتية وأساليب إدارة الذات وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى الطلبة المتفوقين تحصيليا في المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية القصر*.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

المحسن، سلامة (2006). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك*.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

محمود، جيهان.(2009). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. بحث منشور *في جامعة طيبة، كلية التربية 4*، (1)462–482.

محمود، هويدة والجمالي، فوزية.(2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)*، *1*(1)، 61–115.

المزيني، فهد. (2013). *أثر برنامج تدريبي مبني على التفكير الإيجابي في تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية.

مصطفى، عادل (1999). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. دار الآفاق العربية، القاهرة.

النجار، فريد (2003). *المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية*.بيروت:مكتبة لبنان.

المراجع الأجنبية

Atoum, A. Y., & Al-Momani, A. (2018). *Perceived self-efficacy and academic achievement among Jordanian students. Trends in Technical & Scientific Research*, *3*(1), 1-6.

Atoum, A. Y., Al-Momani, A. L., & Asayyah, A. M. (2019). *Self-Handicapping and Its Relation to Self-Efficacy among Yarmouk University Jordanian Students. Current Res. J. Soc. Sci. & Human.*, *2*, 93.

Atoum, Adnan and Hadad, Atheer. (2105). *The effectiveness of a training program*

Bandura, A. (1982). Self – efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37 (2),122-147

Bandura, A. (1983). *Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(2), 464-469

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press. New York.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 17-33. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Bandura, A. (2001). Organizational applications of social cognitive theory, *Australian Journal of Management*.13(2), 275-302.

based on positive thinking to reduce test anxiety among tenth grade students.

Bostowet, H., Senqi, H, Lipman, D., Beel, S.K.& Klean, S. (1992). Positive thinking reduces heart rate and fear responses to speech-phobic imagery. *Perceputual & Motor Skills*, 75.1067-1073.

Boyraz, G., & Lightsey, O. R., Jr. (2012). *Can positive thinking help? Positive automatic thoughts as moderators of the stress–meaning relationship. American Journal of Orthopsychiatry, 82*(2), 267–277.

Cervone, D & Peake, P. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and social Psychology*, *50*(3), 492-499

Deci, E, Connell, J & Ryan, R. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of applied psychology*, *74*(4), 580-590

Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist, 68*(9), 814–822. https://doi.org/10.1037/a0033584

Indian journal of positive Psychology, *6*(3), 276-278.

Neck, C, & Manz, C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(7), 681-699.

Pajares, F & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle students school. *Contemporary educational psychology*, *24*(2), 124-139.

Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

Seligman, M. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. New York: Oxford University Press.

Shaabani, F., Maktabi, G., Yeylagh, M., & Morovati, Z. (2011). The relationship between academic self-efficacy and creativity with critical thinking in university students. *Journal of Educational and Management Studies*, *1*(1), 32-37.

Spardello, M. (2012). *Creativity belifes of elementary students: Self Efficacy, self – esteem and beliefs in between*. Unpublished Master Thesis, Georgia State University.

Ventrella, S. (2001). *The Power of Positive Thinking in Business: 10 Traits for Maximum Results*. Random House.

Yearley, L. (1990). Mencius and Aquinas: Theories of virtue and conceptions of courage. Albany: State University of New York Press.

IJOPER Vol 2, No 2, pp 191 -209 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة

سليمان محمد الياسين
طالب دكتوراه الإرشاد النفسي والتربوي
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة
mailto:Sulimandradkeh@gmail.com

أنس صالح الضلاعين
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة
mailto:anassdalaein@mutah.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من المرشدين التربويين بلغت (170) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتم تطوير مقياسين هما: مقياس الكفاءة المهنية المدركة، ومقياس جودة الحياة المهنية، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى عينة الدراسة كان مرتفعًا. ووجود علاقة علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين كل من مجالات الكفاءة المهنية المدركة والدرجة الكلية و مجالات جودة الحياة المهنية والدرجة الكلية. وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها: ضرورة الإفادة من نتائج الدراسة من قبل وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من خلال نشر نتائجها، لتعزيز الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المهنية المدركة، ودة الحياة المهنية، المرشدين التربويين، مديريات التربية والتعليم، في محافظة العاصمة.

The level of perceived professional competence and its relationship to the quality of professional life among educational counselors in the Education Directorates in the Capital Governorate

Suleiman Muhammad Al-Yassin
PhD student/ psychological and educational counseling
Faculty of Educational Sciences/ Mu'tah University
mailto:Sulimandradkeh@gmail.com

Anas Saleh Al-Dalaien
The Department of Counseling and Special Education
Faculty of Educational Sciences/ Mu'tah University
mailto:anassdalaein@mutah.edu.jo

Abstract:

The study aimed to identify the level of perceived professional competence and its relationship to the quality of professional life of educational counselors in the directorates of education in the capital governorate. To achieve the aims of the study a sample from Educational Counselors in the capital governorate. was chosen by simple random sample which consist of (170) male and female counsellors. The two scales were developed: the professional competence scale and quality of professional life scale, and then their psychometric properties were verified. The results of the study concluded that the level of perceived professional competence and quality of professional life among the study sample was high Among Educational Counselors, and there is a statistically significant relationship between the dimensions of perceived professional competence and the total degree and between the dimensions of quality of professional life and the total degree. Based on the results of the study some recommendations are made, including; Benefiting from the results of the study by the Ministry of Education and Jordanian universities by publishing their results, to enhance the perceived professional competence and quality of professional life of educational counselors.

Keywords: perceived professional competence, quality of professional life, Educational Counselors, directorates of education in the capital governorate.

تاريخ قبوله للنشر (2023-04-15) تاريخ تسلم البحث (2022-10-05)

مقدمة

يتسم العصر الحديث بالعديد من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، نتيجة التقدم التكنولوجي الهائل، والتغيرات السريعة في بناء المجتمعات، والتي أثرت على الصحة النفسية للأفراد، وجعلتهم أكثر عرضة للمشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية، وأزدياد مستوى التوتر والقلق، وأصبحوا بحاجة لمن يساعدهم على التعامل مع الضغوط والمشكلات بشكل فعال.

ويُعتبر الإرشاد والتوجيه أحد المتطلبات الأساسية لحياة الأفراد باختلافهم، كي يتمكنوا من مواجهة الضغوط والمشكلات التي تفرضها متطلبات العصر الحديث، كونه يُساهم في تحقيق التوافق النفسي والمهني، وقد بدأت حركة الإرشاد والتوجيه كما نعرفها اليوم كتوجيه مهني في أوائل القرن الماضي، بهدف مساعدة الأفراد في العثور على وظيفة تتناسب مع مهاراتهم في وظائف محددة، وذلك في أعقاب حركة الإصلاح الاجتماعي التي ظهرت أواخر القرن التاسع عشر، وقد أدت أعمال بارسون من خلال كتابه "اختيار المهنة"، بالاضافة الى عمله مع دار الخدمة المدنية إلى انشاء جمعية التوجيه المهني إلى تعزيز التوجيه المهني بشكل افضل في المدارس (Remley & Herlihy, 2014). ونما الإرشاد والتوجيه المدرسي بعد ذلك بشكل واسع، رافقه صعود التعليم التقدمي في المدارس، والذي أكد على التطور الشخصي والاجتماعي والشخصي في العقد الرابع من القرن العشرين، وبدأ الإستعانة بعلماء النفس في مجالات مختلفة كاختيار الجنود، وتدريب القادة نفسيًا خلال الحرب العالمية الثانية، كما عالجت حركة الإرشاد في المدارس طرق اختبار الطلبة، وتلبية احتياجات القوى العاملة الناشئة، وقد قدم قانون جورج باردن الأموال لتطوير ودعم أنشطة التوجيه والإرشاد المدرسي وغيرها من الماكن، وهي المرة الأولى التي يتلقى فيها مرشدو المدارس الدعم المالي من الحكومة، وتطور الإرشاد بعد ذلك حتى اصبح في الصورة التي نراها اليوم (Gybers & Henderson, 2001). وفي الأردن بدأ الإهتمام بالإرشاد المدرسي منذ العام 1969 وقامت وزارة التربية والتعليم بتعيين عدد من المرشدين التربويين في مدينة عمان، وأزداد عدد المرشدين مع الوقت، وأنشئت الوزارة إدارة للإرشاد والتوجيه، تضم عدد من اللأقسام، ورافق التطور الكمي تطور نوعي، حيث قامت الوزارة بشكل مستمر بإعداد البرامج التطويرية والتدريبية في العمل الإرشادي، وتطوير نوعية هذه البرامج الإرشادية، وأهتمت بالنمو المهني للمرشدين التربويين من خلال برامج تدريب مختلفة، وعقد الورش التدريبية (Ministry of Education, 2022).

ويُعد الإرشاد والتوجيه من أهم مقومات العملية التربوية، نظرًا للدور الذي يؤديه في تربية الأجيال، وتزويدهم بالخبرات في مختلف جوانب حياتهم، وذلك من خلال تحسين قائم على تحقيق بيئة صحية إيجابية، تشمل احترام الطالب لذاته، وتحقيق الأمن والحرية والعافية النفسية، علاوة على النمو الشخصي للطالب، مما يدل على الدور الأساسي والمحوري للإرشاد في المجال التربوي، يمتد أثره إلى تحقيق الصحة النفسية الشاملة للطلبة، والذي يعد الهدف العام والشامل للإرشاد النفسي (Al-Dahri, 2016). ويعرَّف الإرشاد حسب جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2022)بأنه "مساعدة مهنية للتعامل مع المشكلات الشخصية، بما في ذلك المشكلات: العاطفية والسلوكية والمهنية والزوجية والتعليمية وإعادة التأهيل ومراحل الحياة مثل التقاعد، حيث يستخدم المرشد خلالها تقنيات مثل: الاستماع النشط والتوجيه والمشورة والمناقشة والتوضيح وإدارة الاختبارات.

ويقوم على تقديم خدمات الإرشاد التربوي مرشد كفؤ ومؤهل، لديه المعرفة والكفاءة اللازمة لتحقيق أهداف الإرشاد، ويمتلك المهارات الإرشادية المختلفة، والتي تمكنه من تقديم المساعدة للمسترشدين بجودة وكفاءة عالية، فالمرشد أساس العملية الإرشادية، من خلال الأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها في المدرسة، وتعرف جمعية

مرشدي المدارس الأمريكية (American School Counselor Association, 2022): المرشدين بأنهم أفراد ذوو تعليم عالٍ ومعتمدون مهنياً يساعدون الطلبة على النجاح في المدرسة والتخطيط لحياتهم المهنية، ويساعد مرشدي المدارس كجزء لا يتجزأ من نظام التعليم الشامل الطلبة على تكوين أهداف وسلوكات صحية، وبمساعدتهم يتعلم الطلبة تطوير مهارات التعاون الفعال، والمثابرة، وتطوير إدارة الوقت ومهارات الدراسة، وتعلم عادات التحفيز والتوجيه الذاتي.

وللمرشد التربوي العديد من المهام داخل المدرسة، وتُشير جمعية مرشدي المدارس الأمريكية (ASCA, 2020) إلى مجموعة من تلك المهام، فالمُرشد يُساهم في خلق ثقافة مدرسية عادلة وشاملة تعزز النجاح للجميع، كما أنه يُساعد الطلبة على تطبيق استراتيجيات التحصيل الدراسي، وتطبيق مهارات التعامل مع الآخرين، وإدارة العواطف، ويضع خطة لخيارات ما بعد المرحلة الثانوية، وفي الجانب النفسي يوفر التخطيط الأكاديمي الفردي للطلبة، ويساعدهم على تحديد الأهداف، ويقدم حصص الارشاد التربوي، ويقدم الاسشارات القصيرة للطلبة، ويحيل الطلبة من أجل الحصول على الدعم طويل الأمد، ويتعاون مع أولياء الأمور والمعلمين، والإداريين والمجتمع، وذلك من أجل نجاح الطلبة. وقد حددت وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم، 2022) مهام المرشد التربوي بثلاثة وظائف رئيسية هي: الوظيفة البنائية: والتي تتمثل في إثراء معرفة الطالب بمفهوم الذات لديه وبالعالم المحيط به، واكسابه مهارات السلوك الاجتماعي، وتطوير اتجاهاته الإيجابية نحو الذات والآخرين، والوظيفة الوقائية، كتنمية إمكانات الطالب، من أجل تجنب وقوعه بالمشكلات، وأيضًا تطوير قدراته للتعامل مع المواقف المختلفة، والوظيفة الثالثة هي الوظيفة العلاجية، وتتضمن تقديم مساعدة فنية للطلبة لحل مشكلاتهم، ومساعدتهم على توجيه ذاتهم، وتشمل المهام والواجبات العملية داخل المدرسة حسب الوزارة: المقابلات الإرشادية، ودراسة الحالة، والإرشاد الجمعي والأسري، والتوجيه المهني، والمحاضرات والنشرات التربوية والمهنية. ويُشير ويلفيل وبترسون (Welfel & Patterson, 2005) إلى مجموعة من الخصائص التي تُحدد المرشد الفعَّال؛ كالإهتمام بالتطور المهني، والتكيف، والمثابرة، والهدف، وحسب كوري (Corey, 2008) فإن خصائص المرشد تشمل: امتلاك البصيرة العاطفية، والنضج العاطفي، والمرونة، والكفاءة الفكرية، والتعاطف، والقدرة على مشاركة الرضا عن الحياة حوله، وإقامة علاقات صادقة مع الجميع.

ونظرًا للدور المهم والأساسي الذي يقوم به المرشد التربوي في البيئة المدرسية فإنه من الضروري أن يتوفر لديه المهارات والكفايات المهنية اللازمة للقيام بالعمل الإرشادي بفاعلية، إلى جانب تمتعه بمجموعة من المعايير الأخلاقية، والتي تعتبر أساسية من أجل نجاح العملية الإرشادية (Al-Khatib, 2013). لذلك تُعد الكفاءة المهنية في الإرشاد مطلبًا محوريًا لأداء دوره الإرشادي بشكل فعَّال، ويرى كونستانتن ولادني (Constantine & Ladany, 2001) أن الكفاءة المهنية تعتبر من الوسائل المهنية التي تجعل المرشد على قدر كبير من الكفاءة في التعامل مع المسترشدين. كما يرى برادلي ولادني (Bradley et al., 2010) أن أحد أهم أهداف الإرشاد تطوير المهارات المتعلقة بالكفاءة المهنية للمرشدين والأخصائيين النفسيين. ويرى دوفرن وهندرسون (Dufrene & Henderson, 2009) أن الكفاءة تؤدي دور الحارس للمرشدين المتدربين.

ويُشير مفهوم الكفاءة المهنية حسب بود ومولوي (Boud & Molloy, 2013: 253) إلى "القدرة على التصرف بنجاح، من خلال الخبرة العملية والمهارات المعرفية، أثناء أداء المهام المتعلقة بالنشاط المهني". وحسب ماكليلاند McClelland المُشار إليه في أديلسبيرج وكوليز وبولويسكي (Adelsberger, Collis & Pawlowski, 2013)

تُشير الكفاءة إلى المعرفة، والمهارات، والسمات، والمواقف، والمفاهيم الذاتية، والقيم، أو الدوافع المرتبطة مباشرة بالأداء الوظيفي، أو النتائج الحياتية المهمة والتي تظهر أنها تفرق بين أصحاب الأداء المتفوق والمتوسط. وقد أولت مدونة القواعد الأخلاقية لجمعية الإرشاد الأمريكية (American Counseling Association's - Code of Ethics, 2014) الكفاءة المهنية في تطبيق الإرشاد أهمية بالغة، وفرضت "ممارسة المرشدين فقط ضمن حدود اختصاصهم، بناءً على التعليم والتدريب والخبرة الخاضعة للإشراف، والشهادات المهنية الحكومية والوطنية، والخبرة المهنية المناسبة.

وذكر لارسون المُشار له في (Brashear, 2021) أن الكفاءة لدى المرشد لها خمسة مجالات، هي: استخدام المهارات الدقيقة، والإنتباه للعملية، والعمل مع سلوك المسترشد الصعب، والكفاءة الثقافية. وحددت وزارة التربية والتعليم الأردنية كفاءة المرشد من خلال المادة (19) من قانون وزارة التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 والتي تنص على أنه "يشترط في المرشد التربوي أن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الأولى على الأقل في تخصص الإرشاد أو الإرشاد والصحة النفسية أو تخصص علم نفس" (Ministry of Education, 2014) وقد تتأثر كفاءة المرشد بالعديد من الضغوط، والتي تفرضها بيئة العمل، وتُمثل تحديًا له، وتؤدي إلى انخفاض فاعليته (Mishaan, 2000). فقد يتعرض المرشد التربوي إلى كثير من المشكلات والصدمات الناتجة عن متابعة مشكلات حادة لدى الطلبة، والاهتمام بالآخرين والمشاركة العاطفية العالية مع المسترشدين، وقد يتأثر بتلك المشكلات، وتنعكس على حياته الشخصية، مما يؤدي إلى إنخفاض رضاه عن التعاطف في العمل الإرشادي، وما يسمى الإحتراق المهني (BO) والذي يظهر عندما تُستنفذ حيوية المرشد وموارده النفسية نتيجة للضغوط الداخلية وأحيانًا الخارجية، وقد إنبثقت عن هذا المفهوم عدة مصطلحات، شكلت ما يطلق عليه جودة الحياة المهنية، والتي تشمل: الصدمة غير المباشرة (VT) والضغوط الثانوية للصدمة (STS) وإجهاد التعاطف (CF) (Rothschild & Rand, 2006).

ونتيجة لذلك تركز برامج تدريب المرشدين المعاصرة على جودة الحياة المهنية كمبدأ إرشادي للعمل الإرشادي، لزيادة مستوى الرضا عن التعاطف، وخفض مستوى إجهاد التعاطف بجانبيه: الإحتراق النفسي وضغوط الصدمة الثانوية، وهي المكونات الأساسية لجودة الحياة المهنية، وذلك من خلال التركيز على نقاط القوة لدى المرشدين، والاستفادة منها، وتطبيقها، حيث تعمل كحاجز للآثار الضارة للضغوط أثناء قيام المرشد بدوره (Blount & Lambie, 2018).

وقد تم تقديم مصطلحات متعددة لمفهوم جودة الحياة المهنية منذ التسعينات من القرن الماضي، وقدمت الكثير من الكتب بهذا الخصوص، حيث قدم فيجلي وستام وبيرلمان معًا أكثر من 50 كتاب في هذا الموضوع، وظهرت الكثير من الدراسات والمراجعات والأطروحات التي تفسر جودة الحياة المهنية، وتم قياس الآثار السلبية للتعرض الثانوي للإجهاد عبر ثقافات متعددة، ولأنواع متعددة من حالات التعرض للأحداث الصادمة (Braun, 1993). ويُشير كيم وآخرون (Friedmeyer-Trainor & Kim. 2015) لمفهوم جودة الحياة بأنه: المشاعر الإيجابية والسلبية التي يصادفها الفرد في وظيفته كمساعد. وحسب جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association, 2022) فأن هذا المفهوم يُشير إلى: مدى حصول الفرد على الرضا من وظيفته، والشعور بالالتزام التنظيمي، وهناك عدة عوامل مهمة لجودة حياة العمل الجيدة، بما في ذلك؛ الراتب، والمزايا، والسلامة، والكفاءة، بالإضافة إلى التنوع والتحدي والمسؤولية والمساهمة والتقدير.

ولجودة الحياة المهنية دور أساسي أيضًا في تطوير قدرات المرشد التربوي على الاستجابة الإيجابية لمجموعة واسعة من الاحتياجات الإرشادية، حيث يمكن أن تزيد من شعوره بالرضا عن العمل الإرشادي، وتسخيره من أجل زيادة فعالية المرشدين في مهام متعددة، كالإستجابة برضا عن التعاطف تجاه الضيق في المواقف الحادة والعصيبة التي يواجهها المرشدين أثناء متابعة الحالات الإرشادية المختلفة، أو نتيجة الضغوط التي يتعرضون لها في حياتهم الشخصية، وإضفاء الطابع الشخصي على التدخلات العلاجية تجاه المسترشدين (Laverdière et al., 2018).

ويمكن الإستنتاج أن المرشد التربوي يؤدي مهنة ديناميكية متجذرة، ذات توجه نمائي ووقائي وعلاجي، يستمر في النمو والتطور (Mellin, Hunt, & Nichols, 2011). والمرشدين المؤهلين علميًا وأكاديميًا، والذي يتمتعون بالمهارات الأساسية في العملية الإرشادية هم الكوادر المهنية التي يمكنها القيام بهذا الدور، لذلك من الضروري أن يمتلكون الكفاءة المهنية في اللازمة، والتي قد تؤدي دورًا أساسيًا في تنمية مهاراتهم الإرشادية، والتكيف مع كل ما هو جديد في المجتمع، والمتطلبات الثقافية والبيئات المتغيرة، مما يساهم في جودة حياتهم المهنية، والذي ينعكس بدوره بشكل إيجابي على المسترشدين (American School Counselor Association, 2020).

ويلاحظ أن البحث في مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية قد نال اهتمام الباحثين، وأجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، فقد أجرى فرانسيس (Francis, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المرشدين المحترفين. تكونت عينة الدراسة من (277) مرشدًا و (66) أخصائيًا نفسيًا. ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام مقياس معايير الكفاءة المهنية، ومقياس الرضا الوظيفي. أشارت النتائج أن مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين والأخصائيين النفسيين منخفض، كما أن مستوى الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين أعلى من المرشدين، وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي.

كما أجرى أحلام وورغي (Ahlam & Werghi, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية التي تؤهل المرشد التربوي لأداء عمله الإرشادي في ظل مجموعة متغيرات متمثلة في: الجنس، التخصص، الأقدمية المهنية، الزمرة الدموية، المؤهل العلمي، ولاية العمل. تكونت عينة الدراسة من (78) مرشدًا ومرشدة تابعين لمراكز التوجيه المدرسي والمهني في بعض ولايات الجزائر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان لقائمة الكفاءات المهنية للمرشد التربوي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة المهنية جاء مرتفعًا لدى المرشدين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والأقدمية المهنية، والزمرة الدموية، والمؤهل العلمي، وولاية العمل.

في حين هدفت دراسة الجندل (Al-Jandil, 2017) التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة المهنية والإزعاجات اليومية لدى المرشدين التربويين. تكونت عينة الدراسة من (400) مرشدًا ومرشدة، وقد إستخدمت الدراسة أداتين هما: مقياس الكفاية المهنية ومقياس الإزعاجات اليومية. أشارت النتائج إلى عدة نتائج، منها: إن مستوى الكفاءة المهنية جاء مرتفعًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في مستوى الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في الإزعاجات اليومية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الكفاءة المهنية والإزعاجات اليومية.

أما دراسة السكارنة والعجيلي (Al-Sakarnh & Al-Ajili, 2020) فقد هدفت التعرف إلى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الثانوية وعلاقتها بالنمط الإداري المدرك. تكونت عينة الدراسة من (200) مرشدًا ومرشدة من العاملين في المدارس الثانوية الحكومية في عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة المهنية ومقياس النمط الإداري المدرك. أشارت النتائج أن الكفاءة المهنية للمرشدين والنمط الإداري المُدرك جاءت بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية بين النمط الإداري المدرك والكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة.

كما أجرى البلوشي والظفري (Al Balushi & Al Dhafri, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى جودة الحياة المهنية ومعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (1233) معلم ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس جودة الحياة المهنية ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج امتلاك المعلمين مستوى مرتفع من جودة الحياة المهنية ومعتقدات الكفاءة الذاتية ، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية لصالح المعلمات.

أما برونينج وميك ديرموت وسكافا (Browning, McDermott & Scaffa, 2019) فقد هدفت دراستهم التعرف إلى جودة الحياة المهنية لدى المرشدين المرخصين مسبقًا، ومعرفة أثر الخصائص الإيجابية كالإمتنان والأمل والتجارب الروحية اليومية في الرضا عن طريقة التعاطف. ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام عدة مقاييس هي: مقياس جودة الحياة المهنية، ومقياس الإمتنان، ومقياس الأمل، ومقياس التجارب الروحية اليومية. تكونت عينة الدراسة من (98) مرشدًا في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج أن مستوى الرضا عن التعاطف منخفض، ومستوى الاحتراق كان مرتفعًا وخصوصًا لدى المرشدين كبار السن، كما أشارت النتائج أن الإمتنان والتجارب الروحية اليومية قد تنبأت بشكل سلبي بالإحتراق، وكان الأمل هو الذي تنبأ بالرضا عن التعاطف.

كما أجرى تشين (Chen, 2020) دراسة هدفت التعرف إلى جودة الحياة المهنية لدى المرشدين، ومعرفة مدى إنتشار إجهاد التعاطف لديهم. تكونت عينة الدراسة من (76) مرشدًا. وتم استخدام مقياس جودة الحياة المهنية. أشارت النتائج أن مستوى عامل الرضا عن التعاطف كان مرتفعًا لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى كل من الاحتراق النفسي وضغوط الصدمة الثانوية جاء بمستوى منخفض، وعدم وجود علاقة بين متغيرات: العمر، وسنوات الخبرة، والوقت الذي يقضيه المرشد مع المسترشد وأبعاد جودة الحياة المهنية.

وأجرى بريك (Brik, 2021) دراسة هدفت الكشف عن مستوى جودة الحياة المهنية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المهنية لدى أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات: الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من (334) مرشدة في المدارس الحكومية والأهلية من جميع المراحل الدراسية في جازان بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة المهنية. أشارت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة المهنية لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المهنية لدى أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات: لخبرة والتخصص والمؤهل العلمي.

كما أجرى فاي وكوك وشوي وبالترينك (Fye, Cook, Choi & Baltrinic., 2021) دراسة هدفت التعرف إلى جودة الحياة المهنية لدى المرشدين وعلاقتها بالضيق العاطفي. تكونت عينة الدراسة من (524) مرشدًا في الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هم: مقياس جودة الحياة المهنية، ومقياس الضيق

العاطفي. أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة المهنية جاءة بمستوى متوسط لدى عينة الدراسة، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المهنية والمتغيرات الكامنة للضيق العاطفي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن هذه الدراسات جاءت متنوعة من حيثُ الهدف والعينة والأساليب الإحصائية والمنهجية والأدوات؛ فمن حيثُ الهدف جاءت بعض الدراسات بهدف التعرف على مستوى الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين، مثل دراسة: فرانسيس (Francis, 2015) ودراسة (Browning, McDermott & Scaffa, 2019). أما عينة الدراسة فيلاحظ ان معظم الدراسات تناولت فئة المرشدين التربويين، مثل دراسة: (Fye, Cook, Choi & Baltrinic., 2021) و (Chen, 2020). كما تناولت دراسات أخرى فئات أخرى مثل دراسة البلوشي والظفري (2019) التي تناولت فئة المعلمين. وأما نتائج الدراسات السابقة فقد تنوعت، حيث اشارت بعضها إلى وجود مستوى مرتفع من الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية مثل دراسة (Ahlam & Werghi, 2017). أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت الدراسات السابقة مقاييس: الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية مثل دراسة (Browning, McDermott & Scaffa, 2019) و (Al-Jandil, 2017). وبالنسبة للمنهجية فقد أستخدمت الدراسات المنهج الوصفي. ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الكفاءة المهنية وجودة الحياة يعتبران أحد الموضوعات الهامة للمرشد التربوي، والتي تطور مهاراته الإرشادية، كما يُلاحظ أن الدراسات السابقة قد تناولت متغيرات الدراسة كُلٍ على حده، ولعل ما يميز الدراسة الحالية أنها تربط المتغيرين معًا بطريقة مباشرة لدى فئة المرشدين التربويين. لذلك جاءت الدراسة الحالية التي يتوقع منها أن تساعد الباحثين لدراسات لاحقة، تسد الفراغ، وتعالج النقص في الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه المرشد التربوي العديد من التحديات التي تفرضها طبيعة العمل الذي يؤديه، وقد يكون هناك دورًا أساسيًا لكفاءته المهنية في التعامل مع تلك التحديات، ويرى مور وأوردي وفرانسيس (Moore, Ordway & Francis, 2013) أن المرشدين المُدَربين، وذوي المستوى المرتفع من الكفاءة المهنية أثناء العمل الإرشادي يقدمون تدخلات علاجية لمسترشديهم بشكل أكثر فاعلية، ويخففون من الآثار السلبية لمشكلات المسترشدين. لكن قد لا يمتلك جميع المرشدين الكفاءة المهنية اللازمة لممارسة عملهم الإرشادي بشكل إيجابي، خصوصًا عندما يعالجون المشكلات الطلابية الحادة والصعبة، مما يؤدي إلى انخفاض المتعة من ممارسة عملهم الإرشادي، أو ما يسمى الرضا عن التعاطف، وإلى الاحتراق النفسي، وظهور العديد من أعراض ضغوط الصدمة لديهم، وبالتالي انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم (Stamm, 2010). ونظرًا لأهمية الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية أثناء العمل الإرشادي، فقد يكون من الضروري التعرف على مستوى تلك المتغيرات لدى المرشدين التربويين، ومعرفة العلاقة بينهما.

وقد جاءت مشكلة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، كدراسة (Wee & Myers, 2002) والتي أظهرت أن المرشدين والأخصائيين النفسيين الذين يتعاملون مع حالات المسترشدين الصعبة كأوضاع الصدمات الحادة، هم أكثر عرضة لإجهاد التعاطف، كما أظهرت الدراسات أن العاملين في مجال الدعم النفسي في الخطوط الأمامية أكثر عرضة للصدمات، وأشارت دراسة البلوشي والظفري (Al Balushi & Al Dhafri, 2019) وجود علاقة بين جودة الحياة المهنية والكفاءة الذاتية.

ومما دعا الباحثان لدراسة هذه المشكلة أيضًا نُدرة الدراسات التي تطرقت إلى متغيرات الدراسة مجتمعة لدى المرشدين التربويين، فلم يستحوذا على إهتمام الباحثين، كما جاء إحساس الباحثان بالمشكلة من خلال عمل

أحد الباحثين كمرشد تربوي، فقد لاحظ أن المرشدين التربويين لديهم مشكلات تتعلق بكفاءتهم المهنية، ويظهر ذلك من خلال تساؤلاتهم المستمرة عن حلول لكثير من المشكلات الحادة التي يواجهونها مع الطلبة المسترشدين، وقد يؤثر ذلك على مستوى جودة حياتهم المهنية. وقد حاول الباحثان التعرف على مستوى تلك المتغيرات والعلاقة بينهما لدى فئة المرشدين في الأردن. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة، والتعرف إلى العلاقة بينهما، وتحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الكفاءة المهنية المدركة لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظرهم؟

فرضية الدراسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية، والتعرف على العلاقة بينهما.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في متغيراتها، إذ أنها تناولت مفاهيم ذات علاقة بالجوانب الإيجابية لدى المرشدين التربويين، حيث ستوفر أُطر نظرية تتعلق بمفاهيم نفسية مثل: الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية، إضافة إلى الإهتمام بمعرفة العلاقة بين المتغيرين، وانعكاساتها على جوانب حياتهم الاجتماعية والمهنية والنفسية. كما تكتسب الدراسة أهميتها من الفئة المستهدفة، وهي فئة المرشدين التربويين.

الأهمية التطبيقية: تنبثق أهمية الدراسة الحالية في توفير أداتين، تتمتعان بخصائص سيكومترية مقبولة، يمكن تطبيقهما في مجال قياس مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية، واستخدامهما في دراسات لاحقة، كما يمكن أن تقدم الدراسة بعض المعلومات والبيانات التي قد يستفيد منها المسؤولون، والمخططون، وصناع القرار، والقائمين على السياسات التربوية والنفسية، في تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، لدفعهم نحو توجيه جهودهم نحو تنمية الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية، ويمكن لهذه الدراسة أن تُقدم ما من شأنه أن يكون سنداً للباحثين لإجراء دراسات جديدة مع فئات مماثلة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

احتوت الدراسة على مجموعة من التعريفات المفاهيمية وإجرائية كالآتي:

الكفاءة المهنية المدركة Perceived Professional Competence: عرَّفها رودريغز وآخرون (Rodriguez et al., 2002, p. 310) بأنها "نمط من المعرفة والمهارة والقدرات والسلوكات وغيرها من الخصائص التي يحتاجها الفرد لأداء أدوار العمل أو الوظائف المهنية بنجاح، وهي قابلة للقياس". ويُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

جودة الحياة المهنية (ProQOL) Professional Quality of Life: عرَّفها ستام (Stamm, 2010, p. 8) بأنها "الجودة التي يشعر بها الفرد فيما يتعلق بعمله كمساعد". ولها مكونين إيجابي وسلبي هما: المكون الإيجابي هو: الرضا عن طريقة أو أسلوب التعاطف، والمكون السلبي يمثل إجهاد أو إرهاق التعاطف، والذي يُشير إلى التأثير السلبي على رفاهية الفرد الذي يقدم المساعد بسبب تعرضه للإرهاق المرتبط

بالعمل، والضغوط الثانوية للصدمة. ويُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على المقياس المُعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

المرشد التربوي Educational Counselors: تعرفه جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2022) بأنه فرد مدرب مهنيًا في تقديم الإرشاد أو علم النفس أو العمل الاجتماعي أو التمريض المتخصص في مجال أو أكثر من مجالات الإرشاد، مثل التدريب المهني أو إعادة التأهيل أو التعليم أو تعاطي المخدرات أو الزواج أو العلاقات أو الإرشاد الأسري، ويقدم المرشد التقييمات المهنية والمعلومات والاقتراحات المصممة لتعزيز قدرة المسترشد على حل المشكلات واتخاذ القرارات وإحداث التغييرات المطلوبة في المواقف والسلوك. ويعرف إجرائيًا بأنهم المرشدين المدرسيين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، والذين لديهم الرغبة بالمشاركة بالدراسة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2022.

مديريات التربية والتعليم بمحلفظة العاصمة: هي مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، والتي يتوفر في مدارسها مرشد تربوي، وهي (لواء قصبة عمان، لواء الجامعة، لواء القويسمة، لواء ماركا، لواء وادي السير، لواء سحاب، لواء القويسمة).

حدود الدراسة: تحددت الدراسة بالآتي:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022.
- الحدود المكانية: محافظة العاصمة.
- الحدود البشرية: عينة من المرشدين التربويين.
- حدود موضوعية: تتحدد الدراسة بطبيعة الأداتين المستخدمتين في الدراسة (الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية) وما تتمتعان به من خصائص سيكومترية.

محددات الدراسة:

- تتحدد بالقدرة على تعميم النتائج بما يعكس مدى استجابة أفراد العينة على فقرات الأداتين المعدتين لأغراض الدراسة وهما مقياسي (الكفاءة المهنية المدركة، وجودة الحياة المهنية).
- تنحصر دلالات المفاهيم الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتوضيح طبيعة ودلالة العلاقة بين الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين، حيث يعد هذا المنهج ملائما للتعرف الى العلاقة بين متغيري الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في محافظة العاصمة (لواء قصبة عمان، لواء الجامعة، لواء القويسمة، لواء ماركا، لواء وادي السير، لواء سحاب، لواء القويسمة) والبالغ عددهم (420) مرشدا، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2021).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة متيسرة من مجتمع الدراسة ، بلغ حجمها (120) مرشدا تربويا وقد شكلت ما نسبته (29%) من مجتمع الدراسة، تم توزيع الاستبانة عليهم الكترونيا باستخدام تطبيق (Google Drive)، وتم استعادتها جميعا وخضعت للتحليل الاحصائي.

أدوات الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة فقد تم تطوير اداتين هما : مقياس الكفاءة المهنية المدركة، وجودة لحياة المهنية، وذلك بعد الاطلاع الأدب النظري، ومراجعة العديد من الدراسات السابقة كدراسة فرانسيس (Francis, 2015). ودراسة الجنديل (Al-Jandil, 2017) ودراسة (Ahlam & Werghi, 2017) ودراسة (Browning, McDermott & Scaffa, 2019) ، ودراسة تشين (Chen, 2020) (Brik, 2021). وقد تكون مقياس الكفاءة المهنية المدركة من (25) فقرة، تم صياغتها باتجاه ايجابي وسلبي توزعت على اربعة مجالات هي: الانجاز في العمل، وتطوير الأداء، والتفاعل الاجتماعي والتعامل مع المواقف الضاغطة. في حين تكون مقياس جودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين من (23) فقرة تم صياغتها باتجاه ايجابي وسلبي تم توزيعها على ثلاث مجالات هي: الرضا عن التعاطف، ومقاومة الاحتراق/ الارهاق، والتعامل مع ضغوط الصدمة الثانوية.

صدق أدوات الدراسة:

تم التحقق من دلالة صدق اداتي الدراسة باستخدام:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تمّ عرض الأداتين على عدد من المحكِّمين، بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية: اليرموك، الأردنية، مؤتة، وقد طُلِب منهم إبداء رأيهم في فقرات الأداتين من حيث وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها، ووضوح المعنى، ومدى انتماء الفقرة إلى المقياس والبُعد، وإبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم الآخذ باقتراحات السادة المحكمين، وتمَّ اعتماد الحُكْمِ على صلاحية بقاء الفقرات بنسبة 80%.

مؤشرات صدق البناء الداخلي لأداتي الدراسة: تم التأكد من صدق البناء الداخلي لأداتي الدراسة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson coefficients) حيث تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية، وايضا الارتباط بين المجال والدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (30) مرشدا تربويا، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، والجدولين (1) و(2) تعرض النتائج

جدول 1

دلالات صدق البناء الداخلي لمقياس الكفاءة المهنية المدركة

رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع المجال	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معاملات ارتباط المجال مع الدرجة الكلية
	الإنجاز في العمل		0.91**
1	0.90**	0.78**	
2	0.89**	0.94**	
3	0.88**	0.74**	
4	0.76**	0.62**	
5	0.91**	0.86**	
6	0.87**	0.85**	
	تطوير الأداء		0.93**
7	0.79**	0.73**	
8	0.77**	0.71**	
9	0.78**	0.73**	
10	0.74**	0.56**	
11	0.79**	0.66**	
12	0.85**	0.82**	
13	0.53**	0.65**	
	التفاعل الاجتماعي		0.72**
14	0.81**	0.59**	
15	0.77**	0.49**	
16	0.75**	0.56**	
17	0.80**	0.47**	
18	0.90**	0.78**	
	التعامل مع المواقف الضاغطة		0.92**
19	0.80**	0.87**	
20	0.87**	0.76**	
21	0.61**	0.68**	
22	0.52**	0.58**	
23	0.59**	0.47**	
24	0.65**	0.45*	
25	0.80**	0.79**	

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تظهر نتائج الجدول (1) ان معاملات ارتباط الفقرة مع المجالات تراوحت بين (0.53-0.91)، في حين تراوحت معاملات ارتباط الفقرة الدرجة الكلية بين (0.45-0.94). ومعاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية (0.72-0.93)، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا مؤشر على صدق الأداة.

جدول 2

دلالات صدق البناء الداخلي لمقياس جودة الحياة المهنية

رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع المجال	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	معاملات ارتباط المجال مع الدرجة الكلية
	الرضا عن التعاطف		0.82**
1	0.61**	0.75**	
2	0.81**	0.71**	
3	0.65**	0.49**	
4	0.68**	0.73**	
5	0.85**	0.57**	
6	0.74**	0.57**	
	مقاومة الاحتراق "الإرهاق"		0.91**
7	0.68**	0.66**	
8	0.65**	0.74**	
9	0.73**	0.71**	
10	0.54**	0.37*	
11	0.83**	0.72**	
12	0.62**	0.49**	
13	0.78**	0.85**	
	التعامل مع الضغوط الصدمة الثانوية		0.90**
14	0.76**	0.70**	
15	0.57**	0.45*	
16	0.68**	0.69**	
17	0.61**	0.63**	
18	0.64**	0.64**	
19	0.65**	0.48**	
20	0.52**	0.47**	
21	0.54**	0.41*	
22	0.37*	0.48**	
23	0.44*	0.48**	

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تظهر نتائج الجدول (2)، بأن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع مجالها تراوحت بين (0.37-0.83)، وبين الفقرة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.37- 0.85) اما بين المجالات والدرجة الكلية فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.82-0.91) وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا مؤشر على صدق الأداة.

ثانيا: ثبات اداتي الدراسة:

تم التحقق من دلالات ثبات اداتي الدراسة، بحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، بعد تم تطبيق اداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (30) مرشدا تربويا. والجدول (3) يعرض النتائج.

جدول 3

قيم معاملات ثبات اداتي الدراسة

المقياس	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ الفا
الكفاءة المهنية المدركة	الإنجاز في العمل	6	0.93
	تطوير الأداء	7	0.85
	التفاعل الاجتماعي	5	0.84
	التعامل مع المواقف الضاغطة	7	0.79
	الدرجة الكلية / الكفاءة المهنية المدركة	25	0.94
جودة الحياة المهنية	الرضا عن التعاطف	6	0.77
	مقاومة الاحتراق "الإرهاق"	7	0.80
	التعامل مع ضغوط الصدمة الثانوية	10	0.75
	الدرجة الكلية/ جودة الحياة المهنية	23	0.90

تظهر نتائج الجدول (3) ان قيم ثبات كرونباخ الفا لمجالات مقياس الكفاءة المهنية المدركة تراوحت ما بين (0.79-0.93) وللدرجة الكلية (0.94)، ولمجالات مقياس جودة الحياة المهنية فقد تراوحت بين (0.80-0.75) وبلغ الثبات الكلي للمقياس (0.90)، وهي قيم تدل على ثبات المقاييس، ومناسبتها لإجراء الدراسة.

تصحيح أدوات الدراسة:

تكون مقياس الكفاءة المهنية المدركة من (25) فقرة، موزعة على اربعة مجالات: الانجاز في الأداء، وتطوير الأداء، التفاعل الاجتماعي، والتعامل مع المواقف الضاغطة، صيغت باتجاه ايجابي وسلبي، اما مقياس جودة الحيا المهنية فقد تكون من (23) فقرة وصيغت ايضا باتجاه ايجابي وسلبي، وقد تم توزيعها على المجالات الآتية: الرضا عن التعاطف، ومقاومة الاحتراق" الارهاق" والتعامل مع ضغوط الصدمة الثانوية. وتتم الاستجابة على المقياسين وفق تدريج ليكرت الخماسي ، حيث تم إعطاء الإجابة دائمًا (5 درجات)، غالبًا (4 درجات)، وأحيانًا (3درجات)، ونادرًا (درجتان)، ومطلقًا (درجة واحدة)، وتعكس في حالة الفقرة السلبية رقم (9,14,20,24) في مقياس الكفاءة المهنية المدركة، والفقرات السلبية الآتية في مقياس جودة الحياة لمهنية (7,8,9,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23). وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث على مقياس الكفاءة المهنية المدركة: (125) وأقل درجة (25) وبدرجة قطع (75)، وبلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث على مقياس جودة الحياة المهنية (115) وأقل درجة (23) وبدرجة قطع (69). ولغاية الدراسة الحالية فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية كمعيار للحكم على مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين، للفقرات والمجالات والدرجة الكلية، حيث ان المدى للفقرات = (أعلى تدريج – أدنى تدريج)/ عدد الفئات = (5−1)/3 = 1.33 وعليه يكون: المستوى المنخفض للكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية: من 1 إلى أقل من 2.33، والمستوى المتوسط للكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية من 2.33 إلى 3.66، والمستوى المرتفع من 3.67 إلى 5.

المعالجة الإحصائية:

لإستخراج النتائج، تم استخدام المعالجات الاحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) للتحقق من صدق البناء الداخلي لمقاييس الدراسة.
- معامل ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات مقاييس الدراسة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤالي الدراسة: الأول والثاني.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) للإجابة عن فرضية الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، وقد تم عرضها ومناقشتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: " ما مستوى الكفاءة المهنية المدركة لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية لمقياس القلق المستقبلي والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للمجالات والدرجة الكلية للكفاءة المهنية المدركة لدى افراد عينة الدراسة (ن=120)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الانجاز في العمل	4.09	0.730	1	مرتفع
2	تطوير الأداء	3.70	0.554	3	مرتفع
3	التفاعل الاجتماعي	3.68	0.654	4	مرتفع
4	التعامل مع المواقف الضاغطة	3.84	0.840	2	مرتفع
	الدرجة الكلية الكفاءة المهنية المدركة	3.83	0.617	–	مرتفع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة المهنية المدركة قد بلغ (3.83) بانحراف معياري (0.617)، وهذا يشير الى مستوى مرتفع، واحتل مجال الانجاز في العمل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.730) تلاه في المرتبة الثانية مجال التعامل مع المواقف الضاغطة بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.840) وفي المرتبة الثالثة جاء مجال تطوير الأداء بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.554) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال التفاعل الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.654).

أظهرت النتائج ان مستوى الكفاءة المهنية المدركة مرتفعا، فالباحثان يعتقدان بان هذه النتيجة تعد مؤشرا على امتلاك المرشدين التربويين الكفاءة المهنية، كما ان لديهم قدرات على التعامل مع الصعوبات والمشكلات التي تواجهه المسترشدين الذي يطلبون المساعدة الارشادية، كما ان هذه النتيجة قد تعكس ويهدف إعداد وتدريب المرشدين التربويين للتعامل مع مشكلات المسترشدين فثقه بنفسه وبقدراته الذاتية، يشكل دافعا لتطوير الذات والسعي نحو النجاح والتميز في اداء العمل على اكمل وجه، مما يزيد جودة الحياة المهنية لديه كما ان الاستقرار الوظيفي الذي يشعر به المرشدون قد يزيد من مستوى الرضا عن العمل وبالتالي مقاومة الاحباط والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة الارشاد، فالمرشدون لديهم القدرة على فهم تكنيكات الارشاد واساليبه وتعلم المهارات الارشادية، وتطبيقهاهذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجندل (Al-Jandil, 2017) التي اظهرت ان مستوى الكفاءة المهنية مرتفع، ودراسة أحلام وورغي (Ahlam & Werghi, 2017) التي بينت ان مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين المرشد مرتفعًا. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرانسيس (Francis, 2015) التي اظهرت نتائجها ان مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين والأخصائيين منخفض. كما اختلفت مع دراسة السكارنة والعجيلي (Al-Sakarnh &

Al-Ajili, 2020) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة المهنية جاء متوسطًا. وربما يعود الاختلاف في النتائج لاختلاف مجتمع الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، وربما يعود ذلك أيضًا لاختلاف أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: " ما مستوى جودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والفقرات لمقياس العزلة الاجتماعية والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للمجالات والدرجة الكلية لجودة الحياة المهنية لدى افراد عينة الدراسة (ن=120)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الرضا عن التعاطف	4.30	0.803	1	مرتفع
2	مقاومة الاحتراق" الارهاق"	3.91	0.834	3	مرتفع
3	التعامل مع ضغوط الصدمة الثانوية	4.05	0.596	2	مرتفع
	الدرجة الكلية جودة الحياة المهنية	4.07	0.674	–	مرتفع

تظهر النتائج الواردة في الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة المهنية قد بلغ (4.07) بانحراف معياري (0.674)، وهذا يشير الى مستوى مرتفع، واحتل مجال الرضا عن التعاطف المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.803) تلاه في المرتبة الثانية مجال ضغوط الصدمة الثانوية بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.596) وفي المرتبة الثالثة جاء مجال الاحتراق بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.834) وفي المرتبة.

ويعزو الباحثان جودة الحياة المهنية المرتفعة الى استبصار ووعي المرشدين بإمكاناتهم وقدراتهم ورضاهم عن مهنتهم وعملهم، حيث ن التركيز على الجوانب الإيجابية لمهام الإرشاد يساعد على الشعور بالقوة والإيجابية لدى المرشدين تجاه عملهم الإرشادي مع المسترشدين، كما ان مهنة الارشاد قد تشبع حاجات المسترشدين وتزيد من تطورهم المعرفي والشخصي، ويمكن ايضا ان تطابق المرشد مع ذاته قد يفسر هذه النتيجة فما دام انه قادرا على مواجهة مشكلاته الشخصية والنفسية فانه يستطيع تقديم خدمة الارشاد لمن يطلبها، فحب العمل الارشادي والانغماس فيه والثقة بإمكاناته وقدراته قد يشكل حاجز ضد الياس والاكتئاب والاحتراق والتعرض الى ضغوط الصدمة الثانوية، كما ان القدرة على التكيف مع متطلبات واعباء مهنة الارشاد يقدم تفسيرا لهذه المستوى من جودة الحياة المهنية، فالرغبة في العمل والانتماء له قد يشكل دافعا وحافزا للاندماج في العمل الارشادي، واتفقت الدراسة مع نتائج دراسة تشين (Chen, 2020) أن مستوى عامل الرضا عن التعاطف كان مرتفعًا وأن مستوى كل من الاحتراق النفسي وضغوط الصدمة الثانوية جاء بمستوى منخفض، كما إتفقت مع دراسة البلوشي والظفري (Al Balushi & Al Dhafri, 2019) التي أشارت إلى أن مستوى جودة الحياة جاء مرتفعًا. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة برونينج وميك ديرموت وسكافا (Browning, McDermott & Scaffa, 2019) التي اظهرت نتائجها أن مستوى الرضا عن التعاطف منخفض، ومستوى الاحتراق كان مرتفعًا وخصوصًا لدى المرشدين كبار السن. واختلفت أيضًا مع دراسة بريك (Brik, 2021) و فاي وكوك وشوي وبالترينك (Fye, Cook, Choi & Baltrinic., 2021) التي اشارت

إلى أن مستوى جودة الحياة المهنية جاء متوسطًا. وقد يعود الاختلاف في النتائج لاختلاف عينة ومجتمع الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، ولاختلاف الادوات المستخدمة أيضًا.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي تنص: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة من وجهة نظرهم"؟

للإجابة عن هذه الفرضية، فقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول 6

مصفوفة معاملات الارتباط لبيان دلالة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية (ن= 120)

المتغير		الرضا عن التعاطف	مقاومة الاحتراق" الارهاق"	التعامل مع ضغوط الصدمة الثانوية	الدرجة الكلية جودة الحياة المهنية
الانجاز في العمل	معامل الارتباط	0.85**	0.76**	0.86**	0.88**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
تطوير الأداء	معامل الارتباط	0.61**	0.47**	0.66**	0.62**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
التفاعل الاجتماعي	معامل الارتباط	0.63**	0.43**	0.60**	0.59**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
التعامل مع المواقف الضاغطة	معامل الارتباط	0.69**	0.61**	0.69**	0.71**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية الكفاءة المهنية المدركة	معامل الارتباط	0.79**	0.66**	0.80**	0.80**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

* دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

تظهر نتائج الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين كل من الكفاءة المهنية المدركة والدرجة الكلية والمجالات وجودة الحياة المهنية على الدرجة الكلية والمجالات، اعتمادا على قيم معاملات الارتباط المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق ومستوى الدلالة المناظر لها، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير الى ان الكفاءة المهنية المدركة يرافقها جودة حياة مهنية لدى المرشدين التربويين.

ويمكن تفسير الارتباط الايجابي بين الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية، ان امتلاك المرشدين التربويين للكفايات المعرفية والقدرة على تطبيق اساليب الارشاد الى تعزيز الثقة بالذات، وبالتالي الرضا عن العمل الارشادي وهذا يجعل المرشد اكثر انتماء وارتباط بمهنة الارشاد، كما ان الكفاءة المهنية المدركة قد تعمل كحافز للبحث عن الأساليب الارشادية التي تساهم في حل مشكلات المسترشدين، فالعمل الارشادي كغيره من المهن لا بد وان يمتلك الفرد المهارات التي تمكنه من الانجاز، فامتلاك المهارات الفنية قد تمكنه من السيطرة على مشكلاته، وبالتالي

يمكنه تقديم المساعدة الارشادية للآخرين، والشعور بالرضى عن عمله. واتفقت الدراسة مع نتائج دراسة فرانسيس (Francis, 2015) في جانب وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة المهنية والرضا الوظيفي. كما إتفقت مع دراسة البلوشي والظفري (Al Balushi & Al Dhafri, 2019) التي اشارت الى وجود علاقة بين جودة الحياة المهنية ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة، فان الباحثان يوصيان بالآتي:

- ضرورة الإفادة من نتائج الدراسة من قبل وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من خلال نشر نتائجها، لتعزيز الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين.
- الإفادة من العلاقة الارتباطية بين الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية، حيث أن تطوير احدهما يسهم في تطوير الآخر.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمرشدين التربويين ذوي المستوى المرتفع من الكفاءة المهنية وجودة الحياة المهنية، لتشجيعهم على التطور المستمر.
- اجراء مزيدا من الدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية على مجتمعات وعينات اخرى غير عينة الدراسة الحالية، للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميمها.

المراجع

Adelsberger, H. H., Collis, B., & Pawlowski, J. M. (Eds.). (2013). ***Handbook on information technologies for education and training***. Springer Science & Business Media.

Ahlam, M A, & Werghi, S. (2017). The professional competence of the educational counselor between reality and expectations, a field study on a sample of educational counselors. ***Algerian Scientific Journal Platform, 5***(1), 128-167.

Al Balushi, M, & Al Dhafri, S (2019). Quality of work life and its relationship to teachers' self-efficacy beliefs in the Sultanate of Oman. ***The Jordanian Journal of Educational Sciences 15***(4), 387-398.

Al-Dahri, A, H. (2016). Supervision in Educational Psychological Counseling: Foundations and Theories, 1st Edition, Dar Al-Issan Al-Alami for Publishing and Distribution: Amman.

Al-Jandil, H, A. (2017). Daily inconveniences and their relationship to the professional competence of educational counselors**.** ***Al Ustaz Journal for Humanities and Social Sciences***, 221, 267 - 292.

Al-Khatib, A, A. (2013). Psychological counseling at school; Its foundations, theories and applications. Amman: Dar Al-Masirah for printing and publishing.

Al-Sakarnh, F & Al-Ajili, S. (2020). The Perceived Administrative Pattern and its Relationship with the Career Efficiency among Secondary Schools Counselors in Jordan. ***Studies - Educational Sciences: University of Jordan - Deanship of Scientific Research, 47*** (3), 424 - 440.

American Counseling Association. (2014). ***2014 ACA code of ethics***. Alexandria, VA: Author.

American Psychological Association (2022). ***Definition of (ProQOL) Professional Quality of Life***. Accessed on 27/10/2022.

American Psychological Association (2022). ***Definition of Counselor.*** Accessed on 5/10/2022.

American School Counselor Association. (2020). ***Definition of Counselor*** Alexandria, VA: Author. Accessed on 10/11/2022.

American School Counselor Association. (2022). ***ASCA national model: Definition of Counselor***. Alexandria, VA: Author. Accessed on 2/10/2022.

Aydin, F., & Odaci, H. (2020). School Counsellors' Job Satisfaction: What is the Role of Counselling Self-Efficacy, Trait Anxiety and Cognitive Flexibility. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, *30*(2), 202-215.

Blount, A. J., & Lambie, G. W. (2018). Development and factor structure of the helping professional wellness discrepancy scale. ***Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51***(2), 92-110.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). ***Feedback in higher and professional education***. Routledge. Taylor & Francis Group.

Bradley, L. J., Ladany, N., Hendricks, B., Whiting, P. P., & Rhode, K. M. (2010). Overview of counseling supervision. In N. Ladany & L. J. Bradley (Eds.), ***Counselor supervision*** (4th ed.). Routledge.

Brashear, C. A. (2021). ***The Impact of Creative Online Group Supervision on Counselors-in-Training: A Single-Case Research Study*** "Doctoral dissertation", Texas A&M University-Commerce.

Braun, B. G. (1993). Aids to the treatment of multiple personality disorder on a general psychiatric inpatient unit. ***Clinical perspectives on multiple personality disorder***, 155-178.

Brik, K Y. (2021). Quality of career life among female counselors in Jazan schools. Quality of career life among female counselors in Jazan schools. ***Journal of Educational Sciences, 7***(2), 199-235.

Browning, B. R., McDermott, R. C., & Scaffa, M. E. (2019). Transcendent characteristics as predictors of counselor professional quality of life. ***Journal of Mental Health Counseling, 41***(1), 51-64.

Chen, C. C. (2020). Professional quality of life among occupational therapy practitioners: An exploratory study of compassion fatigue. ***Occupational Therapy in Mental Health, 36***(2), 162-175.

Constantine, M. G., & Ladany, N. (2001). New visions for defining and assessing multicultural counseling competence. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), ***Handbook of multicultural counseling*** (pp. 482–498). Sage Publications, Inc.

Corey, G. (2008). ***Psychological counseling theory and practice***. (trans. T. Ergene). Ankara: Mentis.

Dufrene, R. L., & Henderson, K. L. (2009). A framework for remediation plans for counseling trainees. ***Compelling counseling interventions: VISTAS***, 149-159.

El-Keshki, M, S. (2019). The Relationship Between the Professional Competence of the Student Counselor and Some Personality Traits: A Field Study on A Sample of Student Counselors in Jeddah City. ***Research Journal 14***, 294-336.

Francis, J. D. (2015). ***The effects of competency on job satisfaction for professional counselors when providing court testimony***. "Doctoral dissertation". Walden University.

Friedmeyer-Trainor, K., & Kim, H. W. (2015***). Self-care and Professional Quality of Life: Predictive Factors Among MSW Practitioners Kori R***. Bloom Quist Leila Wood.

Fye, H. J., Cook, R. M., Choi, Y. J., & Baltrinic, E. R. (2021). Professional quality of life and affective distress among prelicensed counselors. *Journal of Counseling & Development*, *99*(4), 429-439.

Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. ***Professional school counseling, 5***(2), 96.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright furture**. *Professional School Counseling, 4***(4), 246.

Laverdière, O., Kealy, D., Ogrodniczuk, J. S., Chamberland, S., & Descôteaux, J. (2019). Psychotherapists' professional quality of life. ***Traumatology, 25***(3), 208.

Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and inter professional collaboration. ***Journal of Counseling & Development, 89***(2), 140-147.

Ministry of Education (2022). ***Guidance and Guidance Directorate***. Accessed on November 1, 2022.

Mishaan, A. (2000). ***Studies of gender differences in occupational satisfaction***. Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution: Kuwait, Amman, 3rd Edition.

Moore, R. O., Ordway, A., & Francis, J. (2013). The tug of war child: Counseling children involved in high conflict divorces. ***Ideas and research you can use: VISTAS Summer 2013.***

Remley, T. P., & Herlihy, B. (2014). ***Ethical, legal, and professional issues in counseling*** (p. 528). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. ***Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management, 41***(3), 309-324.

Rothschild, B., & Rand, M. (2006). Help for the helper: Self-care strategies for managing burnout and stress. ***New York & London: WW Norton & Company***.

Stamm, B. H. (2010). The ProQOL (***Professional Quality of Life Scale: Compassion satisfaction and compassion fatigue***). Pocatello, ID: ProQOL.org.

Wee, D. F., & Myers, D. (2002). Stress responses of mental health workers following disaster: ***The Oklahoma City bombing***.

Welfel, E. R., & Patterson, L. E. (2005). ***The counseling process: A multitheoretical integrative approach***. Brooks/Cole Publishing Company.

المراجع العربية المترجمة

أحلام، مداني أحمد، و ورغي، سيد (2017). الكفاءة المهنية للمرشد التربوي بين الواقع والمأمول دراسة ميدانية على عينة من المرشدين التربويين. *منصة المجلة العلمية الجزائرية، 5*(1)، 128-167.

بريك، خلود يحي عبدالباري (2021). جودة الحياة الوظيفية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان جودة الحياة الوظيفية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان. *مجلة العلوم التربوية،7* (2)، 199-235.

البلوشي، مريم، و الظفري، سعيد (2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية 15* (4)، 387-398.

الجنديل، هدى عبدالرزاق محمد (2017). الإزعاجات اليومية وعلاقتها بالكفاية المهنية لدى المرشدين التربويين. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 221*، 267 - 292.

الخطيب، صالح أحمد (2013). *الإرشاد النفسي في المدرسة ؛ أسسه ونظرياته وتطبيقاته*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الداهري، صالح حسن (2016). *الإشراف في الإرشاد النفسي التربوي الأسس والنظريات*.ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: عمان.

السكارنة، فرج عبدالله، و العجيلى، شذى عبدالباقى. (2020). النمط الإداري المدرك وعلاقته بالكفاءة الوظيفية لدى المرشدين التربويين في المدارس الثانوية في الأردن. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، 47*(3)، 424 - 440.

وزارة التربية والتعليم (1994). *قانون وزارة التربية والتعليم لعام 1994*. تم الإطلاع عليه بتاريخ 2022/11/1.

وزارة التربية والتعليم (2022). *مديرية الإرشاد والتوجيه*. تم الإطلاع عليه بتاريخ 2022/11/1.

IJOPER Vol 2, No 2, pp 210 -232 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

مستوى الهناء النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال

نرمين نضال الشريفين
دائرة قاضي القضاة- الأردن
Nermien.nedal@yahoo.com

الملخص:
هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الهناء النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال بلغت (422) قاصرة متزوجة، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، وتم تطوير مقياسين هما: مقياس الهناء النفسي، ومقياس المناعة النفسية، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى عينة الدراسة كان متوسطًا. ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد مقياس الهناء النفسي ومقياس المناعة النفسية، وبين مقياس الهناء النفسي ومقياس المناعة النفسية ككل.

كلمات مفتاحية: الهناء النفسي، المناعة النفسية، القاصرات المتزوجات.

The level of psychological well-being and its relationship to psychological Immunity among a sample of married underage girls in the governorates of the Northern Region

Nermien nedal Al-Sharifin
Supreme Judge Department
Nermien.nedal@yahoo.com

Abstract:
The study aimed to identify the level of psychological well-being and its relationship to psychological immunity among a sample of married underage girls in the governorates of the Northern Region. To achieve the objectives of the study, a sample of (422) married minors in the governorates of the Northern Region was selected. They were selected using the available method. Two scales were developed: the psychological well-being scale and the psychological immunity scale, and their psychometric characteristics were verified. The results of the study concluded that the level of psychological well-being and psychological immunity among the study sample was medium. There is a statistically significant positive relationship between the dimensions of the psychological well-being scale and the psychological immunity scale, and between the psychological well-being scale and the psychological immunity scale as a whole.

Keywords: psychological well-being, psychological Immunity, married underage girls.

تاريخ قبوله للنشر (2023-05-23) تاريخ تسلم البحث (2023-03-05)

خلفية الدراسة وأهميتها

تُعد الأسرة اللَبِنة الأساسيّة في بناء أي مجتمع، لذلك وجب الاعتناء بأسس تكوينها من قِبَل المجتمع، والسعي والتأكيد على أسس ترابطها، وذلك بهدف تماسكها، وضمان استمراريتها منذ اللحظة الأولى لعقْد القران بين الزوجين، والزواج السليم هو السبيل الذي يتم من خلاله الإرتباط بين الرجل والمرأة، حيث يجد كلٍ منهما الحب والدفء، ويحققان السعادة الشخصية، ويشبعان حاجاتهم البيولوجية والنفسية والاجتماعية، كالدوافع الجنسية والوالدية، ودوافع تحقيق التوافق والرضا عن الحياة، علاوة على تحقيق الهناء النفسي والشعور بالسعادة، (Ozguven, 2000).

ويُعرف الزواج حسب سليمان (Suleiman, 2005) بأنه علاقة اجتماعية تجمع بين الرجل والمرأة، ترتكز على أسس دينية واجتماعية واقتصادية، وهو عامل أصيل لبقاء واستمرار الجنس البشري. وحسب موسوعة بريتانيكا (Britannica, 2021) فإن الزواج يُشير إلى ارتباط قانوني واجتماعي عادة ما يكون بين رجل وامرأة، وتنظمه القوانين والقواعد والعادات والمعتقدات والمواقف التي تحدد حقوق وواجبات كل من الرجل والمرأة، وتعطي وضعًا لنسلهم إن وجد.

ويُعد التوافق بين الزوجان أحد عوامل استقرار ونجاح الأسرة، وبالتالي فإن انعدام التوافق الزواجي قد يؤدي إلى تعاظم المشكلات الزوجية بين الزوجين في نهاية المطاف، وما ينتج عنه من توتر وسخط، والإنفصال العاطفي والجسدي بينهما، وتمتد آثاره المُدمرة ليس فقط على الأسرة بل على المجتمع ككل (Gadassi et al., 2016). وبالتالي فإن الحياة الزوجية لا تقتصر على كونها علاقة بين رجل وأمرأة بما يترتب على ذلك من حقوق وواجبات، بل تتجاوز ذلك، حيث تختلف بجديتها وأهميتها عن باقي العلاقات بين الأفراد، لذلك يتطلب بناء العلاقة الزوجية وديمومتها العديد من المهارات النفسية والاجتماعية لدى الزوجين من أجل دعمها ونجاحها، مثل؛ وجود شريكين متلائمين، ومتفهمين لمعنى الزواج (Johnson, 2000).

وعلى الرغم من أن الزواج بصورته الطبيعية يتم بين شخصين بالغين يعيشان بانسجام عقلي ونفسي معًا، إلا أن تلك الصورة النمطية للزواج قد يكون لها بعض الاستثناءات، فهناك العديد من الحالات التي يتم فيها تجاوز تلك الصورة الطبيعية للزواج، ومن تلك الحالات زواج القاصرات، أو ما يطلق عليه الزواج المبكر، والذي ينتشر في العديد من دول العالم، وخصوصًا الدول النائية، وتبرز تلك القضية ضمن القضايا الأساسية التي تطرح عند التعرّض للعلاقة بين العمر والزواج في المجتمعات العربية بشكل خاص، وتكمن وراء هذا الحدث الأسَري محددات متنوّعة، ولها العديد من الإنعكاسات القوية والعميقة على المرأة والطفل والأسرة برمتها، وتبدو هذه الظاهرة غير مسايرة لمجمل التغيرات التي جعلت الفتيات يسعين أكثر من أي وقت مضى إلى مواصلة الدراسة، والبحث عن عمل وتحقيق الاستقلال المادي (Doha International Family Institute, 2019).

ويعرف زواج القاصرات أو الزواج المبكر إصطلاحًا بمعنى نكاح الصغار، ولم يحدد الفقهاء والأصوليين تعريفًا معينًا للصغر أو الكبر، أنما تم ذكره مفصلًا في معرض الحديث حول عوارض الأهلية، غير أن البخاري عرَّفه بأنه أمر عارض على حقيقة الإنسان ضرورة، والصغر وصف يلحق بإنسان منذ ولادته حتى يبلغ، سواء ظهرت العلامات الطبيعية كالاحتلام والحيض وظهور الشعر أم لم تظهر، أو باعتبار سن الخامسة عشرة مثلًا، (Amr allah, 2020). وفي القانون القاصر من لم يبلغ سن الرشد، فيوضع تحت حماية وعناية وصي، كالوالد (Omar, 2008). ويُشير باندیا وبهاندري (Pandya & Bhanderi, 2015) إلى زواج القاصرات بأنه: الزواج الذي يتم

للفتيات قبل بلوغ سن الثامنة عشر، ويُعد انتهاكًا واضحًا لمبدأ حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق الطفل بشكل خاص. وترى الباحثة أن زواج القاصرات هو الزواج الذي يتم بين زوجين من خلال ميثاق شرعي، وتكون فيه الزوجة دون السن القانوني (18) عام.

ويُعتبر زواج القاصرات موضوع ذو صلة وثيقة بكرامة المرأة وحقوقها الأساسية، وقد اكتسى أهمية بالغة، خصوصًا وأنَّ الإحصاءات المتوفرة تبرز بما لا يدع مجالًا للشك تزايد هذا النمط من الزيجات، وتفاقم المشاكل الناجمة عنه، كما أصبح لهذا الزواج انعكاسات ديموغرافية وصحية يصعب التغاضي عنها، ويقصد بذلك أساسًا إسهام هذا النوع من الزواج في إطالة مدة خصوبة المرأة، ومن ثم، تسارع نمو السكان، خصوصًا عندما لا يتم استعمال وسائل التخطيط العائلي، كما يرتبط بظواهر عديدة، كانتشار البنى العائلية متعدّدة الأزواج، وتراجع المشورة في نطاق الأسرة، وتقلص أدوار المرأة، داخليًا وخارجيًا، وتُشير التقارير الوطنية والدولية إلى مخاطر زواج القاصرات والزواج المبكر تحت سن (18) عامًا، وزواج القاصرات بين (15–17) عام، مما دفع صندوق الأمم المتحدة للسكان (UN DESA, 2013) لعام 2013 إلى تكريس تقريره السنوي حول حالة السكان إلى هذه المشكلة، ويسلط التقرير الضوء على أنَّ الأمومة في مرحلة الطفولة مشكلة عالمية هامة، إذ يقدر من (7.3) ملايين فتاة قد ولدت مبكرًا تحت سن ثمانية عشر عامًا.

ويُشير تقرير حالة السكان لعام 2022 (UN DESA, 2022) إلى ان حمل المراهقات والزواج المبكر مرتبطان بدورة العنف السري والجنسي، وهي قضية شائعة بالفعل قبل أن تتفاقم بنسبة (70%) أثناء جائحة كورونا (Baker, Keogh & Luchsinger, 2022). ويوضح التقرير أيضًا كيف يمكن للحمل المبكر أن يكون له تأثير ضار في صحة الفتيات وتعليمهن ويمنعهن من تحقيق ذواتهن وطموحاتهن. ويتجاوز الأثر السلبي لهذا التحدي الفتاة نفسها، ويؤثر في نسلها والمجتمع المحلي والتنمية الوطنية. والأسوأ بعد هو أنَّ ما يقارب مليوني فتاة أنجبن في سن الرابعة عشر، ومن بين العواقب العالمية المؤكدة ما يقدر بِـ (70000) من القاصرات بين سن (15 – 19) سنة من العمر في البلدان النامية تموت كل عام بسبب مضاعفات الحمل والولادة؛ ويقدّر بأنَّ حوالي (3.2) مليون فتاة سنويًا تعاني من الإجهاض غير الآمن.

وحسب منظمة اليونيسيف (Unicef, 2022) تتفاعل العديد من العوامل لتعريض القاصرات لخطر الزواج، بما في ذلك الفقر، والتصور بأن الزواج سيوفر `` الحماية "، وشرف الأسرة، والأعراف الاجتماعية، والقوانين العرفية أو الدينية التي تتغاضى عن تلك الممارسة، وعدم كفاية الإطار التشريعي وحالة الدولة، بالإضافة إلى نظام التسجيل المدني،روعادةً ما تميل فجوة السن بين الأزواج إلى أن تكون أكبر بين النساء المتزوجات في سن مبكرة مقارنة بغيرهن، وقد ارتبط النشاط الجنسي المبكر مع شريك أكبر سنًا بضعف العلاقات الحميمية، وبسوء الصحة الإنجابية.

وفي الأردن يُشير التقرير السنوي لدائرة قاضي القضاة (Chief Justice Department, 2022) بأن عدد حالات الزواج المبكر لمن تقل أعمارهم عن (18) عامًا قد بلغ (8037) حالة زواج، وفي أقليم الشمال بشكل خاص بلغت (3018)، ويحدد قانون الأحوال الشخصية المعدَّل رقم 36 لسنة 2010 أهلية الزواج ببلوغ سن 18 سنة ميلادية كاملة، إلا أنَّه يجوز للقاضي تزويج مَن أكمل خمس عشرة سنة ميلادية إذا كان في زواجه ضرورة تقتضيها المصلحة العامة، على ألا يكون فارق السن بين الخاطبين أكثر من 20 عامًا إلا بعد التحقق من رضا الفتاة، وألا يكون الزواج مكرّرًا، ولا سببًا في الانقطاع عن التعليم المدرسي.

وتشوب قانون الأحوال الشخصية الأردني أعلاه ثغرات كبيرة سواء فيما يتعلق بتحديد سن الزواج للزوج للفتى أو الفتاة، إضافة إلى أنَّ كل تحديد بالقانون يتبعه استثناء بإمكان القاضي أو رجل الدين أن يتخطاه، لذا نرى أنَّ شروط زواج القاصرات في الأردن مبهمة وعامة بما يسمح بخرقها عند عقد الزواج؛ فشرط إتمام التعليم المدرسي للزوجة، كما في القانون الأردني، لا يبيّن آلية متابعة هذا الشرط وتنفيذه والعقوبات المترتبة على خرقه، وبذلك يمكن للزوج منع زوجته من إكمال تعليمها إذا ما رغبت في ذلك (Doha International Family Institute, 2019).

ويُنظر للصحة النفسية في علم النفس كمؤشر لغياب الاضطرابات النفسية، ويطلق على ذلك مفهوم الهناء النفسي، أو الرفاه النفسي، أو العافية النفسية، أو طيب الحياة، وتأسيسًا على ذلك فإن الهناء النفسي يتجاوز دلالات غياب أو الخلو من الاضطرابات النفسية، ويؤشر إلى معادلة لها مكونين في الحياة هما: الشعور بحسن الحال وراحة البال، بالإضافة إلى الأداء النفسي الوظيفي الفعال والمثمر على المستويين الفرد والمجتمعي، وذلك تحقيقًا للذات، وإعرابًا عن أصالة وجودها (Dodge, et al., 2012).

ويُعد الهناء النفسي بين القاصرات المتزوجات من المواضيع المهمة، كون الآثار السلبية للزواج المبكر يمكن أن تُضعف بعض جوانب حياتهن، وتؤثر على الصحة النفسية لديهن، فالهناء النفسي من المفاهيم المتعلقة بالرفاه النفسي للمرأة من الناحية الجسدية والنفسية والاجتماعية والبيئية، حيث قد يؤثر الزواج المبكر إلى على قدرتهن الوظيفية والنفسية وعلى نوعية حياتهن، كما يعد الهناء النفسي للقاصرات المتزوجات مبكرًا مهمًا من أجل إدارة الصراع الذي يواجهنه، والذي يؤثر على مستوى صحتهن النفسية، وذلك من خلال زيادة المشاعر الإيجابية وخفض المشاعر السلبية (World Health Organization, 2019).

ويُنظر إلى الهناء النفسي كأحد التوجهات الحديثة في علم النفس، والتي ركزت على الاهتمام على دراسة جوانب القوة والتميز التي يتمتع بها الفرد، وتحسين الصحة نحو االمزيد من التوافق النفسي والاجتماعي، والانفتاح على الموارد المتاحة، من أجل تحقيق أقصى استفادة من الاستعدادات الكامنة لدى الفرد، وبالتالي فقد تغيرت التوجهات المعاصرة في علم النفس من دراسة الاضطراب والقلق، وتغيرت توجهاتهم إلى الجوانب الإيجابية في الشخصية، حتى أصبح الهناء النفسي في العقود الماضية من أهم الموضوعات في علم النفس الإنساني، وبدأ الباحثون في دراسة الجوانب الإيجابية، وكيف يمكن للفرد أن يكون أكثر سعادة، وإنجازًا، وحبًا للآخرين (Kim, 2004).

وقد استخدام العلماء غالبًا مصطلح الرفاهية في ابحاثهم للدلالة على الهناء النفسي، في حين ينظر للمصطلح في النهاية كمرادف للسعادة، فإن تصور الرفاهية في البحث النفسي قد مكّن العلماء من تعريفها وقياسها بشكل أفضل، ومع ذلك حتى مع هذا التمييز، توجد مفاهيم متعددة للرفاهية، فعلى سبيل المثال عرّف دينر عرَّف داينر ولوكس واوشي (Diener, Oishi & Lucas, 2003) الهناء النفسي على أنه مزيج من المشاعر الإيجابية ومدى تقدير الفرد لحياته والرضا عنها. في حين تُعد رايف "Ryff" أول من استخدم مصطلح الهناء النفسي، وذلك للتعبير عن مشاعر الراحة والرضا عن الحياة، وقد استخدمت هذا المصطلح في دراساتها الخاصة بالسعادة والهناء النفسي (Ryff & Singer, 2008).

تحدت ريف (Ryff) منظور المتعة لرفاهية دينر الذاتية من خلال اقتراح فكرة بديلة للرفاهية النفسية، فعلى النقيض من الرفاهية الذاتية يتم قياس الهناء النفسي من خلال ستة بنيات تتعلق بتحقيق الذات: الاستقلالية، والنمو الشخصي، والهدف في الحياة، وقبول الذات، والإتقان، والعلاقات الإيجابية بالآخرين (Ryff & Singer, 2008) وقد

عرفته رايف بأنه السعي لتحقيق الكمال الذي يمثل تحقيق الإمكانات الحقيقية للفرد. كما عرفه ووترمان وآخرون (Waterman et al., 2010) بأنه "نوعية الحياة المستمدة من تطوير أفضل إمكانات الفرد، وتطبيقها في ملء التعبيرات الشخصية. وعرفه محمود (Mahmoud, 2020) بأنه الرضا المقترن بالسرور عبر حياة الفرد، والذي يرجع لتقييم الفرد الايجابي لنوعية حياته وذلك من خلال خبرات انفعالية في الماضي والحاضر، ويتضمن التقييم المعرفي اي رضا الفرد عن حياته، والتقييم الوجداني وهو ما مر بة الفرد من خبرات انفعالية. وترى الباحثة أن الهناء النفسي هو سعي الفرد من أجل تحقيق الرضا عن نفسه وعن حياته التي يعيشها في مختلف جوانبها.

ويتكون الهناء النفسي من مجموعة أبعاد كما ذكرتها رايف على النحو الآتي (Ryff, 2014):

- قبول الذات "Self-acceptance": حيث أن الفرد الذي يتمتع بقبول جيد للذات سيكون إيجابيا مع نفسه يقبل كل مزايا وقيود نفسه، وينظر إلى الماضي بمشاعر إيجابية.
- العلاقة الإيجابية مع الآخرين "Positive relationship with others": ويشمل هذا البعد علاقة الفرد الإيجابية بالآخرين، ولديه الدفء والثقة والمودة والتعاطف القوي ويمكنه الأخذ والعطاء (الأخذ والعطاء) في العلاقة.
- الحكم الذاتي "Autonomy": يشرح هذا البعد استقلالية الفرد من حيث تقرير المصير بما في ذلك السلوك واتجاه الحياة والتنظيم الذاتي، والفرد الذي يتمتع بالاعتماد على الذات قادر على مقاومة الضغوط الاجتماعية للتفكير والتصرف بطرق معينة.
- إتقان البيئة "Environmental mastery": يُشير هذا البعد إلى أي مدى يمكن للفرد أن يختار البيئة التي تناسب احتياجاته النفسية وقيمه الشخصية.
- الغرض في الحياة "Purpose in life": يُنظر إلى الرفاهية النفسية في هذا البعد عندما يكون الفرد قادرًا على تحقيق هدف أو معنى الحياة، ويجب أن يكون للفرد معنى في حياته.
- النمو الشخصي "Personal growth": الفرد الذي لديه نمو ذاتي يرى نفسه كشخص ينمو ويتطور ويحسن صفاته الإيجابية، والفرد الذي يتمتع بنمو ذاتي جيد يكون منفتحًا على التجارب الجديدة، ويدرك إمكاناته، ويفهم تطوره وسلوكه في أوقات مختلفة.

وعادةً ما يرتبط الهناء النفسي بالعديد من المفاهيم الإيجابية التي تعزز الصحة النفسية لدى الأفراد، وخصوصًا مفهوم المناعة النفسية، والتي تُسهم في تطوير قدرة الفرد في التغلب على التحديات، وتساعده على تجاوز التحديات والعثرات، وذلك من أجل تحقيق النجاح، وتؤدي المناعة دوراً هاماً في صقل تفكير الفرد وتوجيهه إلى حسن التعامل مع الضغوط والتوترات في البيئة المليئة بالمشكلات، وتؤدي دوراً وقائياً في تحسين التفاعل بين الفرد وبيئته، وذلك لخدمة الذات بالدرجة الأولى، كما أن لها دوراً مهمًا في تعزيز توقع النجاح المحتمل لسلوك الفرد، وتُساهم في التغييرات الإيجابية لسلوك الفرد، وتضمن اختيار استراتيجية المواجهة التي تتوافق مع خصائص الفرد والموقف (Olah, 2010).

وتُعد المناعة النفسية أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، وتعود جذورها الى ثلاثة روافد أساسية وهي: علم نفس الصحة، وعلم المناعة العصبي، والتفاعل بين المخ وجهاز المناعة، وقد تم استخدام هذا المصطلح لأول مره من قبل دانيل جلبرت وآخرين (Gilbert et al., 1998). ويُعد أولاه (Olah) أكثر الباحثين نشراً لهذا المفهوم في نهاية التسعينات من القرن العشرين، وتعددت التسميات التي أطلقت عليه ومنها: "المناعة العقلية"،" المناعة الانفعالية"،

"نظام المناعة السلوكية"، "نظام المناعة الوجدانية"،" نظام المناعة النفسية" (Olah, 2009). وحسب "أولاه وناجي وتوث (Olah, Nagy & Toth, 2010) فإن أهمية المناعة النفسية تكمن في تحكمها بحركة الجهاز المعرفي لإدراك النتائج الإيجابية الممكنة.

ويتمتع الأفراد ذوي نظام المناعة النفسية الجيد بالقدرة على التعامل مع مشاعرهم المتضاربة، وعلى قوة الشخصية، وحل الصراعات، والقدرة على تحمل المسؤولية تجاه أفعالهم، وتحقيق ذاتهم، وفي حال فقد الفرد مناعته النفسية، فإنه قد يتعرض لاكتساب صفات سيئة تتدرج تحت اعراض ما يطلق عليه فقدان المناعة النفسية، والتي تتمثل بمجموعة من الأعراض، كارتفاع قابليته للإيحاء، وفقدان السيطرة الذاتية، والحكم الذاتي، والاستسلام للفشل والانعزالية وفقدان الاحساس بالسرور والمتعة في الحياة، وذلك جراء خلل في معايير الحكم على الاشياء والمواقف (Asfour, 2013). لذلك تُعد المناعة النفسية أحد أساليب الوقاية من الضغوط النفسية التي تواجهها القاصرات المتزوجات، كونها تظهر الحتمية الوقائية الحقيقية في تحقيق أعظم استثمار للبشر في ثلاثة ابعاد رئيسية هي: قوة الجسم وقوة العقل وقوة الإيمان (Kamel, 2002).

ويُشير مفهوم المناعة حسب أولاه (Olah, 2005) إلى وحدة متكاملة متعددة الأبعاد، تشمل جوانب معرفية ودافعية وسلوكية، وترتبط بشخصية الفرد، حيث تُساعده على مقاومة الضغوط، والتعامل معها بشكل أفضل، لدعم الصحة النفسية من خلال تلك الأبعاد، بحيث تتفاعل وتترابط مع بعضها لتنمي قدرات الفرد بالشكل الذي يساعده على تحقيق تكيفه مع بيئته المحيطه. كما عرَّفها الشريف (Al-Sharif, 2015) بأنها نظام افتراضي وجداني تفاعلي متغيِّر، يشترك مع نظام المناعة الحيوية بالحفاظ على استقرار واتِّزان الفرد، من خلال المحافظة على الحالة الوجدانية من تهديد المشاعر السلبية الناتجة عن الأحداث المتطرفة، ودرجة عالية من الاستقرار بمواجهة تقلبات الحياة من خلال القدرات المعرفية للاوعي التوافقي المستقاة من مدخلات الوعي. وترى الباحثة أن المناعة النفسية هي أحد المفاهيم النفسية التي تساعد الفرد على مقاومة الأزمات والضغوط، من خلال جوانب مختلفة: معرفية، وسلوكية.

وهناك عدة أبعاد للمناعة النفسية، ومنها: الاحتواء، أي القدرة الوجدانية على تحديد الوجدان من الانهيار نتيجة الحدث، وتكمن فاعليته في تسهيل استيعاب الموقف، وترتيب البيئة على متتالية من الإدارة الإيجابية ذات فائدة يمكن التعامل معها إلى سلبية فوضوية ومهددة لا يمكن التعامل معها (Gombor, 2009). ومن أبعاد المناعة أيضًا المواجهة التكيفية، وتمثل استراتيجيات تعتمد على آليات دفاع اللاوعي التوافقي، وذلك بهدف حماية الفرد من مستويات الضغط التي تتراوح بين القلق والمعاناة العميقة، وتُشكل ترسانة فطرية تهدف إلى بقاء تقدير الذات (Barbanell, 2009). وكذلك من ابعاد المناعة تنظيم الذات، والذي يُشير إلى القدرة على التعامل مع الأحداث البيئية كمدخلات معرفية ومعلومات موجهة لانتقاء الاختيار بالخبرات الجديدة بعد دمجها في البنية المعرفية، وذلك من أجل التشجيع على انتقاء الفرص من السياق (Deci & Rayan, 2013).

ومن خلال عرض مكونات وأبعاد المناعة تستنتج الباحثة أن هناك عدة أبعاد للمناعة النفسية، وهي: البعد النفسي الذاتي، ويعبر عن شعور الفرد بقيمته، وما يستطيع إنجازه، مع قدرته على حل المشكلات المختلفة، والبعد الثاني هو النمائي الوقائي، ويعبر عن قدرة الفرد على التعرف على امكاناته المختلفة، وايصالها إلى أعلى درجة ممكنة، أما البعد الأخير فهو يتعلق بالجانب الاجتماعي، حيث يهتم بعلاقات الفرد بالآخرين، والتعامل معهم بإيجابية، مما يساعده على المحافظة على مناعته النفسية.

ويبدو أن البحث في مستوى الهناء النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية قد نال اهتمام الباحثين، فقد أُجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، حيثُ أجرى الشواوشرة وجيت (Al-Shawashra & Jet, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الصحة النفسية والهناء النفسي لدى عينة من القاصرات السوريات المتزوجات في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (301) لاجئة قاصرة متزوجة، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير مقياس الصحة النفسية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة النفسية والهناء النفسي ككل لدى اللاجئات السوريات القاصرات المتزوجات في الأردن كان متوسطًا.

وأجرى مارشا ونورباتريا (Marsha & Nurpatria, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى الهناء الذاتي لدى الفتيات اللاتي تزوجن مبكرًا بسبب الفقر. تكونت عينة الدراسة من (3) فتيات في جاكارتا باندزنيسيا تتراوح أعمارهن بين 16–17 سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس رايف للهناء النفسي. أظهرت النتائج أن مستوى الهناء الذاتي لدى الفتيات اللاتي تزوجن مبكرًا جاء مرتفعًا على الرغم من أن الجانب الاتصادي لا يزال صعبًا.

وهدفت دراسة جودي (Judy, 2018) التعرف إلى مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى النساء المتزوجات المصابات باضطراب الغدة الدرقية والعلاقة بينهما، تكونت عينة الدراسة من (30) امرأة متزوجة مصابة باضطرابات الغدة الدرقية. وتم استخدام مقياسي المرونة النفسية، والرضا عن الحياة. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة النفسية جاء مرتفعًا، ووجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى النساء المتزوجات المصابات باضطرابات الغدة الدرقية.

في حين أجرى إدريس وكيراني وشمس الدين دراسة (Idris, Khairani & Shamsuddin, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين المناعة النفسية والهناء النفسي لدى المهاجرات الأفريقيات. تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة جامعية من الجامعات المحلية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المناعة النفسية والهناء النفسي، ويمكن التنبؤ بالهناء النفسي من خلال المناعة النفسية.

وقام جون وإدمدز وموريثي (John, Edmeades & Murithi, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الهناء النفسي لدى القاصرات المتزوجات مبكرًا في النيجر وأثيوبيا. تكونت عينة الدراسة من (6913) من المتزوجات القاصرات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الرفاه النفسي. وأظهرت النتائج أن مستوى الرفاه النفسي لدى القاصرات المتزوجات كان منخفضًا، وهناك علاقة سلبية بين الرفاه النفسي والزواج المبكر.

كما هدفت دراسة الأحمد (Al-Ahmad, 2020) التعرف إلى مستوى المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من (131) طالبًا يتيمًا. واستخدمت الدراسة مقياسين أحدهما للمناعة النفسية، والآخر للسعادة. وأظهرت النتائج أن مستوى المناعة النفسية والسعادة جاء متوسطًا، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين معظم ابعاد المناعة النفسية والسعادة.

وهدفت دراسة سلمان واسماعيل (Salman & Ismail, 2022) التعرف إلى مستوى المناعة النفسية لدى النساء اللواتي يُعانن من حالة العقم، والتعرف على أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لديهن. تم اختيار عينة من النساء اللواتي يراجعن مستشفى كمال السامرائي في العراق تتكون (78) امرأة. أظهرت النتائج أن مستوى المناعة النفسية جاء متوسطًا، كما أظهرت أن أساليب التعامل الديني واستخدام الدعم العاطفي والتعامل الفعال واستخدام الدعم الوسيلي هي الأساليب المتبعة لدى عينة الدراسة.

أما دراسة ارنأوطي وآخرون (Ernawati, et al., 2023) فقد هدفت التعرف إلى الآثار طويلة الأمد للزواج المبكر على الهناء النفسي والمناعة النفسية والصحة النفسية لدى عينة من المتزوجين مبكرًا في إندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من (104) زوجًا وزوجة من المتزوجين مبكرًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس: الهناء النفسي، والمناعة النفسية، والصحة النفسة. أظهرت النتائج وجود آثار سلبية للزواج المبكر على الهناء النفسي والمناعة النفسية والصحة النفسية، ووجود علاقة إيجابية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية والصحة النفسية.

والمتأمل في الدراسات والأبحاث السابقة في مجال الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى القاصرات المقبلات على الزواج يجدها قد ركزت على جوانب أكثر من غيرها، فمن خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن بعضها قد تناول متغير الهناء النفسي لدى القاصرات المقبلات على الزواج كدراسة (Al-Shawashra & Jet, 2017) التي أظهرت أن مستوى الهناء الذاتي متوسطًا، ودراسة (Marsha & Nurpatria, 2018). حيث أظهرت النتائج أن مستوى الهناء الذاتي كان مرتفعًا. في حين هدفت دراسات أخرى التعرف إلى مستوى المناعة النفسية مثل دراسة (Al-Ahmad, 2020) ودراسة (Judy, 2018). كما هدفت دراسات اخرى إلى التعرف إلى العلاقة بين الهناء النفسي والمناعة النفسية مثل دراسة (Idris, Khairani & Shamsuddin, 2019) ودراسة (Ernawati, et al., 2023) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية. أما بالنسبة لعينة الدراسة نلاحظ أن غالبية الدراسات قد تناولت فئة القاصرات المقبلات على الزواج، وبعض الفئات الخاصة التي تتشابه في الخصائص مع فئة القاصرات، كفئة المهاجرات. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات، والأساليب الاحصائية وعرض ومناقشة النتائج، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جمعت بين متغيرين وهما الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى فئة القاصرات المقبلات على الزواج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حظيت قضية الفتيات القاصرات المقبلات على الزواج باعتراف عالمي كأحد القضايا الاجتماعية الخطيرة، وتُعد في نفس الوقت انتهاكًا أساسيًا لحقوق المرأة، فعلى الرغم من زيادة الوعي حول هذا الموضوع، وتنفيذ العديد من البرامج الوقائية للحد من زواج القاصرات لا يزال زواج القاصرات، ويحدث في المجتمع، وغالبًا ما يصاحبه عواقب سلبية على الهناء النفسي وتدني مستوى المناعة النفسية، وحسب قواعد بيانات منظمة اليونيسيف العالمية (Unicef global databases, 2022) لا يزال العدد الإجمالي للفتيات المتزوجات في مرحلة الطفولة يبلغ 12 مليونًا سنويًا، ويجب تسريع التقدم بشكل كبير من أجل إنهاء هذه الممارسة بحلول عام 2030، وبدون مزيد من التسريع، ستتزوج أكثر من 100 مليون فتاة إضافية قبل بلوغهن سن الثامنة عشرة بحلول عام 2030.

وحسب احصائيات دائرة قاضي القضاة (Chief Justice Department, 2022) بلغ عدد حالات الزواج لمن هن دون سن 18 العام الماضي 7964 من أصل 67389 حالة زواج، بنسبة 11.8% مرتفعة عن العام 2019، الذي بلغت حالاته 7224 بنسبة 10.6%، وفي العام 2018 كان العدد 8226 بنسبة 11.6%، وفي العام 2017 (10434) حالة بنسبة 13.4 %، وعلى الرغم ان احصائيات دائرة قاضي القضاة تظهر تناقصا في أعداد حالات الزواج لهذه الفئة للأعوام 2017 2018 2019، فإن أعداد حالات زواج الأطفال عادت للارتفاع في العام 2020.

وتُظهر هذه الاحصاءات سواء على المستوى العالمي أو المحلي أن مشكلة القاصرات المتزوجات هي من المشكلات الكبيرة التي تؤثر على الهناء النفسي لدى القاصرات، وانخفاض مستوى المناعة النفسية، مما يؤدي إلى

انخفاض مستوى الصحة النفسية لديهن، وما ينتج عن ذلك من مشكلات في المجتمع، وقد أكدت نتائج دراسة مرايان وعبيسات (Mrayan & Obeisat, 2021) على التجربة الحيايتة السلبية للزواج المبكر والآثار السلبية المترتبة عليه، مثل الشعور بالندم، وفقدان السلطة والشعور بالعجز، وضغوط الإنجاب. كما أكدت دراسة راشمن وودياناتي وستوايت (Rachman, Widianti & Setyawati, 2019) أن مستوى الإكتئاب مرتفع لدى المراهقات اللاتي تزوجن مبكرًا، وقد كشفت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية، مثل دراسة (Idris, Khairani & Shamsuddin, 2019) التي اشارت إلى وجود علاقة طردية ايجابية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى فئة الطلبة. وبناء على ذلك قد يكون لدراسة مستوى الهناء النفسي والمناعة النفسية أحد المواضيع الهامة للبحث، وخصوصًا لوجود علاقة بين هذين المتغيرين، والذين يعتبران من المفاهيم النفسية الإيجابية، وخصوصًا لدى تلك الفئة الخاصة من المجتمع، كفئة القاصرات المتزوجات.

كما جاءت الدراسة الحالية نتيجة لنُدرة الدراسات التي تطرقت إلى متغيرات الدراسة مجتمعة لدى فئة القاصرات المتزوجات، وخصوصًا في الأردن، حيثُ لم يستحوذا على إهتمام الباحثين. وتأسيساً على ذلك، إضافة إلى دراسة الأدب والدراسات السابقة، حاولت الباحثة التعرف إلى مستوى تلك المفاهيم لدى فئة القاصرات المتزوجات، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التعرف إلى مستوى الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال، والتعرف إلى العلاقة بينهما، وتحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الهناء النفسي لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال من وجهة نظرهن؟

السؤال الثاني: ما مستوى المناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال من وجهة نظرهن؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال من وجهة نظرهن".

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين رئيسين هما:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في متغيراتها، إذ أنها تناولت مفاهيم ذات علاقة بالجوانب الإيجابية لدى القاصرات المتزوجات، حيث ستوفر أُطر نظرية تتعلق بمفاهيم نفسية مثل: الهناء النفسي والمناعة النفسية، إضافة إلى الإهتمام بمعرفة العلاقة بين المتغيرين، وانعكاساتها على جوانب حياتهم الاجتماعية والنفسية. كما تكتسب الدراسة أهميتها من الفئة المستهدفة، وهي فئة القاصرات المتزوجات.

الأهمية التطبيقية: تنبثق أهمية الدراسة الحالية في توفير أداتين، تتمتعان بخصائص سيكومترية مقبولة، يمكن تطبيقهما في مجال قياس مستوى الهناء النفسي والمناعة النفسية، واستخدامهما في دراسات لاحقة، كما يمكن أن تقدم الدراسة بعض المعلومات والبيانات التي قد يستفيد منها المسؤولون، والمخططون، وصناع القرار، والقائمون على السياسات التربوية والاجتماعية والنفسية، في تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، لدفعهم نحو توجيه جهودهم نحو تنمية الهناء النفسي والمناعة النفسية، كما يمكن لهذه الدراسة أن تُقدم ما من شأنه أن يكون سنداً للباحثين لإجراء دراسات جديدة مع فئات مماثلة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالآتي:

- الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياسي الدراسة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الفتيات القاصرات المتزوجات، والمسجلات لدى المحكمة الشرعية في محافظات إقليم الشمال في الأردن.
- الحدود المكانية: تحددت الدراسة بمحافظات الشمال: إربد، جرش، عجلون، المفرق.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة بين شهري 7–8 في العام 2022.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

احتوت الدراسة على مجموعة من التعريفات الاصطلاحية والإجرائية كالآتي:

الهناء النفسي psychological well-being: تُشير له جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association, 2022) بأنه "نوع السعادة أو الرضا التي تتحقق من خلال تحقيق الذات، ووجود هدف ذو معنى في حياة الفرد". ويُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المُعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

المناعة النفسية Psychological Immunity: عرفها باربنيل (Barbanell, 2009) بأنها قدرة تكيفية لا شعورية تشمل كل ما يتعلق بالجوانب الوجدانية، بما في ذلك الجوانب الانفعالية والعاطفية التي تعمل وفق نظام معقد ومنظم، لحماية الفرد من الاعتداءات النفسية والبيئية، والتي تشُابه عمل المناعة الحيوية في الجسم، وذلك بشكل يحقق التكيف مع الضغوط الوجدانية التي يواجهها الفرد. وتُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المُعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

القاصرات المتزوجات Married Underage Girls: يعرَّف زواج القاصرات حسب منظمة اليونيسيف (Unicef, 2022) بأنه أي زواج رسمي أو أي ارتباط غير رسمي بين طفلٍ تحت سن 18 عاماً وشخص بالغ أو طفل آخر.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة ببيان طبيعة ودلالة العلاقة بين الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال، فقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعتها، حيث يعد هذا المنهج ملائما للتعرف الى العلاقة بين متغيري الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال (إربد، عجلون، جرش، المفرق)، والمدرجة أسمائُهن في سجلات المحاكم الشرعية في تلك المحافظات خلال العام 2022، والبالغ عددهن (3018) قاصرة متزوجة (Chief Justice Department, 2022).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (422) قاصرة متزوجة، وقد شكلت ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة، وذلك بعد استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ حجمها (30) قاصرة متزوجة، وبنسبة (15%) من مجتمع الدراسة، وذلك للتحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة. وتم توزيع الاستبانة عليهم إلكترونيا بإستخدام تطبيق (Google Drive) بالطريقة المتيسرة، وتم استعادة (401) استبانة وقد شكلت ما نسبته (13%) من مجتمع الدراسة الكلي، وما نسبته (95%) من الاستبانات الموزعة، وبلغ عدد الاستبانات المفقودة (21) استبانة وبنسبة (5%) من عينة الدراسة، وخضعت للتحليل الإحصائي.

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس الهناء النفسي

تم تطوير مقياس الهناء النفسي من خلال العودة إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة مثل دراسة فرعون والتخاينة (Pharaoh & Al-Takhina, 2019) وما تم اعداده من مقاييس كمقياس: رايف للهناء النفسي (Ryff, & Singer, 2006) ومقياس منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2004). وتكون المقياس بصورته الأوّليّة من (61) فقرة، توزعت على ستة أبعاد هي:

- تقبل الذات: ويقيس هذا البُعد مدى قبول الفرد لذات بإيجابياتها وسلبياتها، وتقيسه الفقرات من (1–11).
- العلاقات الإيجابية مع الآخرين: ويقيس هذا البُعد مدى إمتلاك الفرد جودة العلاقات مع الآخرين وتقيسه الفقرات من (12–19).
- الاستقلالية: ويقيس هذا البُعد قدرة القاصرة المتزوجة على التوجه الذاتي في تخطيطها لحياتها وخضوعها لمعايير موضوعية من خلال قناعاتها الشخصية وثقتها في ذاتها واعتمادها عليها، وتقيسه الفقرات من (20–30).
- التحكم البيئي: ويقيس هذا البُعد قدرة الفرد على اختيار وخلق البيئة الملائمة لظروفه وحاجاته وقدرته على التحكم في بيئة معقدة تشمل عدد كبير من الأنشطة، وتقيسه الفقرات من (31–40).
- الهدف من الحياة: ويقيس هذا البُعد إعتقاد الفرد بأن حياته هادفة وذات معنى، وتقيسه الفقرات من (41–50).
- النمو الشخصي: ويقيس هذا البُعد مستوى الشعور بالنمو والتطور لدى الفرد، وتقيسه الفقرات من (51–61).

وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها، تم التحقق من الخصائص السيكومترية التالية:

أولاً: دلالات صدق مقياس الهناء النفسي

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتأكُّد من دلالات صدق مقياس الهناء النفسي وملائمته لأهداف الدراسة، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تمّ عرض المقياس على عدد من المحكّمين، بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات التربية في الجامعات الأردنية: اليرموك، الأردنية، مؤتة، وتمَّ اعتماد الحُكْمِ على صلاحية بقاء الفقرات بنسبة (80)%. وقد طُلِب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، والوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة إلى التعديل، ووضوح المعنى، ومدى انتماء الفقرة إلى المقياس والبُعد، وإبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة. وبناءًا على اقتراحاتهم، فقد تمّ حذف (3) فقرات وعدلت صياغة بعض الفقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (58) فقرة.

مؤشرات صدق البناء الداخلي: تمّ التحقق من تجانس المقياس داخلياً باستخدام طريقة البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity) بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد والدرجة الكلية له على العينة الإستطلاعية المكوّنة من (30) من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، والجداول رقم (1) توضح نتائج ذلك.

جدول 1

معامل ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية لمقياس الهناء النفسي

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
أولا: بعد تقبل الذات					**0.871
1	**0.633	**0.574	7	**0.710	**0.609
2	**0.621	**0.622	8	**0.678	**0.601
3	**0.741	**0.642	9	*0.401	*0.399
4	**0.607	*0.415	10	**0.824	**0.701
5	**0.701	**0.562	11	**0.648	**0.565
6	**0.737	**0.679			
ثانياً: بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين					**0.801
12	**0.639	**0.672	16	**0.631	**0.578
13	**0.540	**0.510	17	**0.814	**0.488
14	**0.677	**0.679	18	*0.351	*0.362
15	**0.658	**0.579	19	**0.752	**0.485
ثالثاً: بعد الاستقلالية					**0.702
20	**0.443	**0.619	26	**0.701	**0.663
21	*0.378	*0.421	27	*0.384	**0.445
22	*0.407	**0.734	28	**0.461	**0.595
23	**0.563	*0.401	29	**0.504	**0.499
24	**0.475	**0.505	30	*0.394	*0.410
25					
رابعاً: بعد التحكم البيئي					**0.823
31	**0.441	*0.406	36	**0.525	**0.598
32	**0.694	**0.802	37	**0.704	**0.570
33	*0.394	*0.402	38	*0.380	*0.409
34	**0.745	**0.736	39	**0.784	**0.670
35	**0.560	*0.412	40	**0.504	**0.499
خامساً: بعد الهدف من الحياة					**0.699
41	*0.359	**0.637	46	*0.402	**0.660
42	**0.452	**0.466	47	**0.467	*0.364
43	**0.704	**0.645	48	**0.489	**0.722
44	**0.574	**0.655	49	**0.666	**0.564
45	*0.365	**0.557	50	**0.520	**0.744
سادساً: بعد النمو الشخصي					**0.707
51	**0.595	**0.532	55	*0.413	**0.426
52	**0.770	**0.795	56	**0.740	**0.816
53	**0.570	**0.800	57	*0.397	**0.557
54	*0.402	**0.568	58	**0.510	**0.593

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يُظهر الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس الهناء النفسي مع البعد وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.362–0.816)؛ وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي له بين (0.351–0.824)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه. كما يُظهر الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس الهناء النفسي كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.702–0.871)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

ثانيا: دلالات ثبات مقياس الهناء النفسي:

تمّ التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يومًا، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي(0.83) وتراوحت بين (0.76–0.83) للأبعاد. وتمّ التحقق من الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل(0.84) وتراوحت بين(0.76–0.86) للأبعاد، ويبين الجدول (2) ذلك.

جدول 2

معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس الهناء النفسي وأبعاده.

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
تقبل الذات	11	11–1	0.82	0.81
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	8	19–12	0.79	0.76
الاستقلالية	11	30–20	0.82	0.78
التحكم البيئي	10	40–31	0.78	0.82
الهدف من الحياة	10	50–41	0.76	0.79
النمو الشخصي	8	58–51	0.83	0.86
الكلي	58	جميع الفقرات	0.83	0.84

تصحيح مقياس الهناء النفسي وتفسيره:

تكون المقياس في صورته النهائية من (58) فقرةً أمام كل فقرةً مقياس متدرج من خمس درجات حسب تدريج ليكرت الخماسي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتم إعطاء (دائماً) خمس درجات، وإعطاء (غالباً) أربع درجات، وإعطاء (أحياناً) ثلاث درجات، وإعطاء (نادراً) درجتين، وإعطاء (أبداً) درجة واحدة، ويعكس الترتيب في حالة الفقرات السلبية وهي الفقرات ذوات الأرقام (9، 13، 18، 21، 23، 25، 27، 30، 33، 38، 40، 42، 43، 46، 47، 49، 54، 55، 57)، وتم اعتماد المعيار التالي في الحكم على مستوى الهناء النفسي: من (1.00-2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34-3.67) بدرجة متوسطة، ومن 3.68-5.00 بدرجة مرتفعة. وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (1–5)، وفقاً للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة:(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) أي: (5–1) ÷3= 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

ثانياً: مقياس المناعة النفسية:

تم تطوير مقياس الهناء النفسي من خلال العودة إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة مثل دراسة مثل (Oláh, 2009) ودراسة عايش والشجيري (Ayesh & Shujairi, 2017) ودراسة عبدالعزيز (2019). وتكون المقياس بصورته الأوّليّة من (35) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد أبعاد هي:

- النفسي الذاتي: ويشير إلى الشعور بقيمة الذات، وما تستطيع انجازه مع القدرة على حل المشكلات المختلفة، وتقيسه الفقرات من (1–11).
- النمائي الوقائي ويُشير إلى قدرة الطالب على التعرف إلى امكاناته وقدراته المختلفه والعمل على ايصالها الى اعلى الدرجات الممكنه، وتقيسه الفقرات من (12–24).
- الجانب الاجتماعي: يهتم بالعلاقات مع الآخرين، وإيجابية الطالب مع الآخرين مما يحافظ على مناعته النفسية، وتقيسه الفقرات من (25–35).

وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها، تم التحقق من الخصائص السيكومترية التالية:

أولاً: دلالات صدق مقياس الهناء النفسي

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتأكُّد من دلالات صدق مقياس الهناء النفسي وملائمته لأهداف الدراسة، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تمّ عرض المقياس على عدد من المحكّمين، بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات التربية في الجامعات الأردنية: اليرموك، الأردنية، مؤتة، وتمَّ اعتماد الحُكْمِ على صلاحية بقاء الفقرات بنسبة (80)%. وقد طُلِب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، والوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة إلى التعديل، ووضوح المعنى، ومدى انتماء الفقرة إلى المقياس والبُعد، وإبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة. وبناءًا على اقتراحاتهم، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أيي فقرة، وبذلك بقي المقياس كما هو مكون من (35) فقرة.

مؤشرات صدق البناء الداخلي: تمّ التحقق من تجانس المقياس داخلياً باستخدام طريقة البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity) بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد والدرجة الكلية له على العينة الإستطلاعية المكوّنة من (30) من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، والجداول رقم (3) توضح نتائج ذلك.

جدول 3

معامل ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
أولا: بعد النفسي الذاتي					**0.942
1	**0.775	**0.768	7	**0.885	**0.872
2	**0.734	**0.673	8	**0.801	**0.789
3	**0.734	**0.714	9	**0.761	**0.688
4	**0.759	**0.757	10	**0.756	**0.768
5	**0.851	**0.835	11	**0.641	**0.601
6	**0.785	**0.780			
ثانياً: بعد النمائي الوقائي					**0.702
12	*0.420	*0.399	19	*0.401	*0.409
13	**0.502	**0.495	20	**0.461	**0.610
14	*0.406	**0.764	21	**0.520	**0.699
15	*0.420	**0.502	22	**0.480	**0.705
16	**0.571	**0.542	23	*0.360	*0.360
17	**0.510	**0.499	24	**0.807	**0.797
18	**0.473	**0.566			
ثالثاً: بعد الجانب الاجتماعي					**0.902
25	**0.687	**0.653	31	**0.836	**0.784
26	**0.844	**0.746	32	**0.758	**0.689
27	**0.738	**0.779	33	**0.858	**0.835
28	**0.692	**0.680	34	**0.754	**0.788
29	**0.720	**0.715	35	**0.791	**0.753
30	**0.811	**0.755			

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يُظهر الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس المناعة النفسية مع البعد وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.360–0.835)؛ وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي له بين (0.360–0.885)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

كما يُظهر الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.702–0.942)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

ثانيا: دلالات ثبات مقياس المناعة النفسية:

تمّ التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) من داخل مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ (15) يومًا، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي(0.82) وتراوحت بين (0.79–0.89) للأبعاد. وتمّ التحقق من الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.86) وتراوحت بين(0.78–0.93) للأبعاد، ويبين الجدول(4) معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس المناعة النفسية وأبعاده.

جدول 4

معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس المناعة النفسية وأبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
النفسي الذاتي	11	11-1	0.89	0.93
النمائي الوقائي	13	24-12	0.86	0.78
الاجتماعي	11	35-25	0.79	0.82
الكلي	35	جميع الفقرات	0.82	0.86

تصحيح مقياس المناعة النفسية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (35) فقرةً أمام كل فقرةً مقياس متدرج من خمس درجات حسب تدريج ليكرت الخماسي يعكس درجة موافقة المستجيب على الفقرة، وتم إعطاء (دائماً) خمس درجات، وإعطاء (غالباً) أربع درجات، وإعطاء (أحياناً) ثلاث درجات، وإعطاء (نادراً) درجتين، وإعطاء (أبداً) درجة واحدة، ويعكس الترتيب في حالة الفقرات السلبية وهي الفقرات ذوات الأرقام (13، 14، 16، 17، 18، 19، 20)، وتم اعتماد المعيار التالي في الحكم على مستوى المناعة النفسية: من (1.00-2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34-3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68-5.00) درجة مرتفعة. وتم اعتماد هذا التقدير من خلال تقسيم الدرجة العظمى (5) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (1-5)، وفقاً للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة:(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) أي: (5-1) ÷3= 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة:(مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة).

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: المناعة النفسية
- المتغير التابع: الهناء النفسي

المعالجة الإحصائية:

لإستخراج النتائج، تم استخدام المعالجات الاحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) للتحقق من صدق البناء وثبات الاختبار– اعادة الاختبار لمقاييس الدراسة.
- معامل ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات مقاييس الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤالي الدراسة: الأول والثاني.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) للاجابة عن سؤال الدراسة الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، وقد تم عرضها ومناقشتها كالآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الهناء النفسي لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الهناء النفسي لدى عينة من القاصرات المتزوجات، وفيما يلي النتائج.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الهناء النفسي والكلي لدى عينة من القاصرات المتزوجات مرتبة تنازليا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
تقبل الذات	3.31	0.71	1	متوسط
العلاقات الايجابية مع الآخرين	3.15	0.53	2	متوسط
التحكم البيئي	3.14	0.51	3	متوسط
الاستقلالية	3.10	0.42	4	متوسط
النمو الشخصي	3.10	0.44	4	متوسط
الهدف من الحياة	3.00	0.36	5	متوسط
الهناء النفسي (الكلي)	3.13	0.31		متوسط

يتبين من الجدول (5) أن مستوى الهناء النفسي لدى عينة من القاصرات المتزوجات جاء متوسطاً ولجميع الأبعاد، وبمتوسط حسابي بلغ (3.13) وانحراف معياري (0.31)، وجاء بُعد (تقبل الذات) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري(0.71)، يليه بُعد (العلاقات الايجابية مع الآخرين) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.53)، ثمّ بُعد (التحكم البيئي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.51)، يليه بُعدي (الاستقلالية) و(النمو الشخصي) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.10)، وأخيراً جاء بُعد (الهدف من الحياة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.36).

ويتضح من النتائج أعلاه أن مستوى الهناء النفسي لدى فئة القاصرات المتزوجات جاء بمستوى متوسط، على الرغم من الخبرات المؤلمة التي قد تختبرها القاصرات المتزوجات، وقد يُشير ذلك إلى أنه على أن هناك وعي من قبل القاصرات المتزوجات بأهمية المشاعر الإيجابية فقي تخفيف المعاناة، كما قد يكون هناك أثر للدعم والمساندة الذان يقدمهما المجتمع للقاصرات في التخفيف من الآثار السلبية للزواج المبكر، وكذلك للقيم الاسلامية التي تسود المجتمع الأردني التي تشجع التماسك الاجتماعي والتعاطف مع القاصرات، وهذا ما أشارت اليه احصاءات دائرة قاضي القضاة للعام (Chief Justice Department, 2022) والتي اشارت الى انخفاض عدد القاصرات المتزوجات في العام 2022 مما يدل على الوعي باهمية المرأة واحترام كيانها. وقد يكون اثر أيضًا لوعي المرأة بذاتها وتقبلها دون الحكم عليها، وهذا ما أشارت إليه رايف (Ryff, 2014) بأن الفرد الذي يتقبل ذاته سيكون إيجابيًا، يقبل كل مزاياه وقيوده. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Shawashra & Jet, 2017) التي أشارت غلى أن مستوى الهناء النفسي لدى القاصرات جاء متوسطًا، واختلفت مع نتائج دراسة (Marsha & Nurpatria, 2018) التي اشارت أن مستوى الهناء النفسي جاء مرتفعًا، وكذلك دراسة (John, Edmeades & Murithi, 2019) التي اشارت ان مستوى الهناء النفسي جاء منخفضًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى المناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات، ولجدول (6) يبين النتائج.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المناعة النفسية والكلي لدى عينة من القاصرات المتزوجات مرتبة تنازليا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
النفسي الذاتي	3.24	0.83	1	متوسط
النمائي الوقائي	3.15	0.84	2	متوسط
الجانب الاجتماعي	2.94	0.30	3	متوسط
المناعة النفسية (الكلي)	3.11	0.51		متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مستوى المناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات جاء متوسطاً ولجميع الأبعاد، وبمتوسط حسابي بلغ (3.11) وانحراف معياري (0.51)، وجاء بُعد (النفسي الذاتي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (0.83)، يليه بُعد (النمائي الوقائي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.84)، وأخيراً بُعد (الجانب الاجتماعي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.30).

يتضح من النتائج السابقة أن مستوى المناعة النفسية جاء بمستوى متوسط، حيثُ تُعد المناعة النفسية بمثابة التحصين ضد الضغوط، فنظام للمناعة النفسية هو بمثابة وعاء يجمع المصادر النفسية التي تعمل على حمايته من المشاعر، والوجدانات السلبية التي ترتبط بالضغوط والقلق والتوتر والغضب والإنهاك، وغيرها من الأزمات والاضطرابات النفسية التي قد يواجهها في حياته (Kamel, 2002). وربما قد تعزى النتيجة السابقة إلى وعي القاصرات بأهمية المناعة في تطوير قدراتهم نحو التحصين ضد الضغوط، وقد يكون هذا نتيجة الوعي السائد لدى المجتمع الردني، والذي ساعد في تزويدهن بالمفاهيم الإيجابية في مواجهة الضغوط، كالمناعة النفسية، وهذا قد يرتبط بشكل أو بآخر بانخفاض نسبة الزواج المبكر بين القاصرات، وقد يبر ارتفاع مستوى البُعد النفسي الذاتي نتيجة التجربة اتي عاشنها مع الزواج المبكر، حيث أصبح لديهن خبرات ساعدتهن على تطوير مفهوم الذات، أما انخفاض مستوى البعد الاجتماعي قد يعزى إلى ضعف العلاقات الاجتماعية لديهن، فقد يفرض الزواج المبكر حواجز مختلفة أمام بناء تلك العلاقات، كعدم التعليم، وضعف بناء الصداقات، والتواصل مع المجتمع بحرية، والانشغال في تربية الأسرة. وأتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Ahmad, 2020) ودراسة (Salman & Ismail, 2022) التي أشارت أن مستوى المناعة النفسية والمرونة النفسية جاء متوسطًا، وأختلفت مع دراسة (Judy, 2018) التي أشارت أن مستوى المرونة النفسية جاء مرتفعًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى عينة من القاصرات المتزوجات في محافظات إقليم الشمال من وجهة نظرهن".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معاملا ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) للتحقق من وجود علاقة دالة بين كل من الهناء النفسي والمناعة النفسية، والجدول (7) يبين النتائج:

الجدول 7

مصفوفة معاملات الارتباط لبيان دلالة العلاقة الارتباطية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية (ن= 152).

المتغير		المناعة النفسية
تقبل الذات	معامل الارتباط	0.59**
	الدلالة الاحصائية	0.000
العلاقات الايجابية مع الآخرين	معامل الارتباط	0.46**
	الدلالة الاحصائية	0.000
التحكم البيئي	معامل الارتباط	0.64**
	الدلالة الاحصائية	0.000
الاستقلالية	معامل الارتباط	–
	الدلالة الاحصائية	–
النمو الشخصي	معامل الارتباط	–
	الدلالة الاحصائية	–
الهدف من الحياة	معامل الارتباط	–
	الدلالة الاحصائية	–
الدرجة الكلية للهناء النفسي	معامل الارتباط	0.68**
	الدلالة الاحصائية	0.000

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

* دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

تظهر نتائج الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين كل من مجالات الهناء النفسي والدرجة الكلية وكل من مجالات المناعة النفسية، اعتمادًا على قيم معاملات الارتباط المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق ومستوى الدلالة المناظر لها، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير الى ان وجود الهناء النفسي يرافقه وجود المناعة النفسية.

يتضح من النتائج السابقة وجود علاقة ايجابية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية، وكلاهما من المفاهيم الإيجابية التي تطورت حديثًا في علم الايجابي، والذي يركز على مكامن القوة لدى الفرد، ورفض المشاعر السلبية، وارتفاع مستوى أحدهما لا بد أن يزيد من احتمالية الآخر، أي أن الهناء النفسي يُعد مؤشرًا أساسيًا للمناعة النفسية (Schultze-Lutter, Schimmelmann & Schmidt, 2016). وقد تعزى النتيجة السابقة إلى كون الهناء النفسي قد يعزى ساهم في تطوير الجهاز المناعي الطبيعي لدى القاصرات، وذلك من خلال بثه رسائل إيجابية شجعتهن على الصمود في وجه الصعاب. وأتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Idris, Khairani & Shamsuddin, 2019)، كما اتفقت مع دراسة دراسة (Al-Ahmad, 2020) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين المناعة النفسية والهناء النفسي والسعادة، وأتفقت أيضًا مع دراسة (Ernawati, et al., 2023) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الهناء النفسي والمناعة النفسية والصحة النفسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة التوصيات الآتية:

- ضرورة الإفادة من نتائج الدراسة من قبل وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية والجهات المهتمة بالمتفوقين من خلال نشر نتائجها، لرفع مستوى الهناء النفسي والمناعة النفسية لدى القاصرات المتزوجات.
- الإفادة من العلاقة الارتباطية بين قلق الهناء النفسي والمناعة النفسية، حيث أن رفع مستوى أحدهما احدهما يسهم في رفع مستوى الآخر.
- تقديم الحوافز المعنوية والمادية لفئة القاصرات المتزوجات من قبل دائرة قاضي القضاة، لتشجيعهن على رفع مستوى الهناء النفسي والمناعة النفسية لديهن.
- إجراء مزيدا من الأبحاث والدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية، لدى فئات خاصة أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية، كالفتيات المعنفات، والمطلقات، للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميمها.

المراجع:

Abdulaziz, A, M. (2019). Efficiency of the psychological immune system and self-confidence as predictors of quality of life among a sample of university youth. ***Journal of Psychological Counseling: Ain Shams University - Psychological Counseling Center, 60***, 417-495.

Al-Ahmad, M, R. (2020). The level of psychological immunity and its relationship to happiness among a sample of orphan students in the upper basic stage in Jerash Governorate. ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 4***(9), 125-144.

Al-Sharif, A. (2015). ***The effectiveness of a counseling program based on self-identified personality characteristics to strengthen psychological immunity and its impact on reducing the feeling of alienation among Palestinian university students***. PhD thesis, Mansoura University, Faculty of Education.

Al-Shawashra, O & Jet, T. (2017). The level of mental health among a sample of married Syrian minors. ***The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13***(3), 275-290.

American Psychological Association (2022). ***Definition psychological well-being***. Retrieved 1 February 2023.

Amr allah, D. (2020). ***The issue of early marriage and an analysis of its causes and effects: Studying the report of the Sharia Court in Bomi Jawi region during the year 2017-2019*** AD. Unpublished master's thesis, College of Islamic and Arabic Studies, Sharif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta, Indonesia.

Asfour, I, H. (2013). Activating psychological immunity to develop positive thinking skills and reduce teaching anxiety among student teachers in the Department of Philosophy and Sociology. ***Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, 42***(3), 11-63.

Ayesh, S, & Shujairi, O, K. (2017). The quality of spiritual life and its relationship to psychological immunity among Algerian and Iraqi students: a field study on the students of Anbar and Saida Universities. ***Anbar University Journal for Human Sciences: University of Anbar - College of Education for Human Sciences, 3***, 422 - 450.

Baker, D., Keogh, S., & Luchsinger, G. (2022). Seeing the unseen: the case for action in the neglected crisis of unintended pregnancy. ***State of World Population 2022.***

Barbanell, L. (2009). ***Breaking the Addiction to Please: Goodbye Guilt***. Rowman & Littlefield.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2021, February 12). ***marriage. Encyclopedia Britannica***. Retrieved 10-12-2022.

Chief Justice Department (2022). ***Annual statistical report for the year 2022***. Twenty-sixth issue. Ammaan Jordan.

common. ***Henta frå https://data. unicef. org/topic/child-protection/child-marriage.***

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). ***Intrinsic motivation and self-determination in human behavior***. Springer Science & Business Media.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. ***Annual review of psychology***, 54(1), 403-425.

Doha International Family Institute. (2019). ***The state of marriage in the Arab world***, 1st edition. Doha-Qatar: Hamad Bin Khalifa University Press.

Ernawati, H., Mas' udah, A. F., Setiawan, F., & Isroin, L. (2023). Health, psychology, economic resilience and wellbeing: Long-term effects on family welfare of early marriage. ***F1000Research, 12***(366), 366.

Gadassi, R., Bar-Nahum, L. E., Newhouse, S., Anderson, R., Heiman, J. R., Rafaeli, E., & Janssen, E. (2016). Perceived partner responsiveness mediates the association between sexual and marital satisfaction: A daily diary study in newlywed couples. ***Archives of sexual behavior***, *45*(1), 109-120.

Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: a source of durability bias in affective forecasting. ***Journal of personality and social psychology***, *75*(3), 617.

Gombor, A. (2009). ***Burnout in Hungarian and Swedish emergency nurses: demographic variables, work-related factors, social support, personality, and life satisfaction as determinants of burnout***. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Idris, I., Khairani, A. Z., & Shamsuddin, H. (2019). The Influence of Resilience on Psychological Well-Being of Malaysian University Undergraduates. *International Journal of Higher Education*, *8*(4), 153-163.

Johnson, N. J., Backlund, E., Sorlie, P. D., & Loveless, C. A. (2000). Marital status and mortality: the national longitudinal mortality study. ***Annals of epidemiology, 10***(4), 224-238.

Judy, A. (2018). ***Psychological resilience and its relationship to life satisfaction among married women with thyroid disorders - a field study in a clinic specializing in endocrinology and diabetes in the state of M'sila***. Unpublished master's thesis. University of Mohamed Boudiaf-M'sila, Algeria.

Kamel, A, W. (2002). ***Contemporary trends in psychology***. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Kim, D. Y. (2004). The implicit life satisfaction measure. ***Asian Journal of Social Psychology, 7***(3), 236-262.

Mahmoud, J. (2020). Psychological capital and gratitude as mediating variables in the relationship between perceived quality of work life and self-well-being among teachers at the preparatory stage. ***Educational Journal: Sohag University - Faculty of Education, Part 75***, 99-176.

Marsha, I., & Nurpatria, N. I. (2018). Psychological well-being of girls who married early because of poverty. *MANASA*, *7*(1), 26-34.

Mrayan, L., & Obeisat, S. (2021). The lived experience of early marriage in Jordan: the perspective of adolescent girls and young women. *SAGE Open*, *11*(3), 21582440211048895.

Olah, A. (2009). Psychological immunity: A new concept of coping and resilience**. *Coping & Resilience International Conference***, Dubrovnik–Cavtat, Croatia, 2009.

Olah, A., (2005): ***Anxiety, coping, and flow. Empirical studies in Interactional perspective***. Budapest: Trafford Press.

Olah, A., Nagy, H., & Tóth, K. G. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. ***Empirical Text and Culture Research***, *4*, 102-108.

Omar, A, M. (2008). ***Contemporary Arabic Dictionary***. Cairo: World of Books.

Ozguven, İ.E. (2000). ***Evlilik ve aile terapisi***. Ankara: Pdrem Yayınları.

Pandya, Y. P., & Bhanderi, D. J. (2015). An epidemiological study of child marriages in a rural community of Gujarat. ***Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine, 40***(4), 246.

Pharaon, M & Al-Takhina, S. (2020). The level of psychological well-being and its relationship to symptoms of post-traumatic stress among refugees in Jordan. Studies: ***Educational Sciences, 47***(4), 302-321.

Rachman, L. Y., Widianti, E., & Setyawati, A. (2019). Levels of Depression Among Adolescent Girls with Early Marriage. **Journal of Maternity Care and Reproductive Health, 2(**3).

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonic. ***Psychotherapy and psychosomatics, 83***(1), 10-28.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. ***Journal of happiness studies, 9***(1), 13-39.

Salman, Z & Ismail, H. (2022). Psychological immunity and its relationship to methods of dealing with psychological stress for women who suffer from infertility. ***Al-Ustad Journal of Humanities and Social Sciences, 61***(1), 279-311.

Suleiman, S, M. (2005). ***Marital compatibility and family stability from an Islamic psychological and social perspective***. First Edition, World of Books, Cairo.

UN DESA/ United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2022). ***Population Division***, Forthcoming.

UN DESA/ United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2013). ***Adolescent Fertility since the International Conference on Population and Development (ICPD) in Cairo.***

Unicef global databases. (2022***). Maternal and Newborn Health Coverage***. Retrieved 1 February 2023.

Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., ... & Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. ***The journal of positive psychology, 5***(1), 41-61.

World Health Organization. (2019). ***World health statistics overview 2019: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*** (No. WHO/DAD/2019.1). World Health Organization.

المراجع المترجمة:

الأحمد، محمد رفيق محمد (2020). مستوى المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(9)، 125–144.

أمر الله، ذو الحلم (2020). *قضية الزواج المبكر وتحليل أسبابها وآثارها: دراسة تقرير المحكمة الشرعية بمنطقة بومي جاوي خلال سنة 2017–2019*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونيسيا.

جودي، عربية (2018). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى النساء المتزوجات المصابات باضطرابات الغدة الدرقية – دراسة ميدانية بعيادة متخصصة في الغدد والسكري بولاية المسيلة*. "رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف–المسيلة، الجزائر.

دائرة قاضي القضاة (2022). *التقرير الاحصائي السنوي لعام 2022*. العدد السادس والعشرون. عمان الأردن.

سلمان، زينب وحيد و اسماعيل، هبة حسين (2022). المناعة النفسية وعلاقتها بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية للنساء اللواتي يعانن من حالة العقم. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 61*(1)، 279–311.

سليمان، سناء محمد (2005). *التوافق الزواجي واستقرار الأسرة من من منظور إسلامي نفسي اجتماعي*. ط1، عالم الكتب، القاهرة.

الشريف، علاء (2015) . *فعالية برنامج ارشادي قائم على خصائص الشخصية المحددة لذاتها لتدعيم المناعة النفسية وأثره على خفض الشعور بالاغتراب لدى طلاب الجامعات الفلسطينية*، رسالة دكتوراة، جامعة المنصورة، كلية التربية.

الشواشرة، عمر مصطفى، و جيت، طارق. (2017). مستوى الصحة النفسية لدى عينة من القاصرات السوريات المتزوجات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13*(3)، 275– 290.

عايش، صباح، و الشجيري، عمر خلف رشيد. (2017). جودة الحياة الروحية وعلاقتها بالحصانة النفسية لدى طلبة الجزائر والعراق: دراسة ميدانية على طلبة جامعتى الانبار وسعيدة. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية*، 3، 422 – 450.

عبدالعزيز، عبدالعزيز محمود. (2019). كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس كمنبئات لجودة الحياة لدي عينة من الشباب الجامعي. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، 60، 417 – 495.

عصفور، إيمان حسنين محمد (2013). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، *42*(3)، 11–63.

عمر، احمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

كامل، عبد الوهاب محمد (2002). *اتجاهات معاصرة في علم النفس*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

محمود، جيهان (2020). رأس المال النفسي والإمتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية: جامعة* سوهاج – كلية التربية، 75، 99 – 176.

معهد الدوحة الدولي للأسرة. (2019). *حالة الزواج في العالم العربي* ط1. الدوحة– قطر: دار جامعة حمد بن خليفة للنشر.

IJOPER Vol 2, No 2, pp 233 -255 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

مستوى أداء المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز لدورة 2021/2020 في ضوء بعض المتغيرات

وزارة التربية والتعليم وجمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي
فريق إعداد الدراسة

ياسر صالح العمري
مدير مديرية البحث والتطوير التربوي
Yasersf76@yahoo.com

غادة محمد العكول
باحث
ghadaal3kool@yahoo.com

خالد محمود النعيمات
باحث
naimat.khalid86@gmail.com

ياسر علي العتوم
باحث
yaseralotoom@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى أداء المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز لدورة 2021/2020 في ضوء بعض المتغيرات، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الدراسة وهي اختبار أعدته جمعية الجائزة مكون من (100) فقرة ضمن ثلاثة مجالات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين تقدموا لجائزة الملكة رانيا العبدالله خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ 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 تُعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير فئة الجائزة.

كلمات مفتاحية: المعلم المتميز، التقييم الكتابي، جائزة الملكة رانيا العبدالله، الوعي، الممارسات الفضلى، الاتجاهات.

The Qualification Stage for the Written Evaluation of The Queen Rania Al Abdullah Award for Distinguished Teacher for the 2020/2021 Session in the Light of some Variables

Ministry of Education and the Queen Rania Award for Excellence in Education

Prepared by:

Yasser S. Al Omar
Director of the Directorate of Educational Research
Yasersf76@yahoo.com

Ghadah M. Akoul
Researcher
ghada_al3kool@yahoo.com

Khalid M. Naimat
Researcher
Naimat.khalid86@gmail.com

Yasser A. Atoum
Researcher
yaser_alotoom@yahoo.com

Abstract:

The study aimed to explore the level of the performance of the teachers applying for the qualification stage for the written stage for the Queen Rania Al Abdullah Award for the Distinguished Teacher for its 2020/2021 Session in light of some variables. The researchers utilized the descriptive analytic approach. The (100) paragraph study tool was a test made by the Award Association and covers three domains. The study population consists of all teachers (males and females) who applied for the Award during the second semester 2020/2021, and their number was (3435). The results of the study showed: the percentage of the arithmetic average of the performance on all paragraphs was 68.6% where the domain of the best-practices awareness with a percentage of 72.1%, followed by the domain of knowledge in the second place with a percentage of 61.9% and the domain of the trends came in the last place with a percentage of 70.9%. The results indicated that there were no statistically significant differences due to gender and years of experience; while there were statistically significant differences due to the academic qualification and the award variables.

Keywords: Distinguished Teacher, Written Evaluation, Queen Rania Al Abdullah Award, Awareness, Best Practices, Trends

تاريخ قبوله للنشر (2023-06-10) تاريخ تسلم البحث (2023-03-28)

المقدمة

يعد التعليم بصفة عامة قضية مهمة وحيوية لأي مجتمع، لأن التعليم هو المصدر الأساسي لإعداد الأفراد وتأهيلهم، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات التي تجعلهم قادرين على بناء مجتمعاتهم وتطويرها، ومن ثم، فإن الاهتمام بالتعليم بمراحله كافة من أهم متطلبات تنمية المجتمعات والنهوض بها، وجعلها قادرة على مسايرة التطور في العصر الحديث.

وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، مما يساعد بدور أكبر على نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير التعليم، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي يتلقاه قبل الخدمة، ومستوى ذلك الإعداد، فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوّم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر، واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته (ويح، 2003).

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشدًا إلى مصادر المعرفة، ومنسقًا لعمليات التعليم، ومقومًا لنتائج التعلم، وموجهًا بما يناسب قدرات المتعلم وميوله (السنبل،2004)، ويعد اليوم العنصر الفعال في العملية التعليمية، يُنظم الخبرات التعليمية (Saracho & Spodek , 2007)، فالمعلم ينبغي أن يكون معلمًا، ومربيًا ومرشدًا، وملاحظًا سيكولوجيا، ورائدًا واجتماعيًّا، ومنظمًا إداريًّا، ومهندسًا تقنيًّا، وباحثًا علميًّا، فقد أصاب دور المعلم نوع من التوظيف التقني في عصر التكنولوجيا فائقة التطور، عصر المعلوماتية، والاتصالات الكونية، ولم يعد التعليم مقصورًا على آليات التدريس، بل تحول أكثر فأكثر إلى آليات التعلم، وتركز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعلم أكثر من المعلم (الابراهيم وآخرون.، 2000).

ولا تقتصر أهمية المعلم على الأدوار السابقة، وإنما تتعداه إلى ما يتبناه من اتجاهات إيجابية نحو الإبداع والابتكار في التعليم، فالتطورات التي حدثت عملت على تغيير مفهوم المعلم من شخص يجيد استخدام الطرائق الحديثة والمناسبة؛ لإكساب الأطفال معارف ومهارات وسلوكات معينة إلى شخص قادر على إكسابهم مهارات التفكير من خلال إجادته هو نفسه لتلك المهارات (Jalongo, 2007).

ولأن مهنة التعليم تستهدف تكوين شخصية الإنسان قبل التخصص في أي مهنة؛ فإن أي إصلاح للتعليم أو تطوير له إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم في معارف وسلوكات ومهارات طلبته وقيمهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم واستدلالهم، وبناء أحكامهم؛ تماشيًا مع كون الاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع يشير إلى مدى تحمله مسؤوليته تجاه بناء أجياله. والمعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية، وهو القدوة والمثل الأعلى وصانع التغيير، وبقدر ما يملكه من فهم سليم لقواعد المهنة، وأساليب ممارستها، وضرورة تطويرها، والتطور معها، والالتزام بأدائها على أحسن صورة، بقدر ما يكون قادرًا على النجاح، وتحقيق الآمال المعقودة عليه، وتخطي التحديات التي تقف في طريق التميز والإبداع والمنافسة في ميادين المهنة؛ وهذا ما يحتم على كل من يعمل في مهنة التعليم أن يتمثل المقومات العلمية والأخلاقية والفكرية التي تجعل منه قوة دافعة نحو النهوض بالنشء وتعزيز فرص نجاحهم.

تعتبر جوائز الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي من أهم الجوائز التي تتبنى تطوير وتحسين التعليم في الأردن، إذ وضعت على عاتقها نشر وتعميق ثقافة التميز ومتطلبات الأداء المتميز، اضافة إلى الوصول للمتميزين، وتبني تميزهم وتوظفه لتحسين وتطوير التعلم. وتضم ثلاث فئات من التربويين، ويتم الإعلان عن موعد التقدم للجائزة ضمن معايير محددة تتعلق بالأداء التعليمي لكل من المعلم ومدير المدرسة والمرشد التربوي، وذلك عبر ستة فئات تمتد من رياض الأطفال إلى التعليم الثانوي بشقيه المهني والأكاديمي، وكذلك يتم نشر وحث المعنيين بالتقدم للجائزة،

والذي يتطلب التقديم لها عبر بوابة الكترونية معدة لتلك الغاية، ويتم نشر التعليمات والارشادات الخاصة بالتقدم بعدة طرق من خلال الموقع الالكتروني للجمعية ووسائل الاعلام المرئي والمسموع ولقاءات الدعم التي تعقدها جمعية الجائزة مع الراغبين بالترشح للجائزة ومنسقي الجائزة في مديريات التربية والتعليم لزيارة كافة المدارس، سواء أكانت للبنين أو البنات وتشمل كلًا من الذكور والإناث وغيرها من الطرق، وتتم الاستجابة بالترشح من خلال استكمال تعبئة كافّة بنود طلب التّرشيح، حسب البوّابة الإلكترونيّة؛ للتّقدّم لجوائز التّميُّز التّربويّ والكتابة في ثمانية معايير خاصة بجائزة المعلم المتميز متضمنة مجموعة من المؤشرات ذات العلاقة بكل معيار من المعايير وتسمى هذه المرحلة مرحلة " تقديم طلبات التّرشيح"، وكلُّ مَنْ تقدّم للجائزة عبر البوّابة الإلكترونيّة؛ للتّقدّم لجوائز التّميّز التّربويّ، وتنطبق عليه مؤهّلات التّرشّح، فإنّه يتقدّم إلى مرحلة "التّأهّل للتقييم الكتابيّ" وتهدف هذه المرحلة إلى إعطاء فرصة للمعلّمين لإظهار ما يتمثّلونه، ويوظّفونه من أساسيّات تربويّة في عملهم (معارف، ممارسات، اتّجاهات)؛ وفقاً للمعايير الثّمانية، وفي ظرف مُوحّد لجميع المتقدّمين، وتنتقل الطلبات المؤهلة الى مرحلة "التقييم الكتابي" يتمّ في هذه المرحلة تقييم الطّلبات المُؤهّلَة جميعها، من قِبَل فريق مقيّمي جمعيّة الجائزة، وفقًا لكتابات المعايير التي تمّ تقديمها من قِبَل المتقدّمين حسب فئاتهم. ومن ثم مرحلة "مقابلات ما قبل الميداني" يتمّ في هذه المرحلة دعوة المعلّمين الحاصلين على أعلى التّقديرات؛ لإجراء مقابلات مع لجان مُتخصّصة؛ لتحديد المؤهّلين لمرحلة التّقييم الميدانيّ، أو الحاصلين على شهادات تقدير على مستوى المديريّة، أو الحاصلين على تقارير "تغذية راجعة" فقط، ومن ثم مرحلة " التقييم الميداني" حيث يقوم مقيّمو الجمعيّة في هذه المرحلة بتقييم المعلّمين الحاصلين على أعلى التّقديرات، في جميع مراحل التّقييم السّابقة؛ للتّحقّق من كتابات المعايير، ويتمّ إبلاغ المعلّم قبل موعده بوقتٍ مناسبٍ لا يقلُّ عن أسبوع. ومن ثم تنتقل الطلبات المؤهلة الى مرحلة " مرحلة التّدقيق، وتحديد النّتائج (المقابلات الشخصيّة)" يتمّ في هذه المرحلة التّدقيق النّهائيّ على مراحل التّقييم السّابقة كافّة، إضافة إلى مقابلات المعلّمين الذين تمّ تقييمهم ميدانيًّا، وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد المؤهّلين للتّكريم بشهادة تميّز على مستوى المملكة، أو المؤهلين للحصول على شهادة تقدير على مستوى المملكة، أو الذين لم يَسمح مجموع درجاتهم الحصول على شهاد تميّز أو شهادة تقدير على مستوى المملكة.

وكل ذلك في ضوء معايير ومحكات محددة يتم تحديد الفائزين حسب كل جائزة من جوائز التميز التربوي، ويصار إلى تكريم الفائزين في حفل تحت رعاية جلالة الملكة رانيا العبدالله في حفل جماعي تحدده إدارة جمعية الجائزة، ويلي الحفل الملكي مرحلة " تقارير التّغذية الرّاجعة للمتقدّمين " ويتم في هذه المرحلة إرسال تقارير فرديّة للمعلّمين كافّة، حسب مرحلة التّقييم الواصلين إليها. وتقتصر هذه الدراسة على جائزة المعلم المتميز دون الجوائز الأخرى لجمعية الجائزة.

واستراتيجيًا فإن جمعية الجائزة تهدف إلى مأسسة مخرجاتها ضمن أعمال وزارة التربية والتعليم لإحداث أثر واضح وملموس في الميدان التربوي؛ فمن هُنا فهي تسعى إلى تعزيز وتعميق 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، وزيادة تقدير المجتمع لمهنة التعليم ورفع الروح المعنوية للمعلمين، وتشجيع الإقبال على مهنة التعليم، بالإضافة إلى تسهيل تبادل الأفكار الخلاقة والخبرات المكتسبة بين التربويين.

تتسلسل مراحل تقييم الجائزة بدءً من مرحلة التأهل للتقييم الكتابي، ثم مرحلة التقييم الكتابي، ثم مرحلة مقابلات ما قبل الميداني، ومن ثم مرحلة التقييم الميداني، وأخيراً مرحلة المقابلات الشخصية.

مرحلة التأهل للتقييم الكتابي (خاصة بالمتقدمين لجائزة المعلم المتميز)، وهي أولى مراحل التقييم في جائزة المعلم المتميز؛ حيث يخضع لها جميع من أنهى تقديم طلبه بنجاح لجمعية الجائزة، لمختلف فئات الجائزة وهي كالآتي:

- الفئة الأولى (أ) : رياض الأطفال للمرحلتين الأولى والثّانية.
- الفئة الأولى (ب):التّعليم الأساسيّ، للصّفوف من الأوّل حتى الثّالث.
- الفئة الثّانية: التّعليم الأساسيّ، للصّفوف من الرّابع حتى السّادس.
- الفئة الثّالثة: التّعليم الأساسيّ، للصّفوف من السّابع حتى العاشر.
- الفئة الرّابعة: التّعليم الثّانويّ الشّامل الأكاديميّ، للصّفين: الحادي عشر والثّاني عشر.
- الفئة الخامسة: التّعليم الثّانويّ الشّامل المهنيّ، للصّفين: الحادي عشر والثاني عشر.

وتعقد هذه المرحلة لجميع المرشحين ضمن ظروف موحدة للجميع بالتعاون مع هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتقيس هذه المرحلة ثلاثة مجالات (المعرفة، الاتجاهات، الممارسات).

تنطلق الجائزة من مجموعة من المعايير التي تتعلق بعمل ومهمات التربويين الذين تتبنى تجسيد أداءهم وتطويره وتتمثل بثمانية معايير وهي:

- **الفلسفة الشخصيَّة المِهْنِيّة:** ويهدف هذا المعيار التّعرّف إلى فلسفة المعلّم، وتمثّله لأخلاقيّات مهنة التعليم، وممارسته لها؛ انطلاقاً من فلسفة التّعليم، بوصفه قائدًا تربويّاً، في إطار مؤشرات محددة.
- **التعليم والتعلم:** ويهدف هذا المعيار التّعرّف إلى منهجيّة المعلّم في العمليّة التعلّميّة ضمن عمليّات التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم، في إطار مؤشرات محددة .
- **التّعلّم والرّقمنة:** ويهدف هذا المعيار إلى بيان دور المعلّم في تعزيز التّعلّم الرّقميّ والتّعلّم المدمج في إطار مؤشرات محددة.
- **التعلم للحياة:** ويهدف هذا المعيار التّعرّف إلى كفايات المعلّم اللازمة؛ لإكساب الطّلبة القدرة على البحث، وإثارة فضولهم، ونقل أثر التّعلّم إليهم، وتطوير مسؤوليّة تعلّمهم، في إطار مؤشرات محددة.
- **التّنمية المهنيّة المستدامة:** يهدف هذا المعيار التعرّف إلى منهجيّة المعلّم في تنمية ذاته مِهنيّاً وأكاديميّاً وثقافيّاً وتكنولوجيّاً، وتوظيفها في إنتاج المعرفة ونشر ثقافة التّميُّز، في إطار مؤشرات محددة.
- **الابتكار والإبداع:** ويهدف هذا المعيار التّعرّف إلى دور المعلّم الرّياديّ والتّشاركيّ؛ لإيجاد أنموذج المتعلّم المبدع، وبناء الشّخصيّة الرّياديّة، في إطار مؤشرات محددة.
- **الشّراكة والمسؤوليّة المجتمعيّة:** يهدف هذا المعيار التّعرّف إلى 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، في إطار مؤشرات محددة.
- **الإنجازات:** يهدف هذا المعيار التّعرّف إلى إنجازات المعلّم (في السّنوات الخمس الأخيرة كحدّ أقصى، أو في السّنوات التّالية لفوز المعلّم المتميّز بالجائزة)، في إطار مؤشرات محددة (الموقع الالكتروني لجمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، 2021).

فقد هدفت دراسة (بزبز، 2019) إلى تقييم جائزة الملكة رانيا العبدالله للمدير المتميز في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين. وتم استخدام المنهج الوصفي التطويري، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس في المدارس

الحكومية وعددهم (3861) والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية وعددهم (962)، تم اختيار عينة الدراسة عشوائيًا حيث بلغت (866) مديرًا ومشرفًا. وأظهرت نتائج الدراسة بأن متوسط العام لمقياس درجة فاعلية جائزة الملكة رانيا العبدالله للمدير المتميز في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين جاء مرتفعًا، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فاعلية جائزة الملكة رانيا للمدير المتميز من وجهة نظر القادة التربويين تبعًا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في العمل الإداري، وطبيعة العمل. وأظهرت أيضًا بأن الجائزة ساهمت في تحفيز المديرين على التميز وتطوير قدراتهم.

وكما هدفت دراسة (الربابعة، 2017) إلى الكشف عن الأسلوب الإداري المحفز للتميز في مديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين الذين فازوا بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز، وتم استخدام المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات والمعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز والبالغ عددهم (55) معلمًا ومعلمة، بينما تكوّنت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات حصلوا على جائزة الملكة رانيا خلال الفترة 2006–2012 وقد بلغ مجموعهم (55) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج بأن درجة تقييم المعلمين الفائزين للأسلوب الإداري المحفز عالية بمتوسط (3.76)، حيث جاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى متبوعًا بالتنسيق والتوجيه، بينما جاءت المراقبة والتقييم في المرتبة الأخيرة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب استجابات المعلمين للأسلوب الإداري المحفز بين مديري المدارس في محافظة إربد.

وهدفت دراسة (الحلالمة، 2017) إلى تعرف معيقات ترشح المعلمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في تربية لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك وتعرف دلالة الفروق بينها تبعًا لمصدر المعيقات (نوع المدرسة، الخبرة ، المؤهل العلمي، الجنس)، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (106) معلمين ومعلمات من أصل (2440) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة أداة تضمنت (40) فقرة ضمن ثلاثة مصادر إعاقة تمثلت بمعايير الجائزة وشروطها، والمعلم، والدعم والمساندة. وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى المعيقات التي تمنع من ترشح المعلمين لجائزة الملكة رانيا العبد لله للتميز التربوي جاء على المستوى العام بدرجة متوسطة، وللمجالات جاءت جميعها بدرجة متوسطة أيضًا محتلًّا 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 فروق في تقديرات المعلمين للمعيقات التي تمنع من ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي.

وهدفت 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 (214) معلمًا ومعلمة، وتم استخدم الاستبانة كأداة دراسة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى 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 إلى 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.

وهدفت دراسة (الجرايدة وجازية، 2015) إلى تعرف دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس

الذين شاركوا في الجائزة بالدورات من عام 2006– 2012 في مديرية البادية الشمالية الغربية والبالغ عددهم (248) معلمًا ومعلمة؛ وقد تألفت عينة الدراسة من (90) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وشكلت ما نسبته36 % من مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة لجمع البيانات مكونة من (74) فقرة وموزعة على تسعة مجالات وهي: الفلسفة الشخصية، وفاعلية التعليم، وإدارة الموارد، والعلاقة التشاركية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأخلاقيات المهنة، والابتكار والإبداع، والتقويم، والنتاجات والإنجازات. وبعد التأكد من صدقها وثباتها، بينت نتائج الدراسة أن دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز 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 في المرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد مرات المشاركة.

تعقيب على الدّراسات السّابقة

بعد مراجعة الأدب التّربوي واستعراض الدّراسات السّابقة اتّضح ندرة وجود دراسات تناولت المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز من حيث مستوى أداءاهم في ضوء بعض المتغيرات، وبالتّالي تم التطرّق للدّراسات التي تناولت هذه الجائزة من عدة وجهات، ومن خلال استعراض الدراسات تبين لنا وجود اختلاف في هذه الدراسات وعينتها التي تم تطبيق الدّراسات عليها، وهناك اختلاف أيضاً بمتغيّرات هذه الدّراسات فبعضها هدف إلى تقييم جائزة الملكة رانيا العبدالله للمدير المتميز في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين بزبز (2019)، ودراسة الربابعة (2017) التي سعت إلى الكشف عن الأسلوب الإداري المحفز للتميز في مديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين الذين فازوا بالجائزة، ودراسة الحلالمة (2017) التي هدفت إلى تعرف معيقات ترشح المعلمين للجائزة في وتعرف دلالة الفروق بينها، كما تناولت دراسة الشرع (2015) أثر جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين المتميزين والطلبة، ودراسة الجرايدة وجازية (2015) التي هدفت إلى تعرف دور جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية.

أما الدّراسة الحاليّة فإنّها تختلف عن الدّراسات السّابقة في مجتمع دراستها التي تستهدف المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي للجائزة لدورة 2021/2020، كما تختلف عن الدّراسات السّابقة كونها تناولت عدة متغيّرات. وتم الاستفادة من الدّراسات السابقة في تصوّر بناء وإعداد هذه الدّراسة وتحديد أسلوب المعالجات الإحصائيّة التي قد تكون مناسبة للدّراسة الحاليّة، والتّعرّف إلى المراجع التي قد تثري الدّراسة الحاليّة، بالإضافة إلى تفسير نتائج هذه الدّراسة ومقارنتها مع ما سبق من دراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمتلك جمعية الجائزة قاعدة بيانات هائلة حول أداء التربويين من هذه الفئات لجميع السنوات، وبهدف الاستفادة من هذه البيانات من حيث الاطلاع على مضمونها وتحليلها والاستفادة منها في البناء على جوانب القوة وتحسين الجوانب التي تحتاج إلى التحسين سيتم تناول البيانات ذات العلاقة بأداء المعنيين، للوقوف على مستوى الأداء لديهم وعلى مختلف متغيرات التصنيف لهم كالجنس والتخصص والفئة.....إلخ، لتحديد ملامح هذا الأداء

ونقاط القوة والجوانب التي تحتاج للتطوير، خاصةً وأن هذه البيانات تتعلق بفترة زمنية ليست بالقصيرة ويمكن الوثوق بها لغايات واقعية النتائج، وملامستها للتعليم في واقعه الميداني، لذلك جاءت الدراسة الحالية لوقوف على أداء المعلمين ممن تقدموا لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز ضمن فئاتها حسب عدة متغيرات تهيئة لتحليل الأداء والكشف عن أثر الجائزة في تطوير مهارات وقدرات المعلم باعتباره ركنًا أساسيًا من أركان تطوير التعليم من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى أداء المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز لدورة 2021/2020؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز لدورة 2021/2020 تُعزى للمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، فئة الجائزة)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتعلق بالمعلم بشكل عام، والمعلم المتميز بشكل خاص، وذلك لتعرف مستوى أداء المعلم المتميز وتحديد جوانب التميز في هذا الأداء حسب عدة متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، فئة الجائزة)، كما تكمن أهمية الدراسة في أنها ستكون موجهة للعديد من السياسات التربوية، كالتدريب والتوعية والتثقيف ونشر ثقافة التميز، وستكشف عن علاقة إجراءات التوعية بحجم التميز الذي يتحقق في كل دورة من دورات الجائزة، إضافة إلى أنها تشكل تغذية راجعة لإدارة جمعية الجائزة لغايات التطوير والتحسين.

محددات الدِّراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدِّراسة في ضوء المحدِّدات الآتية:

- أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021/2020.
- تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة لجمع البيانات في هذه الدراسة.
- اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين المتقدمين لمرحلة التأهل للتقييم الكتابي لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز في العام الدراسي 2021/2020.

التعريفات الاصطلاحية

يأتي المصطلحات الواردة في هذه الدراسة:

جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز: هي أولى الجوائز التربوية التي تمنح للمعلمين العاملين في المدارس الحكومية في الأردن، تم إطلاقها برعاية ملكية سامية من جلالة الملك عبدالله الثاني وجلالة الملكة رانيا العبدالله في يوم المعلم الخامس من اكتوبر عام 2005 إيماناً منهما بأهمية دور المعلم في العملية التربوية، وفي إيجاد أفكار متجددة نحو جيل المستقبل.

المعلم المتميز: معلم أو معلمة تقدموا للجائزة ضمن معاييرها وآلياتها وحاز على لقب جائزة المعلم المتميز ضمن فئات جائزة الملكة رانيا للتميز التربوي ضمن واحد من مراكز الجائزة التي حددتها الجمعية (الأول، الثاني، الثالث)، وكرمّوا بحفل ملكي.

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

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

المجال المعرفي: المحتوى المعرفي الذي يقيســـه اختبار معدّ يتقدم إليه المعلم الذي يتقدم لجائزة المعلم المتميز ويتعلق بالمعرفة النظرية التربوية للمعلم المتقدم للجائزة.

المجال الاتجاهات: المحتوى الوجداني الذي يقيســـه اختبار معدّ يتقدم إليه المعلم الذي يتقدم لجائزة المعلم المتميز، ويتعلق بالاتجاهات التربوية للمعلم المتقدم للجائزة.

مجال الممارسات: وعي المعلم المتقدم لجائزة المعلم المتميز بالمعرفة النظرية حول الوعي بالممارسات الفضلى في العملية التعلمية التعليمية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته أهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين تقدموا لجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (3435) معلمًا ومعلمة، وقد تم اعتماد مجتمع الدراسة كعينتها، والجدول () يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغيرات		الإقليم			المجموع
		الشمال	الوسط	الجنوب	
الجنس	ذكر	265	270	124	659
	أنثى	958	1284	534	2776
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	26	34	9	69
	بكالوريوس	673	984	374	2031
	دبلوم بعد بكالوريوس	247	360	192	799
	ماجستير	243	154	75	472
	دكتوراه	34	22	8	64
سنوات الخبرة	(7 – 4)	399	492	199	1090
	(15 – 8)	601	819	344	1764
	(25 – 16)	212	228	112	552
	25 سنة فما فوق	11	15	3	29
					3435

أداة الدراسة:

لأغراض القيام بهذه الدراسة، استعان فريق البحث بالأداة التي أعدتها جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، وهي اختبار مكوّن من (100) فقرة مدرجة الاستجابة، وموزعة على عدة مجالات، وهي:

- **مجال المعرفة:** ويمثل هذا المجال الفقرات التي تقيس معرفة المعلم المتقدم لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي بالبيداغوجيا التربوية، ويمثل هذا المجال (30) فقرة، وكانت الاستجابة عليها بشكل ثنائي (نعم، لا).

- **مجال الاتجاهات:** ويمثل هذا المجال الفقرات التي تقيس اتجاهات المعلم المتقدم لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي نحو التعليم كمهنة، ويمثل هذا المجال (30) فقرة، وكانت الاستجابة عليها من خلال سلم ليكرت الخماسي.
- **مجال الممارسات:** ويمثل هذا المجال الفقرات التي تقيس وعي المعلم المتقدم لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي بالممارسات التربوية الفضلى، ويمثل هذا المجال (40) فقرة، وكانت الاستجابة عليها من خلال سلم ليكرت الرباعي.

صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق الأداة تم حساب معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال، والتي تراوحت ضمن المدى (0.563 – 0.879) وهي معاملات ارتباط جيدة. أما الثبات فقد تم التحقق منه باستخدام معادلة "كرونباخ الفا"، لكل مجال، حيث بلغت معامل الثبات لفقرات بعد المعرفة (0.873)، ولمجال الاتجاهات (0.912)، ولمجال الوعي بالممارسات (0.946). وهي معاملات ثبات جيدة.

عــرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أداء المعلمين المتقدمين لجائز الملكة رانيا العبد للمعلم المتميز؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأداء المعلمين على الفقرات الممثلة لمجال المعرفة والفقرات الممثلة لمجال الاتجاهات والفقرات الممثلة لمجال الوعي بالممارسات، وكذلك للأداء الكلي لعينة الدراسة على جميع المجالات، وذلك من خلال استجاباتهم، والجدول (2) يوضح هذه الإحصائيات، وهي كالآتي:

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%
المعرفة	3435	18.50	4.13	61.7%
الاتجاهات		21.27	6.19	%9.70
الوعي بالممارسات		28.83	2.90	.1%72
الأداء الكلي		**68.60**	**10.34**	**68.6%**

ويظهر من الجدول (2) أعلاه أن المتوسط الحسابي للأداء الكلي على جميع الفقرات بلغ (68.60) وبنسبة مئوية (68.60%)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الوعي بالممارسات الفضلى بمتوسط حسابي (28.83) وبنسبة مئوية (72.1%)، يليه في المرتبة الثانية مجال المعرفة بمتوسط حسابي (18.5) وبنسبة مئوية (61.7%)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال الاتجاهات بمتوسط بلغ (21.27) وبنسبة مئوية بلغت (70.9%).

وتاليًا يعرض الجدول (3) مجال المعرفة وفقراته من حيث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، علمًا أن الاستجابة على هذه الفقرات (0، 1)، وتتراوح الدرجات على هذا المجال (0 الى 30).

جدول 3

مستوى الأداء على فقرات المعرفة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%
q1	0.426	0.495	42.6%	**q16**	0.438	0.496	43.8%
q2	0.512	0.500	51.2%	**q17**	0.741	0.438	74.1%
q3	0.854	0.353	85.4%	**q18**	0.747	0.435	74.7%
q4	0.622	0.485	62.2%	**q19**	0.645	0.479	64.5%
q5	0.758	0.428	75.8%	**q20**	0.647	0.478	64.7%
q6	0.699	0.459	69.9%	**q21**	0.267	0.443	26.7%
q7	0.864	0.343	86.4%	**q22**	0.804	0.397	80.4%
q8	0.200	0.400	20.0%	**q23**	0.723	0.448	72.3%
q9	0.579	0.494	57.9%	**q24**	0.361	0.480	36.1%
q10	0.321	0.467	32.1%	**q25**	0.870	0.337	87.0%
q11	0.457	0.498	45.7%	**q26**	0.774	0.418	77.4%
q12	0.349	0.477	34.9%	**q27**	0.936	0.245	93.6%
q13	0.588	0.492	58.8%	**q28**	0.614	0.487	61.4%
q14	0.562	0.496	56.2%	**q29**	0.817	0.387	81.7%
q15	0.610	0.488	61.0%	**q30**	0.718	0.450	71.8%

ويظهر من الجدول (3) أعلاه أن أعلى فقرات المعرفة هي الفقرة (27) والتي تتعلق بالكشف عن معرفة المعلم بالمشاركة المجتمعية من حيث سؤاله عن المقصود " بتطوع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي بتقديم الخدمات للمدرسة وتقديم الاستشارة أو الدعم المادي بما يؤدي إلى تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه"، حيث جاءت في المركز الأول وبمتوسط حسابي بلغ (0.936) وبنسبة مئوية (93.6%)، والفقرة (8) والتي تتعلق بالكشف عن معرفة المعلم بمفهوم البناء الحلزوني، جاءت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط بلغ (0.200) وبنسبة مئوية بلغت(20%).

وتاليًا يعرض الجدول (4) مجال الوعي بالممارسات وفقراته من حيث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

جدول 4

مستوى الأداء على فقرات الوعي بالممارسات

%	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	%	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
68%	0.89	2.72	**pract1 q 51**	77%	1.05	3.10	pract1 q 31
67%	0.87	2.69	**pract2 q 52**	85%	0.98	3.38	pract2 q 32
74%	0.80	2.97	**pract1 q 53**	79%	0.92	3.17	pract1 q 33
73%	1.07	2.92	**pract1 q 54**	90%	0.79	3.58	pract1 q 34
80%	0.84	3.20	**pract1 q 55**	89%	0.88	3.56	pract1 q 35
76%	1.22	3.05	**pract2 q 56**	72%	1.27	2.89	pract2 q 36
92%	0.83	3.70	**pract1 q 57**	58%	1.28	2.34	pract1 q 37
76%	0.81	3.04	**pract1 q 58**	76%	1.10	3.05	pract2 q 38
77%	1.12	3.08	**pract1 q 59**	52%	1.02	2.08	pract1 q 39
50%	1.21	2.01	**pract2 q 60**	77%	0.89	3.09	pract2 q 40
64%	1.08	2.55	**pract1 q 61**	77%	0.85	3.09	pract1 q 41
68%	1.12	2.71	**pract1 q 62**	90%	0.90	3.62	pract1 q 42
59%	0.84	2.36	**pract1 q 63**	84%	0.83	3.34	pract1 q 43
75%	1.15	2.99	**pract2 q 64**	76%	1.03	3.03	pract2 q 44
67%	1.27	2.67	**pract1 q 65**	69%	1.08	2.76	pract1 q 45
84%	0.84	3.36	**pract1 q 66**	67%	1.14	2.70	pract1 q 46
61%	0.78	2.44	**pract1 q 67**	75%	0.95	2.99	pract1 q 47
67%	0.89	2.66	**pract2 q 68**	75%	1.12	3.00	pract2 q 48
65%	1.44	2.61	**pract1 q 69**	60%	1.04	2.42	pract1 q 49
63%	0.95	2.51	**pract1 q 70**	47%	1.16	1.88	pract1 q 50

ويظهر من الجدول (4) السابق بأن أعلى فقرات الوعي بالممارسات هي الفقرة (57) والتي تتعلق بالكشف عن إدارة المعلم للغرفة الصفية من خلال وثيقة ضبط السلوك ومحتوياتها، فقد جاءت في المركز الأول وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبنسبة مئوية (92%). أما الفقرة (50) والتي تتعلق بالكشف عن مشاركة المعلم في مجتمعات التعلم المدرسية وتوظيف مهارات التواصل الفعال، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ(1.16) وبنسبة مئوية بلغت (47%).

أما مجال الاتجاهات فالجدول (5) يعرض الأداء على فقراته من حيث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات هذا المجال.

جدول 5

مستوى الأداء على فقرات الاتجاهات

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%
att1	2.38	1.48	48%	att16	3.18	1.61	64%
att2	3.77	1.45	75%	att17	4.06	1.41	81%
att3	3.04	1.49	61%	att18	3.91	1.5	78%
att4	4.25	1.39	85%	att19	3.36	1.44	67%
att5	3.61	1.52	72%	att20	3.5	1.49	70%
att6	4.25	1.42	85%	att21	2.92	1.47	58%
att7	3.74	1.47	75%	att22	3.64	1.42	73%
att8	4.18	1.4	84%	att23	3.84	1.42	77%
att9	4.13	1.42	83%	att24	3.85	1.51	77%
att10	3.5	1.62	70%	att25	3.23	1.63	65%
att11	3.69	1.43	74%	att26	3.89	1.49	78%
att12	4.03	1.39	81%	att27	2.05	1.17	41%
att13	4.11	1.42	82%	att28	1.96	1.34	39%
att14	3.87	1.53	77%	att29	4.1	1.45	82%
att15	3.84	1.39	77%	att30	2.43	1.48	49%

ويظهر من الجدول (5) السابق الذي يعرض الأداء على فقرات الاتجاهات أن الفقرة (4) والتي تتعلق بالكشف عن اتجاهات المعلم حول مراجعة الذات خطوة لإحداث التغيير الإيجابي، والفقرة (6) والتي تتعلق بالكشف عن اتجاهات المعلم حول أن أحد عوامل النجاح التواصل بفاعلية، جاءت في المركز الأول وبمتوسط حسابي بلغ (4.25) وبنسبة مئوية (85%). بينما الفقرة (28) والتي تتعلق بالكشف عن اتجاهات المعلم حول موضوعية عملية التقويم جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط بلغ (1.96) وبنسبة مئوية بلغت(39%).

ومن خلال استعراض النتائج المتعلقة بهذا السؤال بمجالاته الثلاث وعلى المستوى الكلي يمكن عزوها أن المعلم خلال الوظيفة يكتسب من زملائه ممارسات تعليمية ويبني اتجاهات ايجابية نحو التعليم، خاصة ان الاتجاهات سمة قابلة للتغير في محيط البيئة المدرسية، الا ان المعرفة تعتمد بشكل اكبر على الجهد الذاتي من قبل المعلم، والدورات المتخصصة التي ينتسب اليها المعلم والتي ترفع من كفاياته التخصصية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز تُعزى للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، فئة الجائزة)؟

للإجابة عن هذا السؤال ولتحري الفروق في متوسط أداء عينة الدراسة على أداة القياس لأداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي، فقد تم القيام بعدة إجراءات إحصائية بحسب المتغيرات، وهي كالآتي:

أولًا: الجنس

للتحقق من مدى وجود فروق في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي يمكن عزوها للجنس؛ فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم التوصل للنتائج كما يأتي:

جدول 6

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء المعلمين تبعًا لمتغير الجنس

الأداء	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	قيمة (F) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة	ذكر	659	17.93	4.42	59.8%	3.788	3433	***0.000**
	أنثى	2776	18.64	4.05	62.1%			
الاتجاهات	ذكر	659	21.49	5.51	71.6%	8.671	3433	0.258
	أنثى	2776	21.21	6.34	70.7%			
الممارسات	ذكر	659	28.52	2.81	71.3%	0.083	3433	***0.002**
	أنثى	2776	28.90	2.92	72.3%			
الأداء الكلي	ذكر	659	67.95	9.75	68.0%	1.014	3433	0.060
	أنثى	2776	68.75	10.47	68.8%			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمتغير الجنس في متوسط الأداء الكلي عينة الدراسة من المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي تُعزى لمتغير الجنس، فقد كان مستوى الدلالة (0.060) وهو أكبر من (0.05)، بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء الكلي للمعلمين تعزى للجنس.

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمتغير الجنس في متوسط أداء عينة الدراسة من المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في مستوى المعرفة تُعزى لمتغير الجنس، فقد كان مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من (.05)، بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المعلمين على الفقرات التي تقيس المعرفة، ولصالح الإناث؛ كون المتوسط الحسابي لهن أعلى والبالغ (18.64)، بينما كان المتوسط الحسابي للذكور (17.93)، وكما هو موضح في الشكل (6) السابق.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمتغير الجنس في متوسط أداء عينة الدراسة من المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في مستوى الوعي بالممارسات يمكن عزوها للجنس، فقد كان مستوى الدلالة (0.002) وهو أقل من (.05)، بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء المعلمين على الفقرات التي تقيس المعرفة، ولصالح الإناث؛ كون المتوسط الحسابي لهن أعلى والبالغ (28.90)، بينما كان المتوسط الحسابي للذكور (52.28). وكما هو موضح في الشكل (6) السابق.

بينما لم يكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لمتغير الجنس في متوسط الأداء على الفقرات المتعلقة بالاتجاهات لدى عينة الدراسة من المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي يمكن عزوها للجنس، فقد كان مستوى الدلالة (0.258) وهو أكبر من (.05)، بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين تُعزى للجنس.

على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاداء الكلي لمتغير الجنس إلا أنه في المجالات الفرعية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المعرفه والوعي بالممارسات ولصالح الاناث، ويمكن عزو هذه الفروق لأن الإناث بطبيعة الحال يفضلن مواكبة المعرفة الاكاديمية وافضل ممارسات العالمية،

وعلى الرغم وجود هذه الفروق الا أنها ظاهريًا بسيطة حيث أن عينة الدراسة من الذكور والاناث ممن يمتلكون اتجاهات ايجابية وممارسات فعالة وهذا ينعكس ايضا على مجال المعرفة.

ثانيًا: المؤهل العلمي

لتحري الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وكانت النتائج كما هي في الجدول (7)، وذلك على النحو الآتي:

جدول 7

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

الأداء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
المعرفة	بين المجموعات	1972.089	4	493.022	29.826	.000
	داخل المجموعات	56698.634	3430	16.530		
	المجموع	58670.724	3434			
الاتجاهات	بين المجموعات	578.219	4	144.555	3.785	.004
	داخل المجموعات	130988.831	3430	38.189		
	المجموع	131567.051	3434			
بالممارسات	بين المجموعات	196.104	4	49.026	5.851	.000
	داخل المجموعات	28741.676	3430	8.379		
	المجموع	28937.780	3434			
الأداء الكلي	بين المجموعات	4534.381	4	1133.595	10.723	.000
	داخل المجموعات	362600.475	3430	105.714		
	المجموع	367134.856	3434			

يُلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي بشكل عام في أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، فقد كان مستوى الدلالة (000.)، وهو أقل من (05.)؛ لذا يمكننا القول إنه توجد فروق في الأداء الكلي تبعًا للمؤهل العلمي. أما على مستوى مجالات الأداة الثلاثة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، فقد كان مستوى الدلالة (000.) وهو أقل من (05.).

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال المعرفة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، فقد كان مستوى الدلالة (004.) وهو أقل من (05.)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال الوعي بالممارسات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، فقد كان مستوى الدلالة (000.) وهو أقل من (05.).

وتبين أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال الاتجاهات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، فقد كان مستوى الدلالة (000.) وهو أقل من (05.).

ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق التي ظهرت في الجدول (10) السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية ثم إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار توكي (Tukey HSD)، ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) على المجالات كافة والأداء الكلي أيضًا.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين وفق المؤهل العلمي

المجال	دبلوم كلية مجتمع		بكالوريوس		بكالوريوس+ دبلوم عالي		ماجستير		دكتوراه	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة	17.17	3.78	17.95	4.16	19.18	3.93	19.82	3.96	19.23	3.73
الاتجاهات	20.54	6.72	21.32	5.97	20.88	6.62	22.02	5.82	19.72	8.63
الوعي بالممارسات	28.48	2.14	28.65	3.03	29.03	2.64	29.27	2.84	29.04	2.75
الاداء الكلي	66.19	8.96	67.92	10.35	69.09	10.47	71.11	9.54	67.99	12.21

والجدول (8) التالي يوضح المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار توكي (Tukey HSD) التي تم إجراؤها لمعرفة لمن تعود هذه الفروق التي ظهرت وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول 9

المقارنات البعدية (Post Hoc) بين مستويات متغير المؤهل العلمي من خلال اختبار توكي (Tukey HSD)

المتغير ومستوياته/ المؤهل العلمي			متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
المعرفة	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	-.77587-	0.498	**0.657**
		دبلوم بعد البكالوريوس	-2.01007-*	0.51	**0.004**
		ماجستير	-2.65024-*	0.524	**0.000**
		دكتوراه	-2.06046-	0.706	**0.074**
	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	-1.23420-*	0.17	**0.000**
		ماجستير	-1.87437-*	0.208	**0.000**
		دكتوراه	-1.28460-	0.516	0.185
	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير	-.64017-	0.236	0.118
		دكتوراه	-.05040-	0.528	1.00
	ماجستير	دكتوراه	0.58978	0.542	0.88
الاتجاهات	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	-.77319-	0.756	0.903
		دبلوم بعد البكالوريوس	-.34057-	0.775	0.996
		ماجستير	-1.47534-	0.796	0.489
		دكتوراه	0.82328	1.072	0.964
	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	0.43261	0.258	0.590
		ماجستير	-.70216-	0.316	0.293
		دكتوراه	1.59646	0.785	0.387
	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير	-1.13477-*	0.359	**0.041**

		دكتوراه	1.16385	0.803	0.717
	ماجستير	دكتوراه	2.29862	0.823	0.100
الممارسات	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	-.17634-	0.354	0.993
		دبلوم بعد البكالوريوس	-.54896-	0.363	0.684
		ماجستير	-.79134-	0.373	0.343
		دكتوراه	-.56080-	0.502	0.870
	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	-.37262-*	0.121	**0.050**
		ماجستير	-.61499-*	0.148	**0.002**
		دكتوراه	-.38446-	0.368	0.895
	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير	-.24238-	0.168	0.721
		دكتوراه	-.01184-	0.376	1.00
	ماجستير	دكتوراه	0.23053	0.386	0.986
الأداء الكلي	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	-1.72539-	1.259	0.758
		دبلوم بعد البكالوريوس	-2.89960-	1.29	0.282
		ماجستير	-4.91692-*	1.325	**0.008**
		دكتوراه	-1.79798-	1.784	0.907
	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	-1.17421-	0.429	0.113
		ماجستير	-3.19153-*	0.525	**0.000**
		دكتوراه	-.07259-	1.305	1.00
	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير	-2.01732-*	0.597	**0.022**
		دكتوراه	1.10162	1.336	0.954
	ماجستير	دكتوراه	3.11894	1.37	0.269

ومن خلال الجدول السابق رقم (9) الذي يحوي المقارنات بين مستويات الفئة المستهدفة لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مجال المعرفة، حيث أظهرت المقارنات البعدية وجود فروق بين (دبلوم كلية المجتمع) و(الدبلوم بعد البكالوريوس) لصالح الدبلوم بعد البكالوريوس. كما تبين وجود فروق بين (البكالوريوس) و(الدبلوم بعد البكالوريوس) لصالح الدبلوم بعد البكالوريوس. وأيضا تبين وجود فروق بين (دبلوم كلية المجتمع) و(البكالوريوس) و(الماجستير) لصالح الماجستير. كما وجدت فروق بين (البكالوريوس) و(الدكتوراه) لصالح الدكتوراه.

أما في مجال الوعي بالممارسات فأظهرت المقارنات البعدية وجود فروق بين (البكالوريوس) و(الدبلوم بعد البكالوريوس) لصالح الدبلوم بعد البكالوريوس.

وأظهرت نتائج الأداء الكلي لمجال الوعي بالممارسات الفضلى وجود فروق بين (دبلوم كلية المجتمع) و(البكالوريوس) و(الدبلوم بعد البكالوريوس) و(الماجستير) لصالح الماجستير.

أما في مجال الاتجاهات فأظهرت المقارنات البعدية وجود فروق بين (الدبلوم بعد البكالوريوس) والماجستير لصالح الماجستير.

وبالاطلاع على ما سبق من نتائج هذا المتغير تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الاداء الكلي وعلى مستوى الاداءات الفرعية، وكان دائما لصالح المؤهل التعليمي الأعلى، ويعزى ذلك إلى أن مستوى المؤهل العلمي الأعلى يمكن أن يقدم معرفة حديثة وعميقة وكبيرة تسهم في تحسين وعي المعلم بالممارسات وبناء الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم.

ثالثًا: سنوات الخبرة

لتحري الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة ((4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق) وكانت النتائج كما هي في الجدول (10)، وذلك على النحو الآتي:

جدول 10

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

الأداء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
المعرفة	بين المجموعات	250.487	3	83.496	4.904	**.002**
	داخل المجموعات	58420.237	3431	17.027		
	المجموع	58670.724	3434			
الاتجاهات	بين المجموعات	100.437	3	33.479	.874	.454
	داخل المجموعات	131466.614	3431	38.317		
	المجموع	131567.051	3434			
الوعي بالممارسات	بين المجموعات	72.631	3	24.210	2.878	**.035**
	داخل المجموعات	28865.149	3431	8.413		
	المجموع	28937.780	3434			
الأداء الكلي	بين المجموعات	737.031	3	245.677	2.301	.075
	داخل المجموعات	366397.825	3431	106.790		
	المجموع	367134.856	3434			

يُلاحظ من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي بشكل عام في أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة ((4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق)، فقد كان مستوى الدلالة (.075) وهو أكبر من (.05)؛ لذا يمكننا القول إنه لا توجد فروق في الأداء الكلي تبعًا لسنوات الخبرة.

أما على مستوى مجالات الأداة الثلاث فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال المعرفة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق)، فقد كان مستوى الدلالة (.002) وهو أقل من (.05).

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال الاتجاهات تعزى لمتغير سنوات الخبرة ((4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق)، فقد كان مستوى الدلالة (.454) وهو أكبر من (.05).

وتبين أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال الوعي بالممارسات تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ((4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق)، فقد كان مستوى الدلالة (.035) وهو أقل من (.05).

ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق التي ظهرت في الجدول (13) السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية ومن ثم إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار توكي (Tukey HSD)، ويوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغير سنوات الخبرة ((4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق)، على المجالات كافة والأداء الكلي أيضًا.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمين وفق سنوات الخبرة

المجال	(4 - 7)سنوات		(8 - 15)سنة		(16 - 25)سنة		(25)سنة فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة	18.19	4.24	18.61	4.11	18.76	3.94	20	3.89
الاتجاهات	21.26	6.18	21.42	6.06	20.96	6.43	21.17	5.77
الممارسات	28.63	3.16	28.91	2.84	28.96	2.57	29.2	1.77
الأداء الكلي	68.07	10.78	68.94	10.14	68.68	9.91	70.37	8.33

والجدول (12) التالي يوضح المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار توكي (Tukey HSD) التي تم إجراؤها لمعرفة لمن تعود هذه الفروق التي ظهرت وفق متغير سنوات الخبرة

جدول 12

المقارنات البعدية (Post Hoc) بين مستويات متغير سنوات الخبرة من خلال اختبار توكي (Tukey HSD)

المجال	سنوات الخبرة ومستوياتها		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
المعرفة	(4 - 7) سنوات	(8 - 15)سنوات	-.44921-*	0.15898	**0.047**
		(16 - 25)سنة	-.60305-*	0.21556	**0.050**
		25 فما فوق	-1.84037-	0.77638	0.132
	(8 - 15) سنوات	(16 - 25)سنة	-.15384-	0.20124	0.900
		25 فما فوق	-1.39116-	0.77253	0.356
	(16 - 25) سنة	25 فما فوق	-1.23732-	0.78612	0.480
الوعي بالممارسات	(4 - 7) سنوات	(8 - 15)سنوات	-.29027-	0.11175	0.081
		(16 - 25)سنة	.44921*	0.15898	**0.034**
		25 فما فوق	-.57740-	0.54573	0.772
	(8 - 15) سنوات	(16 - 25)سنة	-.04946-	0.14146	0.989
		25 فما فوق	-.28714-	0.54302	0.964
	(16 - 25) سنة	25 فما فوق	-.23768-	0.55258	0.980

ومن خلال الجدول السابق رقم (12) الذي يحوي المقارنات بين مستويات الفئة المستهدفة لمتغير سنوات الخبرة (4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25 سنة فما فوق)، تبين أن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في مجال المعرفة تعود بين المعلمين الذين خبراتهم (4–7) سنوات وبين المعلمين الذين خبراتهم (8–15) سنوات لصالح (8–15)، وبين المعلمين الذين خبراتهم (4–7) سنوات وبين المعلمين الذين

خبراتهم (16–25) سنوات لصالح (16–25). أما في مجال الوعي بالممارسات فتعود الفروق بين المعلمين الذين خبراتهم (4–7) سنوات وبين المعلمين الذين خبراتهم (16–25) سنوات لصالح (4–7) سنوات.

ومما سبق نلاحظ أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على الأداء الكلي، ولكن على مستوى المجالات الفرعية ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في مجالي المعرفة والوعي بالممارسات لصالح المعلمين أصحاب الخبرات الأعلى نظرا لاحتكاكهم بالمهنة وزملائهم المعلمين بشكل اكبر من غيرهم، والتنمية المهنية التي يتعرضون لها من قبل وزارة التربية والتعليم.

رابعًا: فئة الجائزة

لتحري الفروق تبعًا لمتغير فئة الجائزة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي تعزى لمتغير فئة الجائزة (الفئة الأولى أ، الفئة الأولى ب، الفئة الثانية، الفئة الثالثة، الفئة الرابعة، الفئة الخامسة)، وكانت النتائج كما هي في الجدول (13)، وذلك على النحو التالي:

جدول 13

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات تبعًا لمتغير فئة الجائزة

الأداء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
المعرفة	بين المجموعات	518.648	5	103.730	6.117	**.000**
	داخل المجموعات	58152.076	3429	16.959		
	المجموع	58670.724	3434			
الاتجاهات	بين المجموعات	253.012	5	50.602	1.321	.252
	داخل المجموعات	131314.039	3429	38.295		
	المجموع	131567.051	3434			
الوعي بالممارسات	بين المجموعات	77.748	5	15.550	1.848	.100
	داخل المجموعات	28860.032	3429	8.416		
	المجموع	28937.780	3434			
الأداء الكلي	بين المجموعات	1959.035	5	391.807	3.679	**.003**
	داخل المجموعات	365175.821	3429	106.496		
	المجموع	367134.856	3434			

ويُلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي بشكل عام على الأداء الكلي للمعلمين تعزى لمتغير فئة الجائزة (الفئة الأولى أ، الفئة الأولى ب، الفئة الثانية، الفئة الثالثة، الفئة الرابعة، الفئة الخامسة)، فقد كان مستوى الدلالة (.003) وهو أقل من (.05)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي على مجال المعرفة تعزى لمتغير فئة الجائزة (الفئة الأولى أ، الفئة الأولى ب، الفئة الثانية، الفئة الثالثة، الفئة الرابعة، الفئة الخامسة)، فقد كان مستوى الدلالة (.000) وهو أقل من (.05).

ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق التي ظهرت في الجدول (19) السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية ومن ثم إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار توكي (Tukey HSD)، ويوضح الجدول (14) المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغير فئة الجائزة ((4 – 7) سنوات، (8 – 15) سنة، (16 – 25) سنة، (25) سنة فما فوق)، على المجالات كافة والأداء الكلي أيضًا.

جدول 14

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاتجاهات حسب مستويات متغير فئة الجائزة

فئة الجائزة	الاحصائي	المعرفة	الاتجاهات	الممارسات	الاداء الكلي
الفئة الاولى أ	المتوسط الحسابي	18.65	21.54	29.11	69.3
	الانحراف المعياري	3.93	5.34	2.46	9.23
الفئة الاولى ب	المتوسط الحسابي	18.38	21	28.86	68.24
	الانحراف المعياري	4.08	6.52	2.89	10.56
الفئة الثانية	المتوسط الحسابي	18.08	21.24	28.64	67.97
	الانحراف المعياري	4.2	6.04	2.87	10.27
الفئة الثالثة	المتوسط الحسابي	18.62	21.33	28.84	68.79
	الانحراف المعياري	4.23	6.2	3.08	10.58
الفئة الرابعة	المتوسط الحسابي	19.45	21.88	29.1	70.43
	الانحراف المعياري	3.75	5.53	2.3	8.86
الفئة الخامسة	المتوسط الحسابي	17.76	20.58	28.39	66.72
	الانحراف المعياري	4.17	7.31	3.74	11.97

والجدول (15) التالي يوضح المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار توكي (Tukey HSD) التي تم إجراؤها لمعرفة لمن تعود هذه الفروق التي ظهرت وفق متغير فئة الجائزة.

جدول 15

المقارنات البعدية (Post Hoc) بين مستويات متغير الفئة من خلال اختبار توكي (Tukey HSD)

المجال	فئة الجائزة مستوياتها		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
المعرفة	الفئة الثانية	الفئة الثالثة	-.53446-	0.195	0.184
		الفئة الرابعة	-1.37114-*	0.268	**0.000**
		الفئة الخامسة	0.32612	0.502	0.995
		الفئة الاولى أ	-.56813-	0.37	0.798
		الفئة الاولى ب	-.29846-	0.201	0.819
	الفئة الثالثة	الفئة الرابعة	-.83668-	0.252	0.051
		الفئة الخامسة	0.86058	0.494	0.695
		الفئة الاولى أ	-.03367-	0.359	1.00
		الفئة الاولى ب	0.236	0.179	0.884
	الفئة الرابعة	الفئة الخامسة	1.69727	0.527	0.066
		الفئة الاولى أ	0.80302	0.403	0.554
		الفئة الاولى ب	1.07268*	0.257	**0.004**
	الفئة الخامسة	الفئة الاولى أ	-.89425-	0.586	0.802
		الفئة الاولى ب	-.62458-	0.496	0.903
	الفئة الاولى أ	الفئة الاولى ب	0.26967	0.362	0.99

		الفئة الثالثة	-.82219-	0.488	0.724
		الفئة الرابعة	-2.45743-*	0.671	**0.020**
	الفئة الثانية	الفئة الخامسة	1.24435	1.259	0.964
		الفئة الاولى أ	-1.32998-	0.927	0.841
		الفئة الاولى ب	-.26744-	0.503	0.998
		الفئة الرابعة	-1.63524-	0.632	0.244
	الفئة الثالثة	الفئة الخامسة	2.06654	1.238	0.733
الأداء الكلي		الفئة الاولى أ	-.50779-	0.899	0.997
		الفئة الاولى ب	0.55475	0.449	0.910
		الفئة الخامسة	3.70178	1.321	0.165
	الفئة الرابعة	الفئة الاولى أ	1.12744	1.01	0.940
		الفئة الاولى ب	2.18998*	0.643	**0.041**
	الفئة الخامسة	الفئة الاولى أ	-2.57434-	1.468	0.688
		الفئة الاولى ب	-1.51180-	1.244	0.916
	الفئة الاولى أ	الفئة الاولى ب	1.06254	0.907	0.927

ومن خلال الجدول (15) السابق الذي يحوي المقارنات بين مستويات متغير فئة الجائزة، تبين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعود إلى ما يأتي:

- في مجال المعرفة تكمن الفروق بين الفئة الثانية والفئة الرابعة لصالح الفئة الرابعة، وبين الفئة الأولى (ب) والفئة الرابعة لصالح الفئة الرابعة.
- في الأداء الكلي تكمن الفروق بين الفئة الثانية والفئة الرابعة لصالح الفئة الرابعة، وبين الفئة الأولى (ب) والفئة الرابعة لصالح الفئة الرابعة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الاداء الكلي حسب فئات الجائزة ولصالح الفئة الرابعة مقارنة بغيرها من الفئات كالفئة الاولى والفئة الثانية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الفئة الرابعة متعلقة بالتعليم الثانوي الاكاديمي والذي تتركز فيه كثيراً من خبرات المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

التوصيات:

1. **الاستفادة من قواعد بيانات جمعية الجائزة بإجراء دراسات أكثر شمولًا وتفصيلًا حول المواضيع الآتية:**
   - ربط أداء المعلمين للممارسة الفعلية على أرض الواقع مع وعيهم ومعرفتهم بالممارسات الفضلى .
   - أثر إدراكات المعلمين للبيداغوجيا على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم.
   - مستوى فهم المعلمين للمحتوى التعليمي ودرجة اتساقه مع أساليب التدريس والتقويم المستخدمة في تنفيذه.
   - مستوى أداء المعلمين ومعارفهم وممارساتهم واتجاهاتهم بهدف التطوير والتحسين.
   - مدى كفاءة عمليات المتابعة والتقييم وضبط جودة التدريب لضمان نقل الأثر للغرفة الصفية.
   - تصنيف أداء المعلمين (مرتفع، متوسط، منخفض) ودراسة خصائصهم، ومقارنتهم بحسب الأعوام.
2. **إمكانية الاستفادة من أداة مرحلة التأهل للتقييم الكتابي في تقييم المعلمين في وزارة التربية والتعليم وتحديد احتياجاتهم وأغراض أخرى للوزارة.**

3. كما توصي الدراسة بالإجراءات التنفيذية الآتية:

- استهداف معلمي المباحث الانسانية في البرامج التدريبية النوعية المرتبطة بتخصصاتهم.
- تفعيل دور مدير المدرسة بوصفه قائدًا لعملية التغيير من خلال متابعة نموه المهني في القيادة التربوية بما يمكنه من ممارسة أدواره الفنية.
- تطوير نظام لمتابعة المعلمين في توظيف برامج التطوير، بحيث يتم جمع المعلومات وتحليلها، وبناء الخطط، واتخاذ الإجراءات لتحسين أداء المعلمين والارتقاء به ونقل أثره بصورة فاعلة.
- إمكانية الاستفادة من الأداة في تقييم المعلمين في وزارة التربية والتعليم.
- مدى كفاءة عمليات المتابعة والتقييم وضبط جودة التدريب لضمان نقل الأثر للغرفة الصفية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

الإبراهيم، عبدالرحمن والمسند، شيخة وقمبز، محمود. (2000). *الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم*. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

بزبز، محمد. (2019). *تقييم جائزة الملكة رانيا العبدالله للمدير المتميز في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين*. الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

الجرايدة، دلال و جازية، 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) ، 341–387.

الحلالمة، زينب. (2017). معوقات الترشح لجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*، (21)، 364–389. جامعة بور سعيد.

ربابعة، سمية. (2013). *الأسلوب الإداري المحفز للتميز لدى مديري مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز*. جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه غير منشورة.

الشرع، إبراهيم. (2015). أثر جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي في تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين المتميزين الفائزين بالجائزة والطلبة. الجزائر، *مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية: دراسات نفسية وتربوية*.

الموقع الالكتروني لجمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي. (2021). *جائزة المعلم المتميز – جمعية جائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي(qra.jo)*

ويح، محمد. (2002). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Al-Ibrahim, A. al-Misnad, Sh., & Qumbuz, M. (2000). *Global trends in preparing and training teachers in light of the changing role of the teacher*. Doha: House of Culture for printing, publishing and distribution.

Al-Jareedah, D. & Jazia, N. (2015). The role of 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 Journal*, 21, (4), 341-387.

Al-Shara, 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. Algeria, *Journal of the Laboratory for the Development of Psychological and Educational Practices*: Psychological and Educational Studies.

Buzzz, Muhammad. (2019). *Evaluation of the Queen Rania Al-Abdullah Award for Distinguished Principal in Jordan from the point of view of educational leaders*. University of Jordan, unpublished doctoral dissertation

Halalma, Z. (2017). Obstacles to nomination for the Queen Rania Al-Abdullah Award for Educational Excellence from the teachers' point of view. *Journal of Educational Sciences*, (21), 364-389. Port Said University.

Jalongo, M. (2007). Beyond benchmarks and scores: Reasserting the role of motivation and interest in children's academic achievement. *International Focus*, 83(6), 395-407.

Rabaa, Soumaya. (2013). *The administrative style stimulating excellence among principals of Irbid schools from the point of view of the winners of the Queen Rania Award for Distinguished Teacher*. Yarmouk University, unpublished doctoral dissertation.

Saracho, O., Spodek, B. (2007). Early childhood teacher's preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care,* 177(1),71-91.

The website of the Queen Rania Al-Abdullah Award for Educational Excellence. (2021). *Distinguished Teacher Award - Queen Rania Al Abdullah Award for Educational Excellence (qra.jo)*

The website of the Queen Rania Al-Abdullah Award for Educational Excellence. (2021). *Distinguished Teacher Award - Queen Rania Al Abdullah Award for Educational Excellence (www.qra.jo)*

Weh, M. (2003). *Teacher training system in the light of comprehensive quality standards*. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing & distribution.

درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز

محمد علي الخوالدة
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك
Moh.alhawaldeh@yu.edu.jo

راوية زيد شقيرات
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك
raweazaid@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في درجة ممارستهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس مهارات التدريس المتمايز تكون من (24) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات: تمايز المحتوى، وتمايز العملية، وتمايز الناتج، وتمايز التقويم، طبق على (352) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في العام الدراسي 2023/2022، اختيروا بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز متوسطة في المقياس ككل، وفي جميع مجالاته؛ إذ جاء مجال تمايز العملية في المرتبة الأولى، يليه مجال تمايز الناتج، يليه مجال تمايز التقويم، وأخيرا مجال تمايز المحتوى. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في المقياس ككل، وفي مجالاته جميعا.

كلمات مفتاحية: مهارات التدريس المتمايز، معلمو اللغة العربية، درجة الممارسة.

The Degree to Which Arabic Teachers in Jordan Practice Differentiated Instruction Skills

Mohammed Ali Al- Khawaldeh
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education- Yarmouk University
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Rawiah Zaid Shuqairat
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education- Yarmouk University
raweazaid@gmail.com

Abstract:

The study aimed at investigating the degree to which Arabic teachers in Jordan practice differentiated instruction skills and whether there were statistically significant differences in their practices according to the variables of qualification, and years of experience. To achieve the aims of the study, a differentiated instruction skills scale was used, consisting of (24) items distributed into four domains: content, process, product, and assessment differentiations. The sample of the study consisted of (352) Arabic teachers from the directorate of education of Kasbat Irbid during academic year 22022/2023, selected by the available method. The results of the study revealed that the degree of Arabic language teachers' practice of differentiated instruction skills in Jordan is moderate, where the process came firstly followed by product, followed by evaluation and lastly content domains, and the results of the study also showed that there were no statistically significant differences in the degree of Arabic teachers' use of differentiated instruction skills on the scale as a whole, and on each of its domains according to the variables of qualification, and years of experience.

Keywords: Differentiated Instruction skills, Arabic Teachers, Practicing Degree.

تاريخ تسلم البحث (2023-02-20) تاريخ قبوله للنشر (2023-06-05)

المقدمة

يعد القطاع التعليمي السر وراء تقدم الدول وازدهارها، وقد أدركت الدول المتقدمة أهمية التعليم؛ ولذلك لم تبخل عليه بالاهتمام، ويتجلى ذلك بالاهتمام بالمناهج، واستراتيجيات التدريس الحديثة، والبيئة المدرسية الملائمة للعملية التعليمية. وتواجه منظومة التعليم اليوم تحديات كبيرة في ظل الثورة التكنولوجية المعاصرة، وما أحدثته من مظاهر انعكست آثارها على الأنظمة التربوية التي أضحى لزاما عليها أن تعد الفرد ليعيش في القرن الحادي والعشرين، ويواجه مستقبلا مليئا بالتحديات، ويتكيف مع متطلبات هذا القرن بإيجابياته وسلبياته (جامعة الدول العربية، 2009).

ولمّا كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، كان من الضروري التعرف إلى مستوى أدائه، والارتقاء به؛ إذ إن الارتقاء بأدائه، وتنميته مهنيا أضحى مسألة حيوية لتطوير التعليم، وتحقيق شروط النهضة في ظل الحديث عن جودة التعليم، وهذا يستلزم امتلاكه المهارات التدريسية اللازمة، ومن أهمها مهارات التدريس المتمايز الذي يستند إلى أن التعلم للطلبة جميعهم بصرف النظر عن مستوى معرفتهم، وخلفياتهم، ومهاراتهم، ويفترض أن كل صف يحوي طلبة يتباينون في قدراتهم الأكاديمية، وشخصياتهم، وأنماط تعلمهم، واهتماماتهم، وتجاربهم، ومستوى دافعيتهم (القرني، 2017).

ومع أن التدريس المتمايز Differentiated Instruction من المفاهيم الحديثة في الميدان التربوي؛ إلا أن له جذورا تاريخية قديمة، دعا إليه المفكرون والفلاسفة الأوائل؛ فقد وجد بعض الكتابات التي تعود للمصريين واليونانيين القدماء التي تلقي اهتماما بالتدريس الذي يلبي جميع احتياجات المتعلمين، وقد دعا لهذا النوع من التعليم الفلاسفة الإغريق، كأرسطو، وأفلاطون ممن اعترفوا بالفروق بين أفراد الجنس الواحد، كما نجده عند الفلاسفة المسلمين، كابن سينا، والغزالي، وابن خلدون الذين نهلوا علومهم من معلم البشرية، وسيد الخلق أجمع، رسولنا محمد – صلى الله عليه وسلم–، الذي ثبت عنه أنه قال: "ما أنت بمحدث الناس حديثا لا تبلغه عقولهم، إلا كان لبعضهم فتنة"، رواه أبو داوود (4842)، وفي هذا إشارة واضحة إلى اختلاف القدرات العقلية للبشر (الراعي، 2014).

وحظي التدريس المتمايز في العصر الحديث بأهمية كبيرة في الدراسات التي شهدها العالم حول الدماغ البشري، والذكاءات المتعددة، ونظريات التعلم؛ فقد أشار درابيو (Drapeau, 2004) إلى أن الاهتمام بالتدريس المتمايز جاء خلاصة الدراسات التي ركزت على الدماغ، والذكاء، كأبحاث آري جنسن، وأبحاث روبرت ستيرنبج حول الذكاء الناجح، وأبحاث الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر.

وقد عزت كوجك وآخرون (2008) ظهور التنوع في التعليم إلى النتائج التي توصلت إليها دراسات الدماغ البشري التي أشارت إلى الاختلاف في درجات الذكاء بين الأفراد، وهذا ما أكدته كويزي (Koeze, 2007) في أن نظريات التدريس المتمايز تستند بشكل رئيس إلى أبحاث الدماغ؛ فوفقا لاستراتيجية التدريس المتمايز، يتدرج المعلمون في إعطاء الدروس للطلبة، لتوافق مستوياتهم، واستعداداتهم، بما يقلل الملل والإحباط الذي يصاحب عملية التعلم. وفي السياق ذاته، أشارت توملينسون (Tomlinson, 2001) إلى أن التدريس المتمايز يستند بصورة أساسية إلى دراسات جاردنر الذي تمكن من تحديد مجموعة من الذكاءات المختلفة الموجودة لدى البشر بدرجات متفاوتة؛ ولهذا، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تتفق مع مفهوم التدريس المتمايز الذي يحاول المعلم من خلاله تقديم المحتوى التعليمي ذاته للطلبة بأكثر من طريقة بما يتماشى ومستوى ذكائهم.

وأشارت كوجك وآخرون (2008) إلى أن ما عزز فكرة التدريس المتمايز هو مستويات التفكير لدى بلوم الذي حدد ستة مستويات للمعرفة تتدرج من العمليات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا. وأشار الحليسي (2012) إلى أن التدريس

المتمايز كان موجودا منذ عقدين من الزمن، ولكنه كان مخصصا للطلبة المتميزين أو الموهوبين، ومنذ الخمس عشرة سنة الماضية، شرع المعلمون يستخدمونه في التربية الخاصة، وبعد ذلك استخدم للطلبة جميعهم، ومن الدراسات التي تدعم التدريس المتمايز كذلك هرم ماسلو للحاجات الذي يقوم على فكرة أن الطلبة سيتعلمون عند تلبية حاجاتهم المتنوعة.

وعرفت تومليسون (Tomlinson, 2001, 1) التدريس المتمايز بأنه "إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوافر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعرفة، وتكوين معنى للأفكار، وللتعبير عما تعلموه". وعرفته زيبيل (Ziebell, 2002, 2) أيضا بأنه "طريقة تدريس يوفر المعلم من خلالها مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الصف الدراسي، وذلك لإطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد". أما فيرير (Ferrier, 2007, 26) فتعرفه بأنه "استراتيجية يستخدمها المعلمون لتلبية الحاجات المتنوعة للطلبة".

وتعرف كوجك وآخرون (2008, 24) التدريس المتمايز بأنه "التعرف إلى اختلاف خلفيات المتعلمين المعرفية، وتنوعها، ومدى استعدادهم للتعلم، والمواد التي يفضلون تعلمها، وطرائق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل، والتعرف إلى ميولهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنواع ذكائهم، ثم الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرائق متنوعة". ويرى الشقيرات (2009, 32) أن التدريس المتمايز "هو التدريس الذي يراعي قدرات وخبرات جميع مستويات الطلبة في غرفة الصف، ويعمل على زيادة تحصيلهم، وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة".

والتدريس المتمايز استراتيجية تمكّن المعلمين من معرفة الاحتياجات الفردية لكل متعلم؛ فالمعلمون الذين يستخدمون التدريس المتمايز يخططون بشكل استراتيجي للتدريس الذي يهيئ للوصول إلى احتياجات الطلبة في مختلف الصفوف، وفي مجالات المحتوى المختلفة (Gregory & Chapman, 2012). ومن جانبه، يشير بريزلر (Preszler, 2014) إلى أن "التدريس المتمايز منهج يلبي احتياجات الطلبة وتفضيلاتهم المتنوعة".

ويرى عبيدات وأبو السميد (2017) أن التدريس المتمايز استراتيجية تستخدم مع الطلبة كافة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل فحسب. وعرفته لطفي (2017، 66) بأنه "مدخل تعليمي يقوم على الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة داخل الصفوف من حيث استعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماطهم التعليمية، والاستجابة لها بتنويع الإجراءات التدريسية".

من خلال عرض التعريفات السابقة للتدريس المتمايز، يرى الباحثان أنها تتفق على أن التدريس المتمايز استراتيجية يوظفها المعلمون داخل الغرفة الصفية لتنمية مهارات الطلبة وقدراتهم المختلفة من خلال توظيف طرائق وأساليب ونشاطات تعليمية متنوعة، وأساليب تقويم، ومصادر متنوعة تراعي الاختلاف في قدرات الطلبة، واهتماماتهم، وحاجاتهم، وأنماط تعلمهم.

وتأتي أهمية التدريس المتمايز من أنه يقوم على مبدأ التعليم للجميع؛ إذ يأخذ بالاعتبار جميع المستويات المختلفة للمتعلمين، ويعزز عبارة (التعليم للجميع)، وعبارة (المقاس الواحد لا يصلح للجميع)، وفي الوقت ذاته يراعي الأنماط المختلفة للتعلم، ويشبع الميول والاتجاهات المختلفة للطلبة؛ مما يعزز مستوى دافعيتهم (Kondor, 2007).

وما يعزز من أهمية التدريس المتمايز أيضا، أنه يساعد الطلبة في الابتكار، ويكشف عما لديهم من إبداعات، وينمي مهارات اتخاذ القرار، من خلال ما يقوم عليه من التنوع في استخدام النشاطات، والمهمات، واستراتيجيات التدريس، واستخدام مصادر التعلم، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم (لطفي، 2017).

ومن أهم مبادئ التدريس المتمايز أن التدريس والتقويم متلازمان، وأن كل طالب قابل للتعلم، شريطة اختيار الطريقة المناسبة لتعلمه، والتخطيط المسبق لذلك (شواهين، 2014). ووضعت توملينسون (Tomlinson, 2014) مجموعة من المبادئ الأساسية التي توجه الصفوف المتمايزة، أبرزها: أن لدى المعلم فكرة واضحة في التركيز على الأفكار الأساسية والمهمة في المادة الدراسية، ومراعاة الفروق بين الطلبة، والبناء عليها، والموازنة بين المعايير الفردية والجماعية، وتعديل المحتوى، والعملية، والناتج؛ استجابة لاستعداداتهم، وميولهم، وأسلوبهم التعليمي.

وأشار العديد من الباحثين والتربويين الى الأهداف التي يمكن الوصول إليها عند استخدام استراتيجية التدريس المتمايز؛ فقد أشار هياكوكس (Heacox, 2014) إلى تنوع أهداف التدريس المتمايز؛ فهو يهدف الى تطوير مهمات ونشاطات تعليمية متنوعة، واستخدام طرائق تدريسية تتصف بالمرونة. وترى أحمد (2018) أن التدريس المتمايز يسعى إلى تنمية التحصيل الأكاديمي للطلبة، والاستجابة لاحتياجاتهم، وتوظيف التقويم بوصفه أداة من أدوات التعلم. وترى طه (2016) أن من أهم أهداف التدريس المتمايز مساعدة الطلبة في تحقيق النجاح وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم التعليمية، وإعطائهم الحرية في اختيار استراتيجية التعلم التي تلائمهم؛ إذ يشاركون المعلمين في مناقشة الأفكار؛ مما يحسن من استقلاليتهم، وثقتهم بأنفسهم.

مما سبق، يخلص الباحثان إلى أن التدريس المتمايز استراتيجية تهدف إلى توفير التعلم لجميع الطلبة بصرف النظر عن قدراتهم، ومستوياتهم، وتتيح للمعلم اختيار أفضل الطرائق التدريسية والتقويمية التي تناسب كل فرد، أو مجموعة قدر الإمكان.

ويرى ليفي (Levy, 2008) أن المتعلمين يدخلون الصفوف الدراسية بقدرات مختلفة، وعلى المعلمين استخدام استراتيجيات التدريس المتمايزة التي تلبي احتياجات المتعلمين جميعهم، ومساعدتهم في الوصول إلى المعايير المطلوبة من خلال تمايز الأهداف، والمحتوى، ووسائل التقويم، وتقديم فرص متنوعة لكي يختار المتعلمون ما يناسبهم للوصول بهم إلى أقصى أداء ممكن من التعلم.

وفي هذا الإطار، يؤكد توملينسون (Tomlinson, 2014) أن تحقيق التدريس المتمايز يتطلب من المعلم الربط بين ثلاثة مجالات أساسية في المنهج، هي: المحتوى، والعملية، والناتج. ويقصد بالمحتوى ما يتوجب على المتعلم معرفته من مفاهيم وحقائق، وما يمكنه القيام به من مهارات ناتجة عن جزء من مادة تعليمية تعلمها، أو تجربة تعليمية، أو وحدة دراسية، ويقصد بالعملية إتاحة الفرصة للمتعلمين لفهم المحتوى، ودمجه في إطار معرفتهم، ومعالجة الأفكار كي تصبح جزءا من ملكيتهم، أما مجال الناتج فيقصد به الطريقة التي تمكن الطلبة من إظهار ما تعلموه، وما يمكنهم القيام به.

وفي السياق ذاته، يشير (عبيدات وأبو السميد، 2007؛ كوجك وآخرون، 2008) إلى أن التدريس المتمايز يمكن أن يحدث في مجالات: الأهداف، والعملية، والناتج، ومصادر التعلم؛ ففي مجال الأهداف، يضع المعلم أهدافا معرفية لبعض المتعلمين، وأهدافا تحليلية لدى المتعلمين الآخرين؛ مما يتيح له مراعاة الفروق الفردية بينهم، وفي مجال العملية ينوع طرائق التدريس المقدمة للطلبة؛ إذ إن بعض الطلبة يتعلم من خلال المناقشة والحوار، ومنهم من يتعلم بالأداء العملي، وبعضهم الآخر من خلال حل المشكلات. وفي مجال الناتج، يكتفي المعلم بنتاجات محددة يقدمها بعض الطلبة، ويطلب إلى آخرين المزيد من النواتج الأكثر عمقا، وفي مجال مصادر التعلم، تنوع هذه المصادر اعتمادا على الأساليب التي ينجذب إليها الطلبة، ويتفاعلون معها.

وفي الدراسة الحالية، اقتصر الحديث على تمايز المحتوى، وتمايز العملية، وتمايز الناتج، وتمايز التقويم كالآتي (اللوزي، 2017؛ عبد العزيز وآخرون، 2019؛ العجمي، 2021؛ Uzair-ul-Hassan et al., 2019; Mengistie, 2020):

- **تمايز المحتوى Content Differentiation:** ويكون بتقديم المحتوى التعليمي المناسب بعد التقويم القبلي لمهارات الطلبة واستعداداتهم، وتزويد الطلبة مرتفعي مستوى التعلم بمصادر إضافية تتماشى مع مستوى تعلمهم، وإعادة صوغ محتوى الدروس لتتماشى مع قدراتهم، واحتياجاتهم، واستخدام مواد دراسية إضافية إلى جانب الكتاب المقرر، وتقديم المحتوى التعليمي بمستويات مختلفة تتماشى مع احتياجات الطلبة، وتكييفه وفقا لاحتياجات بطيئي التعلم عبر المهمات الملائمة.
- **تمايز العملية Process Differentiation:** ويكون بالتخطيط للتدريس بدرجات متفاوتة من العمق أو الصعوبة لمساعدة كل طالب في حدود احتياجاته، ونمط تعلمه، وإتاحة للعمل، والمناقشة، والاستكشاف، والتساؤل بشكل تشاركي، واستخدام مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية في كل درس في الوقت ذاته، والإفادة من التقنية، وتزويد الطلبة بالخيارات المتعددة المتعلقة بطريقة تعلمهم، وتحديد مستويات مختلفة من التوقعات لإتمام المهمات التعليمية.
- **تمايز الناتج Product Differentiation:** ويكون بإتاحة الفرصة للطلبة لإظهار مدى تقدمهم بطرائق متنوعة، وإعطاء الوقت المناسب لكل طالب للقيام بالمهمات الموكلة إليه بما يتماشى مع سرعة تعلمه، وتقديم مهمات متنوعة للطلبة بما يتماشى واستعداداتهم، واهتماماتهم، وتوفير بدائل لناتج التعلم، وتشجيعهم على تنفيذ المهمات التعليمية التي يقومون بها حسب قدراتهم، واستعداداتهم، واستخدام المهمات التعليمية ذات الخيارات المتعددة لإعطائهم الفرصة لاختيار الأنسب لهم من بينها.
- **تمايز التقويم Assessment Differentiation:** ويكون بتصميم أدوات تقويمية مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتصميم نشاطات علاجية متنوعة في أثناء عملية التقويم، والتنويع في أساليب التقويم، وتوظيف نتائج الاختبارات في تحسين التدريس، وبيان كيفية ممارسة التعلم الذاتي في الغرفة الصفية، والتدرج في مستوى صعوبة الأسئلة لتناسب مستويات الطلبة وقدراتهم العقلية.

وسعيًا لتحقيق أهداف التدريس المتمايز، فإن هناك مجموعة من الأدوار التي يتشارك المعلمون والطلبة لتحقيقه بصورة متكاملة؛ فيقوم المعلم بالتصميم، والتخطيط، ومراقبة العملية التعليمية، والتعرف إلى اهتمامات طلبته، وأنماط تعلمهم المفضلة، ومستوى ذكائهم، والاستجابة لها بقدر استطاعتهم، وتنظيم بيئة التعلم، وإعداد أدوات ووسائل التعليم الملائمة من أول يوم دراسي، من خلال توفير المعلم فرص التعلم لجميع الطلبة، وتنظيم عملية التعلم، وجعل التعلم ماتعا، والإفادة من زملائه المعلمين وفقا لطبيعة الموقف التعليمي، واحتياجات الطلبة، وتوظيف الوقت بصورة مرنة (تومنلسون، 2016؛ كوجك وآخرون، 2008).

وأشارت العليمات (2021) إلى أن أدوار المتعلمين في استراتيجية التدريس المتمايز تتمثل في فهم الأهداف، وما يدور حولهم داخل الغرفة الصفية، والالتزام بالتعليمات التي يجب عليهم القيام بها، وبذلك يصبحون شركاء إيجابيين في توظيف الاستراتيجية، والتكيف مع تنوع أساليب التقويم، واختلاف النشاطات المقدمة لكل منهم؛ مما ينمي ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم في إنجاز ما يطلب إليهم من أعمال في سبيل الارتقاء بمستواهم.

وفي ظل التكامل بين أدوار المعلم والمتعلم في التدريس المتمايز، تشير تومنسون (2016) إلى أن المعلمين القائمين بالتمايز في صفوفهم، يزودون طلبتهم ببدائل نوعية متباينة دون افتراض تماثل خريطة طريق تعلم كل طالب منهم لأي خريطة تعلم طالب آخر؛ فهم يؤمنون بأن الطلبة يتعين عليهم أن يكون لديهم طموح في الوصول إلى مستويات عالية؛ لذا فإنهم يمارسون تدريسهم باجتهاد؛ للتأكد من أن جميع الطلبة يؤدون جهدا أكبر مما كانوا يتوقعون أن يؤدوه، وأن ينجزوا أكثر مما كانوا يعتقدون أنهم سينجزونه، وأن يتوصلوا إلى قناعة مؤداها أن التعلم يكتنف في جوهره المخاطرة، والخطأ، والانتصار الذاتي، وكذلك الإخفاق، وتشير تومنسون أيضا إلى التفكير بترو وحرص بين المعلمين الذين لا يحفلون كثيرا باختلاف الطلبة، وأولئك المعلمين الذين يخططون لتدريسهم، وقد وضعوا في اعتبارهم اختلاف الطلبة في القدرة العقلية والذهنية، وعلينا أن نفكر أيضا في الأنواع الخاصة من الطلبة الذين ندرس لهم، وأن نفكر في أي السيناريوهات أو المداخل يمكن أن يكون الأفضل لأولئك الطلبة.

وهناك مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتباعها في تنفيذ التدريس المتمايز في غرفة الصف، تبدأ بإجراء تقويم قبلي من أجل الاطلاع على قدرات الطلبة، ومعرفة ميولهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، ومعارفهم السابقة، ثم تقسيمهم إلى مجموعات من خلال الاعتماد على نتائج التقويم القبلي، وتحديد أهداف التعلم التي يقوم بها المعلم، واختيار المواد والنشاطات التعليمية المناسبة، وأدوات التعليم ومصادر التعلم، وتنظيم البيئة التعليمية بطريقة تناسب جميع المجموعات، وتنتهي بتقويم تعلم الطلبة لقياس ناتج التعلم، واختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات (عطية، 2009).

وفي الإطار ذاته، يرى الحليسي (2012) أن التدريس المتمايز يسير وفق خطوات متسلسلة، تبدأ بتحديد المعلم القدرات والمهارات الخاصة بكل طالب من خلال معرفة مستواه، واحتياجاته، ثم تحديد الأهداف التدريسية المطلوبة، والنتاجات المتوقعة، والاستراتيجيات التدريسية، ومعايير التقويم التي يمكن من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

ويواجه التدريس المتمايز عددا من المعوقات التي تحول دون تنفيذ مهاراته بالشكل المطلوب، منها: المعوقات المتعلقة بالمتعلم، وتتمثل في كثرة الطلبة في الغرفة الصفية، وضعف التركيز على إكسابهم مهارات البحث والتعلم الذاتي، وكثرة الواجبات المنزلية التي تحد من قدراتهم الإبداعية، والمستوى المتدني للتجهيزات العلمية والعملية المناسبة لميولهم، والمعوقات الخاصة بالمعلم، وتتمثل في كثرة الأعباء والمهمات التي تقع على كاهله، وضعف معرفته بطبيعة التدريس المتمايز، ومهاراته، وتفضيله الطرائق التقليدية في التدريس، والمعوقات الخاصة بالإدارة، وتتمثل في ضعف البرامج التدريبية لتطوير مهارات المعلمين بالتدريس المتمايز، وضعف تشجيع الإدارة المدرسية لاستخدامه، والمعوقات الخاصة بالمنهاج، وتتمثل في تركيزها على النواحي المعرفية، ومحدودية النشاطات التعليمية التي تنمي مهارات التفكير العليا (البرديني، 2020).

ويحتاج التدريس المتمايز معلما يمتلك قدرة ومهارة عالية في التدريس، وخطة تدريس متشعبة تلائم كل فئة من فئات المتعلمين، وتنظيما خاصا لبيئة التعلم (الراعي، 2014). وتمثل حاجة المعلمين للتدريب الكافي على استخدام مهارات التدريس المتمايز، ونقص التدريب إحدى العقبات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مهارات التدريس المتمايز (العنزي، 2016؛ البلطان، 2017).

ومن المعوقات كذلك، نقص المعرفة الخاصة بالتدريس المتمايز، والقيود الزمنية لإعداده، ونقص الموارد المتاحة، وعدم امتلاك المعلمين الفرصة الكافية للتخطيط المسبق والتفكير في عملهم، وعدم والقدرة والكفاءة على

اكتشاف الفروق بين الطلبة وتشخيصها، أو التعرف إلى أنماط التعلم الخاصة بكل منهم (العزايزة، 2020؛ Mengistie, 2020).

ومن المعوقات كذلك، عدم مناسبة المناهج للتدريس المتمايز؛ فهي مصممة لتقديم الدروس بشكل عام للطلبة جميعهم، وهذا يتنافى مع مبادئ التدريس المتمايز الذي يحتاج وقتا أطول لتقديم نشاطات متمايزة، ومحتوى نوعي متمايز، وأساليب تقويم تناسب المستويات المتنوعة للطلبة، فضلا عن الوقت الاعتيادي للحصة الصفية الذي لا يلائم تطبيق متطلبات التدريس المتمايز؛ فضيق الوقت من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق إجراءات التدريس المتمايز (Rodrigues, 2012؛ الناصر، 2020).

مما سبق، يخلص الباحثان إلى أن التدريس المتمايز يحدث في مجالات: الأهداف، والعملية، والمحتوى، والناتج، ومصادر التعلم، والبيئة التعليمية، ويستلزم تكامل الأدوار بين المعلم والطلبة لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق التدريس المتمايز التي ترتبط بالمعلم، والمتعلم، والمنهاج، والمعوقات الإدارية، والسياسات التعليمية.

وفي القرن الحادي والعشرين، تطورت الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، بتحولها إلى ممارسات تدريسية حديثة تساعد في تنمية مهارات التفكير والإبداع، ومواجهة التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدرسة التقليدية، ومن تلك الممارسات ما ينبغي أن يسير وفق استراتيجية التدريس المتمايز (الربيعي وآخرون، 2020).

ويبرز دور معلم اللغة العربية في ممارسة مهارات التدريس المتمايز بالحرص على تضمين عناصر التدريس المتمايز، ومبادئه في التخطيط للوحدات التعليمية التي يدرسها، ومن ثم تنفيذها، وتقويمها مع الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية، والقدرات الخاصة، والكفاءات لجميع الطلبة؛ بما يتيح تجارب جديدة يمكن تطبيقها في عمليات التعلم اللغوي، ويساعد في تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو اللغة، وتطبيقاتها، ويفتح أبوابا أوسع لتنمية مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي، ويقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم (السلطاني ومحمد، 2019؛ نصر، 2014).

ونظرا لأهمية التدريس المتمايز، فقد نال اهتمام الباحثين في مبحث اللغة العربية والمباحث الأخرى؛ فقد هدفت دراسة صيام والناطور (Siam & Al- Natour, 2016) التعرف إلى ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون في الأردن، والتحديات التي يواجهونها في تعليم ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المقابلة، ومقياس تكون من (75) فقرة طبق على (194) معلما. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات التدريس المتمايز لدى المعلمين جاءت بدرجة متدنية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في ممارساتهم يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وأن أبرز التحديات التي واجهتهم في ممارسته: ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأبوي، وقلة الوقت، والنقص في مصادر التعلم.

وأجرى الحربي (2017) في المملكة العربية السعودية دراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر (58) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (61) فقرة، أظهرت نتائجه أن واقع استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدامهم تبعا لعدد سنوات الخبرة في التدريس.

وجاءت دراسة اللوزي (2017) للتعرف إلى واقع استخدام التدريس المتمايز لدى (200) معلمة من معلمات الاقتصاد المنزلي في المدارس الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية، والصعوبات التي تحول دون استخدامه

من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (64) فقرة موزعة إلى محاور التدريس المتمايز، ومقياس لصعوبات استخدامه تكون من (43) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز متوسطة، ودرجة الصعوبات التي تحول دون استخدامه متوسطة أيضا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في واقع استخدامهن التدريس المتمايز، والصعوبات التي تحول دون استخدامه تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرت العتيبي والروساء (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر متطلبات التدريس المتمايز في بيئات تعلم العلوم من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس على (112) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، أظهرت نتائجه أن مدى توافر متطلبات التدريس المتمايز كبير في بيئات تعلم العلوم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجاباتهن تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أحمد (2018) التعرف إلى مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية مهارات التدريس المتمايز من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة على (140) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمين مهارات التدريس المتمايز متوسطة.

وأجرى عزير الحسن وآخرون (Uzair-ul-Hassan et al., 2019) دراسة للكشف عن ممارسات المعلمين في الباكستان للتدريس المتمايز. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس على (300) معلم من منطقة "سرغودا". أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يستخدمون التدريس المتمايز بالمستوى المقبول، وأنهم بحاجة إلى مزيد من المعرفة والتوجيه لإدراك أهمية استخدامه في صفوفهم الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائيا في ممارساتهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أما دراسة عبد العزيز وآخرين (2019) فهدفت إلى تعرف مدى وعي (50) معلما من معلمي اللغة العربية في جمهورية مصر العربية بأسس التدريس المتمايز، واستراتيجياته. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (30) فقرة تضمنت محاور التدريس المتمايز، وبطاقة ملاحظة، أظهرت نتائجهما أن مدى وعي المعلمين بأسس التدريس المتمايز واستراتيجياته متوسط.

وفي أثيوبيا، أجرى مينجيستي (Mengistie, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بالتدريس المتمايز، واتجاهاتهم نحوه، وممارساتهم له. تكونت عينة الدراسة من (135) معلما من معلمي الصفوف من (1–4) في منطقة "أمهرة". ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس لمستوى المعرفة بالتدريس المتمايز تكون من (7) فقرات، ومقياس لاتجاهاتهم نحوه تكون من (6) فقرات، ومقياس لممارساتهم له تكون من (23) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مناسب من معرفة المعلمين بالتدريس المتمايز، واتجاهاتهم نحوه، ومستوى متدن من ممارساتهم له؛ إذ جاء مستوى ممارستهم لتمايز العملية في المرتبة الأولى، تلاه تمايز الناتج، وأخيرا تمايز المحتوى.

وأجرى البرديني (2020) دراسة للكشف عن درجة معوقات استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلميها في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس على (150) معلما ومعلمة، أظهرت

نتائجه أن الدرجة الكلية لمعوقات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين كبيرة.

وأجرت العزايزة (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في دولة قطر لإمكانية تطبيق التدريس المتمايز في صفوفهم الدراسية، وواقع تطبيقهم له، وما يتصل بذلك من معوقات. تكونت عينة الدراسة من (236) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والمقابلات، والملاحظات الصفية، أظهرت نتائجها وجود تباين كبير في تصوراتهم لإمكانية تطبيق التدريس المتمايز في صفوفهم الدراسية.

وجاءت دراسة دغريري والقحطاني (2021) للكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية لطلاب المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس للاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، طبق على (103) معلمي لغة عربية بالمرحلة الإعدادية. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز إيجابية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

وفي سلطنة عمان، أجرى العجمي (2021) دراسة هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس المتمايز في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (132) معلما أولا ومعلمة أولى. ولتحقيق أهداف الدراسة، صمم مقياس لمهارات التدريس المتمايز، أظهرت نتائجه أن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس المتمايز متوسط، وجاء مجال تمايز العملية في المرتبة الأولى، يليه مجال تمايز التخطيط، وأخير مجال تمايز التقويم.

وأجرى الشبلية والعجمي (2021) دراسة سعت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان في الحلقة الثانية نحو التدريس المتمايز. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس للاتجاهات اشتمل على (25) فقرة، طبق على (137) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية. توصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس المتمايز.

يتضح من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين بالتدريس المتمايز، واتجاهاتهم نحوه، وممارساتهم له، والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه، في بيئات متعددة (الأردن، والمملكة العربية السعودية، ومصر، والباكستان، وأثيوبيا، وقطر، والباكستان، وسلطنة عمان). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، ومنهجيتها، وبناء أداتها، ومناقشة نتائجها. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، إلا أنها انمازت عنها في دراستها درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز.

ولأجل هذه المميزات التي ينماز بها التدريس المتمايز– التي ينبغي أن يحرص معلمو اللغة العربية على ممارستها داخل أسوار المدرسة أو خارجها، وأن يكرسوا جهودهم من أجل تربية أبناء المستقبل على أساس من التدريس المتمايز في سياق استراتيجيات التدريس الحديثة–، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها

تنادي الاتجاهات الحديثة في التعلم والتعليم بضرورة توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع مع الأخذ بالحسبان ما بينهم من اختلاف وتباين وتنوع، وتطبيق استراتيجيات التدريس النشط التي تتمركز حول المتعلم، وتأخذ بالاعتبار ميوله، وقدراته، وخبراته السابقة، وتراعي في الوقت نفسه التمايز والاختلاف بين الطلبة.

وقد لحظ الباحثان في أثناء زياراتهما الميدانية المتكررة للمدارس، ومقابلتهما عددا من معلمي مبحث اللغة العربية ومشرفيه قبل البدء بالدراسة الحالية أن بعض المعلمين يحتاج مزيدا من التدريب والتهيئة للممارسة الفعّالة لهذا النمط من التدريس، في الوقت الذي توصلت إليه دراسة الشبلية والعجمي (2021) في أنه ينبغي لمعلمي اللغة العربية التركيز على ممارسات التدريس المتمايز؛ لما لها من أثر إيجابي في إحداث النقلة النوعية في مخرجات التعلم، والارتقاء بكفاياته، وأن تنوع فروع اللغة العربية يعطي معلمي اللغة العربية مرونة قد لا تتوافر في المباحث الدراسية الأخرى من حيث توظيف مهارات التدريس المتمايز، زيادة على ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات في أن تطبيق التدريس المتمايز له دور كبير في تحسين تعلم اللغة العربية بمهاراتها وفروعها عبر المراحل التعليمية المختلفة كدراسات (السعدي، 2013؛ نصر، 2014؛ الغامدي، 2015؛ المشايخ، 2015؛ الزهراني، 2019؛ أبو جابر، 2019؛ عبد القادر، 2019؛ بدارين، 2021). وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في درجة ممارستهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدّراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية، والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تقدم الدراسة إطارا نظريا عن التدريس المتمايز من حيث: مفهومه، وجذوره، وأهميته، وخطواته، ومجالاته، ومتطلباته، ومجالاته، والمعوقات التي تحول دون تطبيقه، وصلته بمبحث اللغة العربية ومعلميه التي يمكن أن تثري المكتبة العربية في هذا المجال.

ومن الناحية التطبيقية، يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في تطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي إعداد معلمي اللغة العربية، وتدريبهم على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة، وقد تفيد المختصين بتخطيط المناهج وتطويرها في تبني استراتيجية التدريس المتمايز في المقررات الدراسية، فضلا عن تقديمها أداة تقيس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز يفيد منها الباحثون، وطلبة الدراسات العليا في دراساتهم المستقبلية.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في العام الدراسي 2022–2023، كما تحددت بأداة الدراسة (مقياس ممارسة مهارات التدريس المتمايز)، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

التدريس المتمايز: "التعرف إلى اختلافات خلفيات المتعلمين المعرفية، وتنوعها، ومدى استعدادهم للتعلم، والمواد التي يفضلون تعلمها، وطرائق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل، والتعرف إلى ميولهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنواع ذكائهم، ثم الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرائق متنوعة" (كوجك وآخرون، 2008، 24). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه نظام تدريسي يجمع بين مداخل واستراتيجيات تدريسية متنوعة، يتعرف من خلالها إلى احتياجات المتعلمين وقدراتهم المختلفة؛ بهدف رفع مستوى جميع الطلبة، ويُعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية.

معلمو اللغة العربية: هم المعلمون الذين يدرسون مبحث اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، في الصفوف من الرابع الأساسي وحتى الثاني عشر.

درجة الممارسة: تتحدد بالدرجة التي حققها معلمو اللغة العربية على مقياس درجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز الذي أعد لهذه الغاية، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد البالغ عددهم (743) معلما ومعلمة حسب سجلات مديرية التربية والتعليم في العام الدراسي 2023/2022. وتكونت عينة الدراسة من (352) معلما ومعلمة، اختيروا بالطريقة المتيسرة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز بالإفادة من دراسات (اللوزي، 2017؛ عبد العزيز وآخرين، 2019؛ العجمي، 2021؛ Uzair-ul-Hassan et al., 2019; Mengistie, 2020). تكوّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة، وزعت بالتساوي إلى أربعة مجالات، هي: تمايز المحتوى، وتمثله الفقرات (1–6)، وتمايز العملية، وتمثله الفقرات (7–12)، وتمايز الناتج، وتمثله الفقرات (13–18)، وتمايز التقويم، وتمثله الفقرات (19–24).

صدق المقياس

أولا: صدق المحكمين: للتحقق من دلالات صدق المقياس، عرض بصورته الأولية (30) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والمشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماء الفقرة لمجالها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت حذف (5) فقرات، ودمج فقرتين معا، وبذلك استقر المقياس على (24) فقرة.

ثانيا: صدق البناء: جرى التحقق من صدق بناء مقياس الدراسة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها؛ لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة

الكلية لمجالها، والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation) التي أظهرت أن معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوح بين (0.50–0.78) لمجال تمايز المحتوى، و(0.58–0.82) لمجال تمايز العملية، و(0.56–0.87) لمجال تمايز الناتج، و(0.53–0.76) لمجال تمايز التقويم، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.48–0.82)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.43–0.65) لمجال تمايز المحتوى، و(0.42–0.72) لمجال تمايز العملية، و(0.41–0.79) لمجال تمايز الناتج، و(0.40–0.57) لمجال تمايز التقويم؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات المقياس: للتحقق من تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، حسبت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون)، بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها التي أظهرت أن معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.79– 0.89) لمجالات المقياس، و(0.90) للمقياس الكلي، ومعاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.79–0.90) للمجالات، و(0.89) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي: جرى الإجابة عن فقرات المقياس وفقا لتدريج خماسي: "بدرجة كبيرة جدا" (5) درجات، و"بدرجة كبيرة" (4) درجات، و"متوسطة" (3) درجات، و"بدرجة قليلة" درجتان، و"بدرجة قليلة جدا" درجة واحدة. ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة، استخدم المعيار الإحصائي الآتي: (1.00– أقل من 2.34) درجة ممارسة متدنية، ومن (2.34– أقل من 3.67) درجة ممارسة متوسطة، ومن (3.67– 5.00) درجة ممارسة مرتفعة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها.
- مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.
- بناء أداة الدراسة (المقياس)، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها حسب الأصول.
- اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، وتوزيع نسخ المقياس عليهم بالطريقة الإلكترونية عبر (Google Form).
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج، وتقديم التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية، واشتملت على:

- **المؤهل العلمي**، وله مستويان: بكالوريوس فأقل، ودراسات عليا.
- **عدد سنوات الخبرة:** وله مستويان: أقل من **10** سنوات، **10** سنوات فأكثر.

المتغير التابع: تقديرات معلمي اللغة العربية على فقرات مقياس درجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز؟." للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز، وجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
تمايز العملية	3.58	.60	1	متوسطة
تمايز الناتج	3.25	.61	2	متوسطة
تمايز التقويم	3.18	.60	3	متوسطة
تمايز المحتوى	2.55	1.17	4	متوسطة
الكلي	**3.14**	**.42**		**متوسطة**

يتبين من جدول (1) أن الوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز مجتمعة بلغ (3.14)، والانحراف المعياري (0.42)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وتراوحت الأوساط الحسابية في المجالات الأربعة للمقياس بين (2.55– 3.58)، وبدرجة متوسطة؛ إذ جاء مجال تمايز العملية في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.60)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال تمايز الناتج في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (0.61)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال تمايز التقويم في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.60)، وبدرجة متوسطة، وأخيرا جاء مجال تمايز المحتوى في المرتبة الرابعة، بوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (1.17)، وبدرجة متوسطة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز لكل مجال على حدة، والجداول (2 –5) تبين ذلك.

أولا: مجال تمايز المحتوى

جدول 2

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمايز المحتوى

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	أقدم محتويات دروس اللغة العربية المناسبة من خلال التقويم القبلي لمهارات الطلبة واستعداداتهم.	2.57	1.21	1	متوسطة
3	أعيد صوغ محتوى دروس اللغة العربية لتتماشى مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم.	2.56	1.19	2	متوسطة
5	أقدم المحتوى التعليمي للغة العربية بمستويات مختلفة تتماشى مع احتياجات الطلبة (مستويات قراءة مختلفة، نصوص مسجلة، عرض الأفكار وتوضيحها باستخدام الوسائط المرئية والمسموعة).	2.56	1.20	2	متوسطة
4	أستخدم مواد دراسية إضافية تعليمية باللغة العربية إلى جانب اعتمادي على الكتاب المقرر.	2.54	1.22	4	متوسطة
6	أكيف المحتوى التعليمي للغة العربية وفقا لاحتياجات المتعلمين بطيئي التعلم عبر المهمات الملائمة والمعدة خصيصا لهم خلال ساعات الدراسة العادية.	2.53	1.19	5	متوسطة
2	أزود الطلبة مرتفعي التعلم اللغوي بمصادر إضافية تتماشى مع مستوى تعلمهم.	2.50	1.14	6	متوسطة
	الكلي	**2.55**	**1.17**		**متوسطة**

يتبين من جدول (2) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز المحتوى تراوحت بين (2.50–2.57)، وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات ممارسة جميع الفقرات بدرجة متوسطة.

ثانيا: مجال تمايز العملية

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمايز العملية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
12	أخطط لتدريس اللغة العربية بدرجات متفاوتة من العمق أو الصعوبة لمساعدة كل طالب في حدود احتياجاته ونمط تعلمه.	3.67	.72	1	كبيرة
11	أتيح للطلبة العمل والمناقشة والاستكشاف والتساؤل بشكل تشاركي.	3.66	.76	2	متوسطة
7	أستخدم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية في كل درس من دروس اللغة العربية في الوقت ذاته.	3.59	.81	3	متوسطة
10	أفيد في تدريسي اللغة العربية من التقنية التي تجذب المتعلمين (الفيديو، وأجهزة الحاسوب، والمواقع الإلكترونية).	3.52	.85	4	متوسطة
9	أزود الطلبة بالخيارات المتعددة المتعلقة بطريقة تعلمهم.	3.51	.74	5	متوسطة
8	أحدد مستويات مختلفة من التوقعات لإتمام المهمات التعليمية باللغة العربية.	3.45	.73	6	متوسطة
	الكلي	**3.58**	**.60**		**متوسطة**

يتبين من جدول (3) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز العملية تراوحت بين (3.45–3.67)، وبدرجة متوسطة، وجاءت فقرة واحدة بدرجة كبيرة، وخمس فقرات بدرجة متوسطة.

ثالثا: مجال تمايز الناتج

جدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات مجال تمايز الناتج

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
13	أتيح للطلبة إظهار مدى تقدمهم اللغوي بطرائق متنوعة (شفويا، كتابيا، أدائيا).	3.38	.71	1	متوسطة
14	أعطي الوقت المناسب لكل طالب للقيام بالمهمات اللغوية الموكلة إليه بما يتماشى مع سرعة تعلمه.	3.36	.72	2	متوسطة
17	أشجع الطلبة على تنفيذ المهمات اللغوية التي يقومون بها حسب قدراتهم واستعداداتهم.	3.32	.69	3	متوسطة
15	أقدم مهمات لغوية متنوعة للطلبة بما يتماشى واستعداداتهم واهتماماتهم.	3.27	.72	4	متوسطة
18	أستخدم المهمات التعليمية ذات الخيارات المتعددة لإعطاء الفرصة للطلبة لاختيار المناسب لهم من بينها.	3.24	.69	5	متوسطة
16	أتيح المجال الواسع أو المدى لبدائل ناتج التعلم، مثل: البصري، والبدني، والموسيقي، والمكاني، والإبداعي، والعلمي.	2.95	.78	6	متوسطة
	الكلي	**3.25**	**.61**		**متوسطة**

يتبين من جدول (4) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز الناتج تراوحت بين (2.95–3.38)، وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات ممارسة جميع الفقرات بدرجة متوسطة.

رابعا: مجال تمايز التقويم

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمايز التقويم

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
24	أتدرج في مستوى صعوبة الأسئلة لتناسب مستويات الطلبة وقدراتهم العقلية واللغوية.	3.24	.79	1	متوسطة
23	أبين كيفية ممارسة التعلم الذاتي في الغرفة الصفية.	3.22	.76	2	متوسطة
19	أصمم أدوات تقييمية لغوية مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.18	.74	3	متوسطة
22	أوظف نتائج الاختبارات اللغوية في تحسين التدريس.	3.18	.76	3	متوسطة
20	أصمم نشاطات علاجية لغوية متنوعة في أثناء عملية التقويم.	3.14	.77	5	متوسطة
21	أنوع في أساليب التقويم اللغوي، مثل: ملفات الإنجاز، والملاحظات، والتقارير الشفوية والمكتوبة.	3.13	.81	6	متوسطة
	الكلي	**3.18**	**.60**		**متوسطة**

يتبين من جدول (5) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز التقويم تراوحت بين (3.13–3.24)، وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات درجة ممارسة جميع الفقرات بدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الجهد والوقت الذي يتطلبه التدريس المتمايز من المعلم والمتعلم، وكثرة المسؤوليات والمهمات التي يكلف بها معلمو اللغة العربية، ومستوى معرفتهم بطبيعة استراتيجيات التدريس المتمايز، وتفضيلهم الطرائق التقليدية في التدريس (البرديني، 2020)، ويتطلب هذا تدريبا كافيا على هذا النمط من التدريس لهؤلاء المعلمين.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما توصل إليه (العنزي، 2016؛ البلطان، 2017) في أن حاجة المعلمين للتدريب الكافي على استخدام مهارات التدريس المتمايز، ونقص التدريب يمثل إحدى العقبات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مهاراته، ومع ما توصل إليه الراعي (2014) في أن التدريس المتمايز يحتاج معلما ذا قدرة ومهارة عالية في التدريس، وخطة تدريس متشعبة تناسب كافة مستويات الطلبة، وتنظيما خاصا لبيئة التعلم، وما توصل إليه مينجيستي (Mengestie, 2020) في أن نقص المعرفة الخاصة للمعلمين بالتدريس المتمايز، والقيود الزمنية لإعداده، ونقص الموارد المتاحة، وعدم امتلاك الفرص الكافية للتخطيط المسبق، والتفكير في عملهم تحول دون تطبيقه، فضلا عن عدم امتلاكهم القدرة والكفاءة لكشف الفروق بين الطلبة، وتشخيصها، أو التعرف إلى أنماط التعلم الخاصة بهم، إضافة لعدم إدراكهم كيفية ممارسة استراتيجيات التدريس المتمايز، وتحقيق التكامل فيما بينها (العزايزة، 2020).

وقد يعزى ذلك أيضا إلى ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأبوي، وقلة الوقت، والنقص في مصادر التعلم (Siam & Al- Natour, 2016)، زيادة على أن مناهج اللغة العربية تحتاج إلى تطوير من حيث صناعة المحتوى التعليمي، وطريقة تقديمه للطلبة في المنهج بما يتوافق مع استراتيجيات التدريس الحديثة، وبما يساعد معلمي اللغة العربية في ممارسات أكبر للتدريس المتمايز، وتأتي هذه النتيجة متوافقة نسبيا مع ما توصل إليه الناصر (2020) في أن مناهج اللغة العربية لا تناسب التدريس المتمايز؛ فهي مصممة لتقديم الدروس بشكل عام للطلبة جميعهم، وهذا يتنافى مع مبادئ التدريس المتمايز الذي يحتاج وقتا أطول لتقديم نشاطات متمايزة، ومحتوى نوعي متمايز، وأساليب تقويم تناسب المستويات المختلفة للطلبة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة المدرسية والصفية؛ فمعظم المدارس في الأردن تفتقر إلى البيئة المدرسية الملائمة لتنفيذ مهارات التدريس المتمايز، فضلا عن كثرة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية، ونقص التجهيزات والأدوات التعليمية؛ مما قد يؤثر في تنويع المعلم طرائق التدريس، والنشاطات، ووسائل التقويم. وقد يعزى

ذلك أيضا إلى الوقت الاعتيادي للحصة الصفية لجميع الطلبة الذي لا يلائم تنفيذ متطلبات التدريس المتمايز؛ فضيق الوقت من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارسة التدريس المتمايز (Rodrigues, 2012؛ الناصر، 2020).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2017) التي أظهرت نتائجها أن واقع استخدام استراتيجية التدريس المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية متوسط، ودراسة اللوزي (2017) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي في المدارس الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية التدريس المتمايز متوسطة، ودراسة العجمي (2021) التي أظهرت نتائجها أن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان مهارات التدريس المتمايز متوسط.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صيام والناطور (Siam & Al- Natour, 2016) التي أظهرت نتائجها أن ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون في الأردن في تعليم ذوي صعوبات التعلم متدنية، ودراسة عزير– الحسن وآخرين (Uzair-ul-Hassan et al., 2019) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين في الباكستان لا يستخدمون التدريس المتمايز بالمستوى المقبول، ودراسة مينجيستي (Mengistie, 2020) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الصفوف الابتدائية في أثيوبيا التدريس المتمايز متدن.

ولعل مجيء تمايز العملية أكثر المجالات الأربعة ممارسة يعود إلى الجهود الشخصية التي بدأ يبذلها بعض المعلمين في تنويع استخدام الاستراتيجيات التدريسية في تعليم اللغة العربية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتسهم في تقدم التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي (2021) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية مجال تمايز العملية في سلطنة عمان جاء في المرتبة الأولى، ودراسة مينجيستي (Mengistie, 2020) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الصفوف الابتدائية في أثيوبيا مجال تمايز العملية جاء في المرتبة الأولى.

وقد يعزى مجيء مجال تمايز المحتوى أقل المجالات الأربعة استخداما إلى أن معلمي اللغة العربية كغيرهم من معلمي المباحث الأخرى مقيدون بمحتوى المناهج المعتمدة، ولا يستطيعون الخروج عنها؛ مما قد يؤثر في توفير محتوى تعليمي متمايز، فضلا عن صعوبة استخدام المواد الدراسية الإضافية إلى جانب الكتاب المقرر، وتكييف المحتوى التعليمي وفقا لاحتياجات المتعلمين بطيئي التعلم وسريعيه عبر المهمات الملائمة المعدة خصيصا لهم خلال ساعات الدراسة العادية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مينجيستي (Mengestie, 2020) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الصفوف الابتدائية في أثيوبيا مجال تمايز المحتوى جاء في المرتبة الأخيرة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني **الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"**. للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجالات مجتمعة	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التدريس المتمايز	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.1375	.38206
		دراسات عليا	3.1447	.50899
		الكلي	3.1397	.42356
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.1545	.40640
		10 سنوات فأكثر	3.1180	.44803
		الكلي	3.1397	.42356

يتبين من جدول (6) وجود فروق ظاهرية طفيفة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة مجتمعة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة مجتمعة، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز الأربعة مجتمعة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.035	1	.035	.193	.660
الخبرة	.144	1	.144	.801	.371
الخطأ	62.821	349	.180		
الكلي المعدل	**62.969**	**351**			

يتبين من جدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة مجتمعة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من مجالات المقياس)، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجال	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تمايز المحتوى	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	2.51	1.07
		دراسات عليا	2.63	1.38
		الكلي	2.55	1.17
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	2.60	1.14
		10 سنوات فأكثر	2.47	1.22
		الكلي	2.55	1.17
تمايز العملية	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.59	.58
		دراسات عليا	3.56	.64
		الكلي	3.58	.60
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.63	.61
		10 سنوات فأكثر	3.51	.58
		الكلي	3.58	.60
تمايز الناتج	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.26	.58
		دراسات عليا	3.23	.67
		الكلي	3.25	.61
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.23	.62
		10 سنوات فأكثر	3.29	.591
		الكلي	3.25	.61
تمايز التقويم	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.19	.58
		دراسات عليا	3.15	.63
		الكلي	3.18	.60
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.17	.59
		10 سنوات فأكثر	3.20	.61
		الكلي	3.18	.60

يتبين من جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من مجالات المقياس)، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-Way MANOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace). وجدول (9) يبين ذلك.

جدول 9

اختبار (Hotelling's Trace) لأثر المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من مجالات المقياس) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.010	.857	4.000	346.000	.490
الخبرة	.025	2.204	4.000	346.000	.068

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace) عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من

مجالات المقياس)، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز في المجالات الأربعة منفردة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	تمايز المحتوى	2.357	1	2.357	1.725	.190
	تمايز العملية	.026	1	.026	.074	.786
	تمايز الناتج	.203	1	.203	.546	.461
	تمايز التقويم	.251	1	.251	.700	.403
عدد سنوات الخبرة	تمايز المحتوى	2.571	1	2.571	1.881	.171
	تمايز العملية	1.094	1	1.094	3.058	.081
	تمايز الناتج	.389	1	.389	1.046	.307
	تمايز التقويم	.257	1	.257	.718	.397
الخطأ	تمايز المحتوى	476.913	349	1.367		
	تمايز العملية	124.914	349	.358		
	تمايز الناتج	129.765	349	.372		
	تمايز التقويم	124.939	349	.358		
الكلي المعدل	تمايز المحتوى	480.593	351			
	تمايز العملية	126.051	351			
	تمايز الناتج	130.218	351			
	تمايز التقويم	125.318				

يتبين من جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز مجتمعة، وعلى كل مجال من مجالات المقياس تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يمر بها معلمو اللغة العربية في الأردن باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وعدد سنوات خبرتهم؛ فهم يدرّسون المناهج ذاتها، ويخضعون للدورات التدريبية ذاتها؛ مما جعل ممارساتهم التدريس المتمايز متقاربة، وغير دالة إحصائيا تبعا لمؤهلاتهم العلمية، وعدد سنوات خبرتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صيام والناطور (Siam & Al- Natour, 2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون في الأردن في تعليم ذوي صعوبات التعلم يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة الحربي (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدام المدرسين التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عزير– الحسن وآخرين (Uzair-ul-Hassan et al., 2019) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسات التدريس المتمايز لدى المعلمين في الباكستان تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ودراسة اللوزي (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا

في واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي في المدارس الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية التدريس المتمايز تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتية:

- عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لزيادة وعيهم بمتطلبات التدريس المتمايز، وتنمية اتجاهاتهم نحوه، ورفع كفاياتهم المهنية لممارسته.
- تطوير مناهج اللغة العربية من حيث صناعة المحتوى التعليمي، وطريقة تقديمه للطلبة في المنهج بما يتوافق مع استراتيجيات التدريس الحديثة، وبما يساعد معلمي اللغة العربية على ممارسات أكبر للتعليم.
- توفير أقصى قدر ممكن من التسهيلات التي تساعد على استخدام التدريس المتمايز من حيث الوقت، وحجم الصف، والبيئة التعليمية.
- إدخال التدريس المتمايز واستراتيجياته في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أم في أثنائها.
- إجراء الدراسات النوعية المتعلقة بالتحديات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في ممارسة التدريس المتمايز.

المراجع العربية

أبو جابر، حنان. (2019). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحو التعليم في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

أحمد، سناء. (2018). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الاعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتمايز. *مجلة كلية التربية، 34* (12)، 704–744.

بدارين، أحمد. (2021). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (27)، 636 – 654.

البرديني، محمد. (2020). معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (30)، 112–131.

البلطان، إبراهيم. (2017). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة شقراء بالسعودية، 7*، 61–102.

توملنسون، كارول. (2016). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين*. (ترجمة زكريا القاضي). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جامعة الدول العربية. (2009). *الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي*. منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

الحربي، خالد. (2017). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 8* (88)، 217–242.

الحليسي، معيض. (2012). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لتلامذة الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

دغريري، يحيى والقحطاني، عادل. (2021). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5* (31)، 56–75.

الراعي، أمجد. (2014). *فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طالب الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الربيعي، محمد والشمري، ثائر والخفاجي، زينة والبرقعاوي، جلال. (2020). *طرائق وأساليب حديثة في تدريس اللغة العربية*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الناصر. (2019). *أثر التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

السعدي، عماد. (2013). *فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.

السلطاني، حمزة ومحمد، جبار. (2019). *استراتيجيات حديثة في التدريس*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الشبلية، نوف والعجمي، محمد. (2021). اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صُحار في سلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5* (20)، 55–80.

الشقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم*. دار الفرقان.

شواهين، خير. (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد.

طه، مروة. (2016). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعليم التعلم المتمايز لتنمية الوعي بالطلاب الموهوبين ومهارات التدريس المناسبة لهم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (78)، 158 – 199.

عبد العزيز، إيناس وعمارة، جيهان وعبد المقصود، أماني. (2019). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (109)، 22–95.

عبد القادر، محمود. (2019). أثر استخدام مدخل التعليم المتمايز في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لبعض التراكيب اللغوية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لديهم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 13* (2)، 337–367.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2017). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين–دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية الطلاب – المعلمين*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، وضحى والروساء، تهاني. (2018). بيئات تعلم العلوم في ضوء متطلبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 12* (2)، 807–834.

العجمي، محمد. (2021). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم المتمايز في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والبحوث التربوية، 3* (3)، 1–12.

العزايزة، منار. (2020). **واقع** *تطبيق معلم الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قطر.

عطية، محسن. (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العليمات، ليالي. (2021). **أثر** *استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العنزي، تمام. (2016). *واقع استخدام معلمات اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، فاطمة. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات لغتي بالصفوف الأولية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

القرني، موسى. (2017). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية، 18* (2)، 243–280.

كوجك، كوثر والسيد، ماجدة وخضر، صلاح الدين وفرماوي، فرماوي وعياد، أحمد وأحمد، علية وفايد، بشرى. (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

لطفي، إيمان. (2017). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. عالم الكتب.

اللوزي، أرزاق. (2017). واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز وعلاقته بفاعليتهن التدريسية. *مجلة بحوث التربية النوعية، 5* (45)، 151–216.

المشايخ، فاتن. (2015). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الناصر، محمد. (2020). صعوبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (44)، 38–60.

نصر، مها. (2014). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction making it work*. New York: Scholastic Teaching Resources.

Ferrier, A. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom*. (Doctoral dissertation). Walden University.

Gregory, G., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn't' t fit all.* Corwin press.

Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition).* Free Spirit Publishing.

Koeze, P. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school.* Doctoral dissertation. Eastern Michigan University, USA.

Kondor, C. (2007). *One size may not fit all, but the right teaching strategies might: The effects of differentiated instruction on the motivation of talented and gifted students*. Online submission.

Levy, H. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards**. The** *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, 81*(4), 161-164.

Mengistie, S. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12* (1), 98-114.

Preszler, J. (2014). *Strategies that differentiate instruction 4-12***.** Black Hills Special Services Cooperative (BHSSC).

Rodrigues, A (2012). *Analysis of elementary school teacher' knowledge and use of differentiated instruction.* Unpublished Doctoral Dissertation. School of Graduate and Continuing studies. Olivet Nazeer University. Illinois. USA.

Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9* (12), 167-181.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom?* Virginia, ASCD.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Uzair-ul-Hassan, M., Kazim, B., & Parveen, I. (2019). Teachers' Practices of Differentiated Instructions, Fair Interactions and Fair Assessment of Students in Sargodha. *Journal of Educational Sciences, 6* (1), 47-62.

Ziebell , J. (2002). *Differentiated Instruction*. Levine, USA.

الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد

رانيا محمد العلي
كلية التربية - جامعة اليرموك
Raniaalai663@gmail.com

عبدالكريم محمد جرادات
كلية التربية - جامعة اليرموك
A.M.Jaradat@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي والعلاقة بينهما لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد. وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالبة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من الفرعين: العلمي والأدبي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على أبعاد الاتجاهات نحو المعلمين، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، وكان متوسط درجات الإناث أعلى، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لبُعد الاتجاهات نحو الزملاء تعزى لمتغير الجنس؛ وعدم وجود فروق لجميع أبعاد الاتجاهات نحو المدرسة تعزى لمتغير المستوى الصفي. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الدرجات على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، وكان متوسط درجات الذكور أعلى، وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيري المستوى الصفي والفرع الأكاديمي. وأشارت النتائج أيضا إلى أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي قد ارتبط سلبيا بالاتجاهات نحو المدرسة جميعها.

كلمات مفتاحية: الاتجاهات نحو المدرسة، الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، طلبة المدارس الثانوية.

Attitudes Towards School and Addiction to Social Networking Sites Among High School Students in Irbid Governorate.

Raina M.Alali
Faculty of Education- Yarmouk University
Raniaalali663@gmail.com

Abdul-Kareem M. Jaradat
Faculty of Education- Yarmouk University
A.M.Jaradat@yu.edu.jo

Abstract:

The current study aimed to identify attitudes towards school and addiction to social networking sites and the relationship between them among secondary school students in Irbid governorate. The study sample consisted of (400) male and female students from the eleventh and twelfth grades of the two branches: scientific and literary. To achieve the objectives of the study, two measures were used: one for attitudes towards school, and the other for addiction to social networking sites. The results of the study indicated that there were statistically significant differences in the dimensions of attitudes towards teachers, attitudes towards subjects and activities, and attitudes towards the school environment due to the gender variable, and the average scores of females were higher. ; There are no differences in all dimensions of attitudes towards school due to the grade level variable. It was also found that there were statistically significant differences in the average scores on the addiction scale on social networking sites due to the gender variable, and the average scores of males were higher, and there were no significant differences due to the variables of grade level and academic stream.

Keywords: Attitudes towards School, Addiction to social networking sites, Adolescents.

تاريخ تسلم البحث (2023-01-03) تاريخ قبوله للنشر (2023-06-01)

المقدمة

يعتبر التعليم عصب الحياة في جميع المجتمعات، وهو المحرك الأساسي في تطور وتقدم الحضارات، بل هو المعيار لرقيها ونهضتها وازدهارها، وتعد المدرسة أحد المؤسسات الاجتماعية التي أوجدها المجتمع لتقوم بعمليه التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين ابتداءً من المراحل الأساسية وحتى المراحل الثانوية، كما وتعتبر ركيزة أساسية من بعد الأسرة في تربية الأبناء وتعليمهم وصقل شخصياتهم، وتعزيز الثقة بذاتهم، ومساعدتهم في توظيف قدراتهم ومواهبهم الأكاديمية والمهنية وغيرها، كما وتقوم على توجيههم على اختيار الفرع الأكاديمي الذي يتناسب مع قدراتهم ومراعاة الفروق الفردية لديهم.

وانطلاقًا من أهمية المدرسة والدور الذي تقوم به في إعداد الطلبة بمختلف الجوانب والمتمثلة بِـ (الإعداد الذهني، والأكاديمي، والاجتماعي، والأخلاقي)، والهدف منه جعل الطلبة أفرادًا واعيين ومنتميين لمجتمعاتهم، ولهم دور فعالٌ فيه، كان لا بد من العناية بالبيئة المدرسية المناسبة لذلك، وإحاطتها بالرعاية والعناية، ليتسنى لهم بناء اتجاهات إيجابية نحو مدارسهم بمختلف مكوناتها وبجميع عناصرها؛ والسبب أن لهذه الاتجاهات دورًا كبيرًا في عمليتي التعلم والتعليم، والتحسين من مستوى الدافعية والأداء الدراسي لهم (Özdemir, 2017).

وتلعب الاتجاهات دورًا رئيسًا في تحديد السلوكيات الإنسانية لما يتضمنه من الأفعال التي تثير دافعية السلوك الإنساني، والذي يعمل على توجيهه نحو وجهة معينة، كما وتؤدي الاتجاهات دورًا هامًا في العملية التربوية، لما لها من أثر في عملية التعلم أو إعاقتها، كما وتشكل إحدى الأهداف العاطفية أو الوجدانية الهامة، والتي ينبغي العمل على تنميتها لدى المتعلمين في الغرف الصفية إلى جانب الأهداف المعرفية التي ينصب عليها معظم الاهتمام في أغلب الأحيان (عبده، 2015).

وللاتجاهات دور بارز في تعلم الطلبة الذين يحملون معتقدات إيجابية نحو المدرسة، وتكون مشاعرهم، إضافة إلى سلوكياتهم الإيجابية نحوها، إذ تجد أنهم مهتمون في تحضير الدروس والقيام بواجباتهم المدرسية، وبناء علاقات الصداقة مع زملائهم، وإظهار الاحترام والتقدير لمعلميهم، ومشاركة المدرسة بأية أنشطة تسهم في خدمتها والحفاظ عليها، وتتكون هذه الاتجاهات الإيجابية لديهم نتيجة لعوامل متعددة في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطلبة لها والتي تعزز اهتمامهم بالتعلم (جيت وجرادات، 2020).

ويرى روبنز (Robbins, 2003) أن مفهوم الاتجاه يحتوي على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: البُعد المعرفي والذي يتمثل بالمعرفة حول موقف معين، كمعرفة أعضاء الإدارة والمعلمين، والبيئة المدرسية، وأما البُعد العاطفي والمتمثل في المشاعر الإيجابية أو السلبية تجاه الموقف وعناصره، كتكوين الطالب لمشاعر إيجابية نحو مدرسته وزملائه ومعلميه، أو مشاعر سلبية تجاه الأنشطة المدرسية، والبعد الثالث هو السلوكي ويتمثل في التصرفات والسلوكيات المرتبطة بالمواقف.

وقد ذكر الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5, 2013) أن الاستخدام المفرط لمنصات التواصل الاجتماعي لم تصنف بأنها اضطراب، إلا أنه هو نوع من الاعتماد السلوكي والنفسي على المنصات الاجتماعية، والذي تنتج عنه أضرار كبيرة في أداء الأفراد في مختلف مجالات ونواحي الحياة، ولفترة طويلة، إضافة إلى الخبراء متعددي الاختصاص الذين أوجدوا علاقة بين الصحة العقلية وبين استخدام الإعلام الرقمي؛ مما أثار الجدل في المجتمعات الطبية والتقنية والعملية.

وبحسب منظمة الصحة العالمية (2019) فإن حالات الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي قد تؤدي إلى اضطرابات السيطرة على الانفعالات لدى الشخص، والتي يمكن أن تؤدي به إلى فقدان الشعور بالوقت خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا يعني أن الأشخاص يمكن أن يستخدموا منصات التواصل الاجتماعي دون الوعي بالوقت ولفترة طويلة، ولذلك فإن فئات المراهقين في العصر الرقمي يستخدمون هواتفهم الذكية لأغراض متعددة، كإدارة حياتهم اليومية، أو التعليمية أو الترفيهية أو للأخبار؛ لذا فإن تلك الفئة هي أكثر عرضه للإصابة بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي.

الاتجاهات نحو المدرسة:

تلعب الاتجاهات دورًا أساسيًا وبارزًا في عملية تعلم الطلبة الذين تتوفر لديهم جميع القدرات والإمكانات التي يحتاجونها لأداء نشاط معين، وقد يواجهون صعوبات تعليمية تمنعهم النجاح بين هذه القدرات وتوجيهها نحو المهارة، إضافة إلى أن اتجاه الطلبة نحو المدرسة أو المهارات المختلفة، قد يشكل عاملًا يحدد مقدار ما يتذكره ويفهمه منها، ومقدار استخدامه لها (جابر، 1986).

وذكر أبو علام (2004) أن الاتجاهات هي مواقف مكتسبة تتكون من خلال الخبرات والمعارف التي يحصلونها في مختلف فترات حياتهم من مصادر مختلفة، إضافة إلى أنها تتكون داخل الأسرة والمدرسة، وتكون أعمق وأبقى أثرًا، وأكثر استعصاء على التغير من الاتجاهات التي تتكون وتكتسب بطرق أخرى كوسائل الإعلام، وجماعات الانتماء، والمجتمع، فهذه اتجاهات سطحية ذات صيغة انفعالية ضعيفة، وتتسم بسهولة تغييرها.

وقد عرف زهران (2002) مفهوم الاتجاهات بأنه: "تكوين فرضي أو متغير كامن، ومتوسط يقع في ما بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي".

وعرفها أيضا أبو النيل (2008): بأنها "استعداد نفسي تظهر محصلتها في وجهة نظر الفرد حول موضوع من الموضوعات، سواءٌ أكان اجتماعيًا أم اقتصاديًا أم سياسيًا حول قيمة من القيم، كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبير لفظيًا بالموافقة أو المعارضة أو الحياد، ويمكن قياس الاتجاه بإعطاء درجة للموافقة والمعارضة والحياد".

كما يعرفها الصمادي والمعابرة (2006) بأنها: "درجة العاطفية الإيجابية أو السلبية المرتبطة بموضوع نفسي معين، ويقصد بالموضوع النفسي أي رمز، أو شعار، أو فرد، أو موضوع، أو مؤسسة، أو فكرة يُمكن أن يختلف الأفراد في عاطفتهم تجاهها إيجابا أو سلبًا".

ومن خلال ما سبق من التعاريف لمفهوم الاتجاهات تستنتج الباحثة بأن الاتجاهات: هي حالة مكتسبة من الاستعدادات والميول والاختيارات نحو موضوع معين، والتي تنتج من خلال الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد، حيث تؤدي إلى تفضيله أو عدم تفضيله لهذا الموضوع، ويظهر ذلك من خلال آرائه وسلوكياته.

ومصطلح الاتجاهات يتكون من ثلاثة جوانب أساسية تتمثل: بالجانب المعرفي: والذي يشمل معتقدات الفرد نحو الأشياء، إضافة إلى الجانب الوجداني: والذي يتضمن النواحي العاطفية والوجدانية التي تتعلق بالأشياء، وأما الجانب الثالث فهو الجانب السلوكي: الذي يتضمن جميع الاستعدادات المرتبطة بالاتجاهات كما أنه يرتبط بالعديد من الظواهر النفسية، كالدوافع، والميول، والمعتقدات، والقيم، والآراء (الزيات، 2001).

وكما ذكر الزيات (2001) فإن هناك ثلاث نظريات قد أسهمت في تفسير تكوين الاتجاهات:

أولًا: نظرية الاتجاه السلوكي

تركز هذه النظرية على الإشتراط بنوعيه الكلاسيكي والإجرائي، بحيث يؤكد الإشراط الكلاسيكي على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الإيجابية، والذي يتم من خلال التدعيم والتعزيز، ومن هنا يمكن للمعلم أن يؤدي دورًا مهمًا في عملية تشكيل الاتجاهات الإيجابية، من خلال تفاعله مع الطلبة، وتوفير بيئة تعليمية تبث في نفوس الطلبة الطمأنينة والأمن والارتياح، ويؤدي ذلك إلى نجاح عملية التفاعل الصفي، وبالتالي يسهل عليه تغير أو تعديل الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية، وأما الإشتراط الإجرائي فيقوم على أساس أن السلوك محكوم بنتائجه، بمعنى أن التعزيز الذي يتبع سلوكًا ما، يؤدي إلى تكراره، وعليه يمكن تعديل السلوك السلبي من خلال استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه، ولكن هذه العملية لا تحدث بسهولة، مما يستوجب على المعلم أن يدرك جميع المواقف والكلمات التي يخاطب بها الطلبة، ونوع التعزيز الذي يقدمه، وعليه استخدام التعزيز المستمر في بداية عملية التعلم، ويستخدم جداول التعزيز بعد التقدم في التعلم، وذلك بهدف تثبيت السلوك الإيجابي المرغوب فيه.

ثانيًا: نظرية الاتجاه المعرفي

تؤكد نظرية الاتجاه المعرفي على أن التنظيم والبنية والنمو في الجانب المعرفي للطلبة، من الأمور الأساسية في تكوين الاتجاهات الإيجابية، وعليه فإن عملية تعلم الاتجاهات الإيجابية تبنى على تقديم ما يتناسب مع مستويات الطلبة وقدراتهم، الأمر الذي يدفع بالمعلم لتحديد الاتجاهات المراد تعديلها، وذلك من خلال معرفتها من الطلبة أنفسهم، من خلال الاختبارات، وجمع المعلومات التفصيلية والدقيقة عنها، وتصحيح التشويهات التي اختزنت، واستبدالها بالخبرات الأكثر صحة، حتى يتكون اتجاه مرغوب لديه، إضافة إلى إجراء مقارنة بين فوائد الاتجاهات المرغوب بها، ومساوئ غير المرغوب بها، والعمل على ملاحظة سلوك المتعلم وتزويده بالتغذية الراجعة الإيجابية، وتعديل الافكار الإعقلانية وجعلها افكار عقلانية منطقية.

ثالثًا: الاتجاه الاجتماعي

إن سلوكيات الطلبة والكثير منها يتم اكتسابها وفقًا للنظرية الاجتماعية، وهذا ما يطلق عليه بالتعلم عن طريق المشاهدة أو التقليد أو (بالنموذج)، والذي يؤثر على المجموعات التي ينتمي إليها الطلبة، وما يكتسبونه من خلال التفاعل من الاتجاهات نحو موقف معين، سواءٌ أكانت هذه الاتجاهات إيجابية، أم سلبية، وتركز هذه النظرية على أهمية إثراء الطالب بالمعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع المراد تكوين اتجاه إيجابي نحوه، والتأكيد على ضرورة دمج الطالب في مجموعة ذات اتجاهات إيجابية.

وأشارت العديد من نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقات ارتباطية بين الاتجاهات الدراسية والكثير من المتغيرات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية التعلمية لدى لطلبة، ومنها دراسة توبالا (Topală, 2014)، والتي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين الاتجاهات نحو المدرسة وبين الرضا الأكاديمي، إضافة إلى دراسة زهران وزهران (2010) والتي أشارت إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين الاتجاهات الدراسية وبين الفاعلية الذاتية، كما وأشارت دراسة تاسجن وكوسكون (Tasgin & Coskun, 2018) إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة بين الاتجاهات نحو المدرسة وبين الدافعية الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية قوية وإيجابية بين الدوافع الداخلية وبين الخارجية لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن جانب آخر فقد أشارت دراسة يلماز وآخرون (Yilmaz et al., 2010) إلى أن من أبرز العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات الرياضية قد تمثلت في: استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، ومهارات إدارة الغرفة الصفية، ومستوى معرفة المعلمين بالمحتوى الرياضي وشخصيتهم وقدرتهم على طرح أمثلة غنية بمواقف الحياة الواقعية، وتصورات الطلبة حول الموضوعات الرياضية.

أنواع الاتجاهات:

تعددت أنواع الاتجاهات باختلاف الزاوية التي ينظر منها الباحثون للاتجاهات، ولقد توصل ألبرت (المشار إليه في حسين، 2015) إلى خمسة تصنيفات يمكن عرضها في ما يلي:

أولًا: الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة وتتضمن:

- **الاتجاهات العامة:** وتتناول المواضيع أو الظواهر من جميع الجوانب، بحيث يتم التعرض إليهم بشكل كلي دون التعرض لجزئياتها، أو البحث في مختلف التفاصيل مثل الاتجاهات نحو الأجانب من جنسيات مختلفة وهي أكثر ثباتًا واستقرارًا من الاتجاهات الخاصة.
- **الاتجاهات الخاصة:** وتركز على أحد الأجزاء المكونة للظاهرة أو الموضوع محل الاتجاه دون النظر إلى باقي الأجزاء، مثل الاتجاهات نحو الطعام لشعب من الشعوب أو الخوف من نوع معين من الحيوانات، ويتميز هذا النوع من الاتجاهات بأنه أقل ثباتًا واستقرارًا.

ثانيًا: حسب عدد المشاركين:

- الاتجاهات الجمعية: هي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من الأشخاص.
- الاتجاهات الفردية: وهي الاتجاهات التي يمتلكها الطالب ولا توجد لدى الطلاب الآخرين.

ثالثًا: حسب درجة الوضوح: ويقصد بهذا مدى إمكانية الطالب للتعبير عن اتجاهاته بكل تلقائية، أو أنه يلجأ إلى السر والكتمان، ويقسم الاتجاهات حسب هذا الأساس إلى نوعين:

- الاتجاه العلني: ويشير إلى الاتجاه الذي يعلنه الطالب ويجهر به، ويعبر عنه سلوكيًا دون حرج أو خوف.
- الاتجاه السري: ويشير إلى الاتجاه الذي يخفيه الطالب وينكره ويعبر عن السلوك المعبر عنه.

رابعًا: حسب درجة القوة: يستهدف هذا التقسيم معرفة مدى قوة شعور الطالب نحو موضوع الاتجاهات، وبالتالي جاء التقسيم كالآتي:

- الاتجاهات القوية: وهي الاتجاهات التي يتضح فيها السلوك القوي أو الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، والاتجاهات القويَة تتسم بالثبات والاستقرار.
- الاتجاهات الضعيفة: هي الاتجاهات التي تكمن وراء السلوك المتراخي والمتردد، وتتصف هذه الاتجاهات بسهولة التغيير والتعديل.

خامسًا: حسب الهدف: والمقصود معرفة اتجاه شعور الطلبة نحو موضوعات معينة، وتنقسم إلى:

- الاتجاهات الإيجابية: هي الاتجاهات التي تقود بالطالب نحو موضوع معين، كالاتجاهات التي تعبر عن الحب والتأييد.
- الاتجاهات السلبية: هي الاتجاهات التي تُبعد الطالب عن موضوع ما، كالاتجاهات التي تعبر عن مشاعر الكره.

الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (Social Networking Sites Addiction):

إن الأشخاص المدمنين على الهواتف الذكية أو الإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي نادرًا ما يقدمون شكوى حول الإدمان، ومن الممكن أن يرجع ذلك إلى أن كلمة "إدمان" تحمل وصمة عار، وغالبًا ما تثير صورًا سلبية نظرًا لارتباطها بإدمان الكحول، وتعاطي المواد الأفيونية وغير ذلك، ولذلك لا يدرك العديد من الآباء مشاكل الإفراط في استخدام هذه المواقع ما لم تتأثر الصحة البدنية أو النفسية أو الوظائف الأكاديمية والاجتماعية بشدة لدى أبنائهم، ويعتبر التعرف على بذور مثل هذه المشاكل والوقاية منها، أو التدخل المبكر أكثر فاعلية من محاولة تصحيح عادة متأصلة بعمق لدى الأفراد، والذين قد يكونون متعرضين لضرر جسدي أو نفسي أو تطوري (Young & Nabuco, 2017).

وشهدت السنوات الأخيرة اهتمام العديد من الباحثين بقياس الاستخدام المفرط والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، إلا أن هذا لا يعني أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي غير موجود، بل إن هذا النوع من الإدمان آخذ في الازدياد جنبًا إلى جنب مع دخول تكنولوجيا الاتصالات الحديثة كالهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وغيرها (Andreassen & Pallesen, 2014).

وقد يختلف العلماء في تعريف كلمة "إدمان"، فمنهم من لا يعتبرها إلا مواد قد يتناولها الإنسان، ثم لا يقدر على الاستغناء عنها، وأما البعض الآخر فيعتبر هذا المفهوم ضيقًا، حيث يرون أن الإدمان هو عدم قدرة الإنسان على التخلي عن شيء ما، بغض النظر عن هذا الشيء، طالما تحققت شروط الإدمان من حاجة إلى المزيد من هذا الشيء بشكل مستمر حتى يشبع حاجاته حين يحرم منه (علي، 2010).

ومصطلح الإدمان يعرف بأنه الاعتياد على شيء ما، وعدم القدرة على الابتعاد عن سلوك معين، وقد عرفته الجمعية الأمريكية لطب الإدمان بأنه: "اضطراب مزمن في الدماغ، بالإضافة إلى كونه اعتياد مرضى على سلوك معين، مثل: (القمار، ألعاب الفيديو، التسوق الإلكتروني)، أو مادة معينة، مثل: (الكحول، الكوكايين، النيكوتين)، وعدم القدرة عن الاستغناء عنها، وهذا يؤثر في أدائه النفسي والاجتماعي والمهني بشكل كبير وملحوظ" (Apperley, 2010).

وذكر كوس غريفيث (Kuss & Griffiths, 2011) أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي هو سلوك إدماني، ويتسم بعدة خصائص منها البروز، وتعديل المزاج، وأعراض الانسحاب، والصراع والانتكاس، ويشير السلوك الإدماني إلى العادات المتكررة التي تزيد من خطر الإصابة بمرض أو مشاكل اجتماعية لدى الشخص، لذلك فإن السلوكيات التي تسبب الإدمان مثل الإفراط في استخدام الإنترنت، أو مواقع التواصل الاجتماعي، أصبحت جزءًا من الحياة اليومية للطلبة، وقد يتضمن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي تجاهل المشاكل الحقيقية للحياة، وإهمال الذات والقلق النفسي، وإخفاء الإدمان، وتقلب المزاج.

مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي:

"بأنه الاتصال الذي يتم عبر الوسائط الإلكترونية، وهي طريقة جديدة للاتصال في بيئة رقمية تسمح للناس بالالتقاء والتجمع عبر الإنترنت، وتبادل المنافع والمعلومات، وهي بيئة تسمح للأفراد والمجموعات بإسماع صوتهم وصوت مجتمعاتهم إلى العالم أجمع، فهي منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك بإنشاء موقع خاص به، ثم ربطه عن طريق نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء لديهم نفس الاهتمامات والهوايات" (الراوي، 2016).

وأما عمر (2013) فقد عرفها بأنها: "صفحات ويب تعتمد على خدمات تسمح للأفراد بالتعبير عن أنفسهم، وتتيح لهم اختيار الأفراد المشاركين معهم، حيث أحدثت هذه المواقع تغييرا كبيرا في كيفية الاتصال والمشاركة بين الأشخاص والمجتمعات وتبادل المعلومات".

وتستنتج الباحثة بعد استعراض عدد من تعريفات مواقع التواصل الاجتماعي بأنها عبارة عن تطبيقات إلكترونية مرنة وتفاعلية للجميع، يتم نشرها على شبكة الإنترنت بحيث يمكن للجميع الوصول إليها واستخدامها بشكل مجاني، باستثناء خدمات الإعلان التجاري عن طريق الشركة نفسها فتكون مدفوعة الأجر، وتتيح هذه المواقع للمستخدمين مجموعة كبيرة من الخدمات أهمها: التواصل الإلكتروني بجميع أشكاله (نصًا، وصوتًا، وصورة)، وهي تتيح أيضا التعبير عن النفس بأية طريقة، والتفاعلية بين المشاركين، ونقل الملفات، ونشر الصور وخدمات أخرى كثيرة تتناسب مع فئات عمرية عديدة من المستخدمين.

الاتجاهات النظرية المفسرة للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

- **النظرية السلوكية:** وتفترض أن الشخص يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي للحصول على مكافآت، مثل الهروب من الواقع، والترفيه عن النفس. (Sean P Hagerty, 2008)
- **نظرية الطب الحيوي:** تفترض وجود بعض الكروموسومات، أو الهرمونات التي تنظم نشاط الدماغ، أو تسبب نقصا في بعض المواد الكيميائية، وهي فعالة في الإدمان (Young, 1998).
- **النظرية المعرفية:** وتفترض أن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي يعود إلى الإدراك الخاطئ لدى الأشخاص الذين يلجؤون إلى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي للهروب من المشاكل الداخلية والخارجية، ويصنف الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي أنه إحدى أشكال إدمان العلاقات الإلكترونية (Andreessen & Pallesen, 2014).

ويرى غريفيث (Griffith, 2013) أنه يمكننا تعريف السلوك بأنه إدمان إذا كان يحتوي على هذه المكونات الستة، وهذه المكونات هي:

- **البروز (Salience):** أن الانشغال السلوكي والعاطفي والمعرفي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي يعمل على استخدامها أكثر.
- **التحمل (Tolerance):** إن المدمنين على مواقع التواصل الاجتماعي يقضون وقتا أطول بكثير في استخدامها مما كانو عليه في البداية، مع الشعور برغبتهم المتزايدة في الاستخدام أكثر وأكثر من أجل تحقيق نفس المستوى من المتعة.
- **تعديل المزاج (Mood modification):** إن الانخراط على مواقع التواصل الاجتماعي يؤدي إلى تغيير إيجابي في حالة الفرد الانفعالية والحد من مشاعر الذنب والقلق والأرق والعجز والاكتئاب أو من أجل نسيان المشاكل الشخصية.
- **الانتكاس (Relapse):** وتعني العودة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بسرعة من بعد فترة من الامتناع عنها.
- **الانسحاب (Withdrawal):** وتعني المعاناة من أعراض جسدية وانفعالية ونفسية غير سارة عند التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتقليلها بشكل مفاجيء.

- **الصراع (Conflict):** أي حدوث تعارض بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والأنشطة الحياتية الأخرى، مثل العمل والدراسة.

ويتميز استخدام المدمن لمواقع التواصل الاجتماعي بالاهتمام المفرط، والدافع الذي لا يمكن السيطرة عليه لتسجيل الدخول إليها، وتخصيص الكثير من الوقت والجهد لها؛ مما يؤثر ذلك سلبًا في مجالات الحياة الأخرى (Andreassen et al., 2016).

وقد لاحظنا في السنوات الأخيرة، أن مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية للأفراد، حيث وصل في عام (2017) ما يقرب من (7.3) مليار شخص من سكان العالم إلى الإنترنت عبر الهواتف الذكية، أو أجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم، وقد قدرت نسبة الانتشار بين الأفراد التي تتراوح أعمارهم بين (15–24) عاما، بنسبة 94٪ في البلدان المتقدمة و 67% في البلدان النامية، حيث بات الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي يمثل مشكلة عالمية متزايدة في القرن الواحد والعشرين (Alimoradi et al., 2019; Simsek et al., 2019).

وعند الحديث عن مواقع التواصل الاجتماعي لا بد من الإشارة إلى أهمها وأوسعها انتشارًا:

- **الفيسبوك (FACEBOOK):** عبارة عن موقع يُمكن مستخدميه من مشاركة التعليقات والصور ومقاطع الفيديو والمقالات، والتفاعل مع الأعضاء الآخرين باستخدام الإعجاب، أو التعليق أو المشاركة، وقد تم إنشاؤه في عام (2004)، على يد (مارك زوكربيرج) ويعتبر من أكثر مواقع التواصل الاجتماعي نجاحًا، وقد تم توسيع الموقع بسرعة كبيرة، وأصبح شبكة عالمية تضم عددًا كبيرًا من المستخدمين (Köse, 2019 & Doğan, 2019; Simsek et al).
- **التويتر(Twitter):** وهو عبارة عن منصة تتيح لمستخدميها مشاركة التعليقات القصيرة، والصور ومقاطع الفيديو مع متابعيهم، والتي يطلق عليها مسمى "التغريدات". (Köse, & Doğan, 2019).
- **اليوتيوب(YouTube):** وهو عبارة عن موقع يُمكن المستخدمين من تحميل الفيديوهات، ويعد أداة قوية للنشر بدءًا من التجارب الشخصية وصولًا إلى المواد التعليمية، والتي يتم إعدادها بشكل احترافي، ويعد ثاني أضخم موقع تجرى عليه عمليات البحث بعد موقع الجوجل مباشرة (Thapa et al; 2018).
- **السناب شات(Snap Chat):** مقارنة مع مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، تعتبر هذه المنصة جديدة نسبيًا، وهي عبارة عن تطبيق يسمح للمستخدمين بنشر ومشاركة الصور ومقاطع الفيديو، إلا أنه يتم حذفها تلقائيا في غضون (24) ساعة، ومن الأشياء التي يحبها الكثيرون أنه لا يمكن للآخرين من الاحتفاظ بالصور والفيديوهات التي تنشر (Köse & Doğan, 2019).
- **اللنكد إن(LinkedIn):** هي الشبكة الاجتماعية الرئيسية للمحترفين، وتعد موقعا ذا صلة بالأعمال التجارية، والتي تستخدم لغايات التوظيف والاختيار (Aguado et al., 2019).
- **الإنستغرام(Instagram) :** وهي منصة لتبادل الصور والفيديوهات عبر الهاتف المحمول أو الكمبيوتر تتيح للمستخدمين المسجلين التقاط الصور ومشاركتها والتعليق عليها، ويشير إحصاء أجري في نهاية عام (2016) إلى وجود (300) مليون مستخدم يتفاعلون شهريًا على التطبيق (Köse & Doğan, 2019).
- **الواتس آب (WhatsApp) :** وهو عبارة عن أداة اتصال ذات شعبية عالية، تأسس عام (2009) على يد يانكوم وبراين، والتي تستند إلى الإنترنت وتدعم الرسائل الفورية، سواءٌ أكانت نصًا أم صوتًا أم صورة، أم فيديو (Takkac, 2019).

وهذه المواقع مألوفة لدى معظم الأشخاص ويتزايد عدد المشتركين فيها باستمرار، حيث إنه في عالم اليوم حقيقة وحيدة، وهي أن المليارات من الناس يدخلون إلى مواقع التواصل الاجتماعي بشكل منتظم، ويعتبر ذلك سلوكًا طبيعيًا، ومع ذلك فقد أدرك الباحثون أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بشكل مفرط، يمكن أن يحول هذه السلوكيات الطبيعية إلى أنماط سلوكية مرضية (Köse & Doğan, 2019).

إيجابيات وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي:

ذكر السعدي (2016) مجموعة من الإيجابيات تمثلت في:

- توفير التواصل بين الأشخاص للتفاهم والتعاون من خلال الوسائل السهلة الاستخدام.
- الحصول على المعلومات ذات الفائدة في نواحي ومجالات الحياة المختلفة.
- الاطلاع على آخر الأخبار المستجدة عن طريق الأشخاص، وبحسب ما ينقل من وسائل الإعلام التقليدية.
- تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في التخلص من متاعب الواقع المجتمعي، كإلغاء الحواجز، واختصار المسافات في التواصل؛ مما يؤدي إلى اتصال مستمر بين الأفراد، وخاصة بين الأقارب والأصدقاء.
- تمكن الأشخاص من الإبداع والابتكار في طرح ومناقشة أفكارهم.

وفي الجانب الآخر تناول الحنفي والمطيري (2016) مجموعة من سلبيات مواقع التواصل الاجتماعي:

- قد تعمل على إضعاف أواصر العلاقة بين الأفراد والجماعات في المجتمع.
- إضاعة وقت الأشخاص من خلال نشوء ظاهرة الإدمان لساعات طويلة على التواصل عبر الإنترنت، والتقصير في الواجبات العملية.
- قد تنطوي وسائل التواصل الاجتماعي على نوع من التطفل والتعدي، فتظهر مشاكل تتعلق بالخصوصية لدى المستخدمين.
- تساعد مواقع التواصل الاجتماعي على تبادل الخبرات، والثقافات حول العالم من خلال نشر ثقافات الأمم والشعوب، وهذا يساهم بصورة كبيرة في نشر مفهوم قبول الآخر من خلال التعرف على عادات الشعوب المختلفة.
- تساهم مواقع التواصل الاجتماعي على الوصول لكافة البحوث العلمية وإمكانية الاستفادة منها، كما تساعد في زيادة المعرفة والثقافة العامة.
- يشكّل تدني اللغة العربية في بعض الدول العربية مشكلة؛ مما يؤدي إلى زيادة انجذاب المستخدمين إلى تعلّم اللغات الأخرى.
- إن الأطفال والفتية قد لا يتصرفون وفقًا لأعمارهم الفعلية، وذلك بدافع الرغبة في أن يعيشوا كالكبار؛ وذلك بسبب تعرضهم لمحتويات مخصصة للكبار على وسائل التواصل الاجتماعي.
- تقليل التفاعل والتواصل مع الوالدين.
- تساهم في انتهاك خصوصية الأفراد، وذلك من خلال تهكير الحسابات في بعض المواقع؛ أو نشر الصور والمعلومات الخاصة بهم دون علمهم، وهذا يؤدي للعديد من المشكلات الاجتماعية.
- غياب رقابة الأهل عن مواقع التواصل الاجتماعي، وبالتالي دخول الأطفال والمراهقين لمواقع غير أخلاقية بالكامل، وهذا يسبب خطرا كبيرا عليهم.

- وقت التفكير محدود: تتدفق المعلومات على مواقع التواصل في كل لحظة، وهذا الكم من المعلومات لا يمنح الأشخاص وقتًا للتفكير الحقيقي في كل هذه المعلومات.

ومن الدراسات التي تناولت متغير الاتجاهات دراسة الصمادي ومعابرة (2006) التي هدفت التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت العينة من (808) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة من محافظة إربد، طبقت عليهم استبانة باتجاهات الطلبة نحو المدرسة. وأشارت أبرز النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة كانت سلبية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى للصف لصالح طلبة الصف السادس مقارنة بطلبة الصف الخامس، ونوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة ووكالة الغوث، في حين لم تظهر فروق في اتجاهاتهم تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت الدهني (2010) دراسة هدفت للتعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والقلق المدرسي والاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الرمثا في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (826) من الطلبة، إذ بلغ عدد الطلبة الذكور (376)، وبلغ عدد الطلبة من الإناث (450)، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: (مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس القلق المدرسي، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة، ومقياس التكيف المدرسي)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى التكيف المدرسي مستوى القلق المدرسي كانت مرتفعة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متغير الذكاء الاجتماعي وبين متغير التكيف المدرسي، وكانت لصالح الذكاء الاجتماعي. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القلق المدرسي وبين الذكاء الاجتماعي. وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن الاتجاهات لدى أفراد عينة الدراسة كانت إيجابية.

وقامت الزبون (2013) بدراسة للتعرف على أثر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني على اتجاهات طلبة الجامعات في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من (1135) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمكونة من (30) فقرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. أظهرت نتائج الدراسة أن أثر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني في اتجاهات الطلبة في البعد المعرفي والوجداني جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أن أهم الآثار الإيجابية هو تعميق العلاقات الاجتماعية، وأن من آثارها السلبية هو الإدمان عليها.

وهدفت دراسة عبده (2015) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. وتكونت العينة من (62) طالبة من المرحلة الإعدادية بمدينة المنصورة، تم توزيعهن على مجموعتين: ضابطة (30 طالبة)، وتم تدريسهن بالطريقة التقليدية، وتجريبية (32 طالبة) درسن وفق برنامجٍ يقومُ على نظرية تجهيز المعلومات. وتم استخدام مقياسي مهاراتِ الاستذكار والاتجاه نحوَ دراسة مادةِ العلوم. وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة إلى أن الطالبات يعانين من سوء تنظيم الوقت اللازم للمذاكرة، وصعوبة فهم معنى جدول المذاكرة، وصعوبة التخطيط له ووضعه والالتزام بتطبيقه إلى حد ما، وصعوبة التلخيص للأجزاء الطويلة لفقرهن إلى معرفة خطوات التلخيص الصحيحة، وإيجاد صعوبة في التركيز في الأجزاء المهمة من الدروس، وصعوبة القيام بالمراجعة السريعة الشاملة قبل الامتحان، والخوف والرهبة من دخول الامتحان.

وهدفت دراسة أوزدمير (Özdemir, 2017) إلى تقصي العلاقات بين الإدارة بالعدالة الاجتماعية، والمواقف تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (530) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في تركيا، تم استخدام مقاييس الإدارة بالعدالة الاجتماعية، والمواقف تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي. وكانت أبرز النتائج أن مستوى كل من ممارسة مديري المدارس للإدارة بالعدالة الاجتماعية، ومواقف الطلبة تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي لديهم كان متوسطًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة معتدلة المتغيرات الثلاث؛ إذ إن الإدارة بالعدالة الاجتماعية مؤشر جيد على مواقف الطلبة تجاه المدرسة، وانغماسهم المدرسي. كما أن المواقف تجاه المدرسة تعمل كمتغير وسطي جزئي بين الإدارة بالعدالة الاجتماعية، والانغماس المدرسي.

وأجرى جت وجرادات (2020) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من (295) من الطلبة، في حين تكونت عينة الدراسة من (140) طالبًا، ومن (155) طالبة، من الصفوف: السابع وحتى العاشر، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للاتجاهات نحو المدرسة، ومقياس الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) لدى الطلبة، واتبعت الدراسة منهج التصميم شبه التجريبي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الداخلية وبين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وكان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، ثم الاتجاهات نحو المعلمين، والاتجاهات نحو الزملاء ، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية. كما ارتبطت الدافعية الخارجية بشكل اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وكان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الزملاء ، تبعه الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية ، والاتجاهات نحو المعلمين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة وبين الدافعية الأكاديمية تعزى لأثر الجنس والمستوى الصفي.

ومن الدراسات التي تناولت متغير الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي دراسة الخضر (2009) التي هدفت التعرف على الآثار النفسية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية في مصر، تكون مجتمع الدراسة من جميع مستخدمي الفيس بوك من الشباب الجامعي في جامعة القاهرة والبالغ عددهم (220) طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (160) من الذكور، ومن (80) من الإناث، ولتحقيق أهداف لدراسة تم استخدام الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة استخدام أفراد عينة الدراسة لهذه المواقع كانت عالية في جميع الأوقات، وكان أعلى وقت للاستخدام في فترة المساء، وكانت لصالح الذكور أعلى من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الطريقة التي يقدم بها طلاب الجامعة أنفسهم للآخرين على موقع الفيسبوك والجامعة التي يدرسونها. كما وأظهرت النتائج أن التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص عبر موقع الفيسبوك يؤدي إلى تنمية المهارات الشخصية والخبرات الحياتية والتعامل مع الآخرين.

وهدفت دراسة بشابشة (2013) إلى التعرف على دوافع استخدام طلبة الجامعات الأردنية لمواقع التواصل الاجتماعي وإشباعاتها لدى طلبة الجامعة الأردنية وجامعة البتراء، وتكونت عينة الدراسة من (214) من الطلبة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمكونة من (28) فقرة موزعة على مجالين: الأول هو الهدف أو الدافع من الاستخدام، والثاني الإشباع المتحقق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافع الأول لاستخدام الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي هو التواصل مع الأقارب والأهل، ثم الدافع للترفية والتسلية، ثم بعد ذلك الدافع الاستخدام لأغراض الدراسية، وبعد ذلك دافع البحث عن أصدقاء الطفولة. وأظهرت النتائج فيما يخص الإشباعات التي يسعى طلبة الجامعات الأردنية إلى تلبيتها من خلال استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي أن

(86.21%) من الطلبة يرون أن مواقع التواصل الاجتماعي تحقق إشباعًا اجتماعيًا، ويرى (81.06%) منهم أنها تحقق إشباعا معرفيًا من خلال طرح أفكار جديدة بين الطلبة، بينما يرى (80.72%) أنها تشبعهم معرفيًا أيضًا من خلال تزويدهم بمعلومات حول العالم، كما يعتقد (80.48%) أنها تشبع رغبة الاستطلاع لديهم، بينما يرى (77.81%) أنها تشبع حاجتهم المعرفية في المواضيع من خارج تخصصهم. كما أظهرت النتائج أن مواقع التواصل الاجتماعي تحقق إشباعًا نفسيًا؛ وذلك من خلال تجاوز الخجل عند المنطوين نفسيًا من الطلبة، وتحقق إشباعًا روحيًا لدى (74.70%) من طلبة الدراسة. كما بينت النتائج أن المواقع الاجتماعية تحقق إشباعا عاطفيا لدى (65.3%) من أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة الرشيد (2014) إلى التعرف إلى استخدامات شبكتي التواصل الاجتماعي الفيسبوك والتويتر والإشباعات المتحققة لدى طلبة الجامعات الأردنية (دارسة مقارنة) بين الجامعتين: الأردنية والشرق الأوسط، وتكونت عينة الدراسة من (236) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمكونة من (50) فقرة موزعة على (6) مجالات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن الاستخدامات لدى أفراد عينة الدراسة كانت لغايات ثقافية بالدرجة الأولى، والاستخدامات لأغراض الاجتماعية جاءت بالدرجة الثانية، ولأغراض التواصل مع الأساتذة والطلبة لمتابعة المواد الدراسية وأخبار الجامعة جاءت بالدرجة الثالثة.

وقام الصوافي (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (311) طالبا وطالبة، موزعين على ثماني مدارس مختلفة بقطاع ولاية المضيبي من طلبة الصفين السابع الأساسي والعاشر الأساسي، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كمقياس لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، حيث بلغت نسبة العينة التي طبق عليها المقياس (21%) من المجتمع الأصلي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصفين السابع الأساسي والعاشر الأساسي في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وكانت لصالح الصف العاشر. كما أظهرت النتائج دراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمستوى التحصيلي) في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. كما توصلت الدراسة إلى أن من أبرز استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي لأفراد العينة كانت لأغراض الدراسة.

من خلال تتبع الباحثان للدراسات السابقة، وجدَت أن الدراسات العربية التي تناولت الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية نادرة، إذ لم تتمكن الباحثة من العثور على دراسات عربية أشارت إلى اتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة مدارس الثانوية العامة، في حين إن الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع اتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في جُلها تركز على المعلمين في التعرف إلى الأوقات التي يقضونها، أو ما هو الغرض من الاستخدام؟ ومن حيث أداة الدراسة استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة، وسيتم الاستفادة من الدراسات السابقة منها، دراسة (جت وجرادات، 2020؛ عبابنة وجرادات، 2020؛ الرشيد 2014؛ بشابشة، 2013) في صياغة منهجية الدراسة. وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها جاءت بموضوع جديد. إذ جاءت للتعرف إلى اتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

ومن حيث الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو المدرسة، فقد هدف بعضها إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الصمادي ومعابرة، 2006)، ومعرفة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في الأردن (جت وجرادات، 2020)، وطبيعة العلاقة بين الإدارة بالعدالة الاجتماعية، والمواقف تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي لدى الطلبة (Özdemir, 2017)، فيما هدف البعض الآخر إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والقلق المدرسي والاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (الدهني، 2010)، والكشف عن أثر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني على اتجاهات طلبة الجامعات في الأردن (الزبون، 2013).

أيضا تناولت الدراسات التي تتعلق بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي مواقف الطلاب تجاه التعلم وإنجازاتهم الأكاديمية وإدمانهم على الإنترنت آجيري (Agir, 2019)، والكشف عن فاعلية العلاج المختصر المركز على الحل في خفض الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (عبابنة وجرادات، 2020)، وكذلك الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (Hou, et al., 2019).

مشكله الدراسة وأسئلتها:

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف إلى الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد، على اعتبار أن مواقع التواصل الاجتماعي لها تأثير في تغيير ميول واتجاهات الطلبة في مختلف المراحل العمرية والدراسية، ولاسيما الطلبة في المراحل الثانوية، ويرجع السبب في ذلك إلى تشكيل نوع من الإدمان في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لديهم؛ لما له من أثر سلبي في الصحة النفسية والتحصيل والالتزام بالتعلم والدافعية نتيجة لقضائهم عدد ساعات طويلة في استخدامها. مما يؤدي ذلك في التأثير على اتجاهاتهم وقناعاتهم.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي دعت الحاجة إلى البحث في موضوع التعرف على اتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد؛ وذلك لندرة أو لعدم وجود دراسات سابقه تناولت هذين المتغيرين معا، وخاصة في الأردن.

ولبحث مشكلة الدراسة قامت الباحثة بصوغ مشكلة الدراسة بثلاثة أسئلة تمثلت في:

السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى إلى الجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى إلى الجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية في أنها تُركز على الكشف عن اتجاهات الطلبة في المرحلة الثانوية، وعلى الفترة التي يقضونها في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وهل هنالك إدمان في استخدامهم، ومن المؤمل أن تقدم هذه الدراسة إطارًا نظريًا، ودراسات سابقة، يمكن الرجوع إليها من قبل الباحثين المهتمين حول مفهوم الدراسة؛ مما يسهل الرجوع والاستناد إليها من قبل الباحثين المهتمين حول مفهوم الدراسة، من خلال العينة التي تناولتها، وهي طلبة المرحلة الثانوية التي لا تزال تلقى اهتمامًا بحثيًا مستمرًا.

ومن الناحية التطبيقية أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات المعنية (وزارة التربية والتعليم/مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، معلمو طلبة مرحلة الثانوية ومعلماتها)، من خلال التعرف إلى اتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية، والأساليب التي تساعد في الحد أو الكشف عنها، وكذلك أن تكون هذه الدراسة ركيزة ينطلق منها الباحثون لإجراء بحوث جديدة في هذا المجال، من خلال الأدب النظري الذي تحتويه، وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات ومجتمعات أخرى، وأن تكون هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية.

حدود الدراسة

تضمنت حدود الدراسة ما يلي:

- لم يتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وإنما تم ذلك بالطريقة المتيسرة، وهذا يحد من إمكانية تعميم النتائج.
- لم يكن المشاركون في الدراسة من جميع المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد.
- تم استخدام أداتين للدراسة واحدة للتعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو المدرسة والاخرى إدمانهم على مواقع التواصل الاجتماعي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الاتجاهات نحو المدرسة: "هي حالة من الاستعداد النفسي والعقلي والعصبي نحو البيئة المدرسية، والمواد الدراسية، ومعلميها، والشعور بالفائدة من دراستها في الحياة اليومية" (منسي، 2000). **وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة** بأنها الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، والذي يقيس الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، ونحو المعلمين، ونحو الأنشطة المدرسية ونحو الزملاء، والتي سيجيب عليها أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة).

الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي: "ويعني الدخول إلى مواقع التواصل الاجتماعي وقضاء مدة زمنية طويلة عليها، مع الشعور بالرغبة الملحة في ذلك مما يعرقل الأنشطة الحياتية الأخرى كالدراسة والعمل Andreassen & Pallesen, 2014) "). **ويعرف إجرائيا:** في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المشاركون في الدراسة على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

يقدم هذا الفصل عرضًا لعينة الدراسة وطريقة اختيارها، ولأداتي القياس اللتين تم استخدامهما، وطرق التحقق من صدقهما وثباتهما، والإجراءات المتبعة في تطبيقهما وحساب الدرجات عليهما، بالإضافة إلى المتغيرات المستقلة والتابعة، والمنهجية التي استُخدمت في الدراسة، ويتضمن أيضًا وصفًا للمعالجات الإحصائية التي استُخدمت لتحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقته بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد؛ وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد المنتظمين في الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021، والبالغ عددهم (7012) طالبًا وطالبة

منهم: (4370) طالبًا، و (2642) طالبة و (3101) طالبًا وطالبة في الفرع العلمي، و (3911) طالبًا وطالبة في الفرع الأدبي، حسب إحصائيات قسم التعليم العام في المديرية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد المنتظمين في الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الصفي، الفرع الأكاديمي).

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	137	34.25
	أنثى	263	65.75
المستوى الصفي	أول ثانوي	97	24.25
	ثاني ثانوي	303	75.75
الفرع الأكاديمي	علمي	209	52.25
	أدبي	191	47.75
المجموع		**400**	**100**

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالكشف عن مستوى الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقته بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياسين أحدهما لقياس الاتجاهات نحو المدرسة، والآخر لقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي.

أولًا: مقياس الاتجاهات نحو المدرسة

بهدف الكشف عن مستوى الاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو المدرسة الذي طوره جيت وجرادات (2020)، وقد تكون المقياس من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاتجاهات نحو المعلمين، وتقيسه الفقرات: (3،9،12،17،21)، الاتجاهات نحو الزملاء، وتقيسه الفقرات: (2،5،8،15،19،22)، الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، وتقيسه الفقرات: (1،4،7،11،14،16،20)، الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، وتقيسه الفقرات: (6،10،13،18). ملحق (أ).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

قام جيت وجرادات (2020) بالتحقق من صدق وثبات المقياس، من خلال عرضه على مجموعة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحًا، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.34-0.75) مع أبعادها وبين (030 – 0.65) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس محسوبة بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بين (0.70-0.75) وبلغت للمقياس ككل (0.83).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الحالية

دلالات صدق البناء: وبهدف التحقق من دلالات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب دلالات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الاتجاهات نحو المدرسة من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

أبعاد الاتجاهات نحو المدرسة														
الاتجاهات نحو المعلمين			الاتجاهات نحو الزملاء			الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة			الاتجاهات نحو البيئة المدرسية					
الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية			
3	0.56*	0.40*	2	0.61*	0.43*	1	0.74*	0.65*	6	0.55*	0.51*			
9	0.73*	0.61*	5	0.79*	0.61*	4	0.57*	0.48*	10	0.64*	0.47*			
12	0.74*	0.59*	8	0.46*	0.40*	7	0.47*	0.41*	13	0.70*	0.48*			
17	0.69*	0.53*	15	0.72*	0.50*	11	0.66*	0.47*	18	0.64*	0.52*			
21	0.67*	0.47*	19	0.55*	0.51*	14	0.75*	0.57*						
			22	0.78*	0.61*	16	0.67*	0.58*						
						20	0.74*	0.55*						

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.46– 0.79) مع أبعادها، وبين (0.40– 0.65) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-Correlation) لأبعاد الاتجاهات نحو المدرسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتجاهات نحو المدرسة مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس

المتغير	الاتجاهات نحو المعلمين	الاتجاهات نحو الزملاء	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية
الاتجاهات نحو الزملاء	0.63*			
الاتجاهات نحو الموضوعات	0.61*	0.65*		
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	0.67*	0.52*	0.64*	
الاتجاهات نحو المدرسة (ككل)	0.83*	0.81*	0.88*	*20.8

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الاتجاهات نحو المدرسة قد تراوحت بين (0.52 – 0.67)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.81 –0.88)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو المدرسة

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبًا 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 أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الاتجاهات نحو المعلمين	0.81	0.79	5
الاتجاهات نحو الزملاء	0.80	0.78	6
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	0.82	0.80	7
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	0.78	0.76	4
الاتجاهات نحو المدرسة (ككل)	0.84	0.82	22

يتضح من الجدول (4) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.84)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.78 – 0.82)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.76 – 0.80)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كيفية حساب الدرجات على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة

تكون مقياس الاتجاهات نحو المدرسة بصورته النهائية من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (لا أوافق بشدة، وتعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة، ولا أوافق، وتعطى درجتين، ومحايد، وتعطى 3 درجات، وأوافق، وتعطى 4 درجات، وأوافق بشدة، وتعطى 5 درجات)، ولا يتضمن المقياس أية فقرات عكسية. وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين (5–110) درجات. وكلما كانت الدرجة على المقياس أعلى، كانت الاتجاهات نحو المدرسة أكثر إيجابية.

ثانيًا: مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي

بهدف الكشف عن مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، استخدمت الباحثة الصورة المترجمة إلى اللغة العربية من مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي الذي طورته آندرسين وزملاؤها (Andreassen et al., 2012)، والمشار إليه في عبابنة وجرادات (2020) ، وترجمته إلى اللغة العربية وتحققت من دلالات صدقه وثباته عبابنة وجرادات (2020). وقد تكون المقياس بنسختيه الأصلية والمترجمة من (18) فقرة.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته المترجمة

قامت عبابنة وجرادات (2020) بالتحقق من صدق وثبات المقياس، من خلال عرضه على مجموعة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.71 – 0.90)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس محسوبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) (0.93). وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة (الاستقرار) بفارق زمني قدره أسبوعان (0.89).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الحالية

دلالات صدق البناء: وبهدف التحقق من دلالات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب دلالات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.53*	7	0.62*	13	0.75*
2	0.70*	8	0.58*	14	0.65*
3	0.71*	9	0.76*	15	0.71*
4	0.66*	10	3*60.	16	0.54*
5	0.678	11	0.69*	17	0.44*
6	0.55*	12	0.52*	18	0.63*

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.44– 0.76)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثبات مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالبًا 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 أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.79)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.82)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كيفية حساب الدرجات على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي

تكون مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بصورته النهائية من (18) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (مطلقًا، وتعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة، ونادرًا، وتعطى درجتين، وأحيانًا، وتعطى 3 درجات، وغالبًا، وتعطى 4 درجات، ودائمًا، وتعطى 5 درجات). ولا يتضمن المقياس أية فقرات عكسية. وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس بين (5–90) درجة. وكلما كانت الدرجة على المقياس أعلى، كان الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي أكثر.

متغيرات الدراسة:

أوَّلًا: المتغيرات المستقلة، وهي:

- الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.
- المستوى الصفي، وله فئتان: أول ثانوي، ثاني ثانوي.
- الفرع الأكاديمي، وله فئتان: علمي، أدبي.

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

- الاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد.
- الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد.

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقته بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "هل هناك فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى إلى الجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية، وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة ومتغيراتها .

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	أبعاد الاتجاهات نحو المدرسة				الاتجاهات نحو المدرسة (ككل)
			الاتجاهات نحو المعلمين	الاتجاهات نحو الزملاء	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	
الجنس	ذكر	المتوسط حسابي	3.18	3.35	3.20	3.13	3.18
		الانحراف المعياري	0.78	0.62	0.71	0.91	0.62
	أنثى	المتوسط حسابي	3.44	3.42	3.50	3.64	3.48
		الانحراف المعياري	0.74	0.64	0.63	0.80	0.57
المستوى الصفي	أول ثانوي	المتوسط حسابي	3.47	3.50	3.36	3.59	3.47
		الانحراف المعياري	0.71	0.65	0.66	0.82	0.57
	ثاني ثانوي	المتوسط حسابي	3.31	3.36	3.41	3.43	3.35
		الانحراف المعياري	0.78	0.62	0.68	0.89	0.61
الفرع الأكاديمي	علمي	المتوسط حسابي	3.46	3.44	3.55	3.53	3.48
		الانحراف المعياري	0.75	0.58	0.65	0.87	0.56
	أدبي	المتوسط حسابي	3.23	3.35	3.23	3.40	3.27
		الانحراف المعياري	0.77	0.68	0.65	0.88	0.63

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو المدرسة بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الجنس، والمستوى الصفي، والفرع الأكاديمي، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية على مستوى الدرجة الكلية للمقياس؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7

نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة طلبة الدراسة ومتغيراتها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.928	1	2.928	8.714	*0.000
المستوى الصفي	0.401	1	0.401	1.194	0.275
الفرع الأكاديمي	2.816	1	2.816	8.381	*0.000
الخطأ	132.902	396	0.336		
الكلي	139.047	399			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس، وكان متوسط درجات الإناث أعلى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير المستوى الصفي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وكان متوسط درجات طلبة الفرع العلمي أعلى.

كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية للاتجاهات نحو المدرسة، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول 8

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3- way MANOVA) لأبعاد الاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة الدراسة ومتغيراتها

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's trace=0.121 Sig=0.000*	الاتجاهات نحو المعلمين	5.872	1	5.872	10.562	*0.001
	الاتجاهات نحو الزملاء	0.326	1	0.326	0.823	0.365
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	8.869	1	8.869	21.933	*0.000
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	22.461	1	22.461	31.971	*0.000
المستوى الصفي Hotelling's trace=0.046 Sig=0.112	الاتجاهات نحو المعلمين	1.039	1	1.039	1.868	0.172
	الاتجاهات نحو الزملاء	1.204	1	1.204	3.040	0.082
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	0.691	1	0.691	1.710	0.192
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	0.825	1	0.825	1.174	0.279
الفرع الأكاديمي Hotelling's trace=0.110 Sig=0.000*	الاتجاهات نحو المعلمين	5.370	1	5.370	9.659	*0.002
	الاتجاهات نحو الزملاء	0.627	1	0.627	1.584	0.209
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	10.998	1	10.998	27.197	*0.000
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	1.768	1	1.768	2.517	0.113
الخطأ	الاتجاهات نحو المعلمين	220.157	396	0.556		
	الاتجاهات نحو الزملاء	156.840	396	0.396		
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	160.135	396	0.404		
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	278.206	396	0.703		
الكلي	الاتجاهات نحو المعلمين	232.438	399			
	الاتجاهات نحو الزملاء	158.997	399			
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	180.693	399			
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	303.260	399			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية على أبعاد الاتجاهات نحو المعلمين، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس، وكان متوسط درجات الإناث أعلى. وعدم جود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية على بعد الاتجاهات نحو الزملاء تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية على جميع أبعاد الاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير المستوى الصفي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية على أبعاد الاتجاهات نحو المعلمين، الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، وكان متوسط درجات طلبة الفرع العلمي أعلى. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية على بعدي الاتجاهات نحو الزملاء، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى إلى الجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟" للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة ومتغيراتها.

المتغير	مستويات المتغير	الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.25	0.67
	أنثى	3.06	0.83
المستوى الصفي	أول ثانوي	3.03	0.74
	ثاني ثانوي	3.16	0.80
الفرع الأكاديمي	علمي	3.07	0.79
	أدبي	3.18	0.78
الكلي		**3.13**	**0.78**

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، المستوى الصفي، الفرع الأكاديمي) وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10

نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة ومتغيراتها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.946	1	2.946	4.857	*0.028
المستوى الصفي	0.787	1	0.787	1.298	0.255
الفرع الأكاديمي	1.120	1	1.120	1.846	0.175
الخطأ	240.160	396	0.606		
الكلي	245.012	399			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس، وكان متوسط درجات الذكور أعلى.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير المستوى الصفي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي.

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد، وفيما يلي عرض لمناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلتها وفقًا لتسلسل هذه الأسئلة، بالإضافة إلى التوصيات المقترحة.

اولًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى إلى الجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى (لمتغير الجنس)، وكان متوسط درجات الإناث أعلى، وهناك فروق تعزى لمتغير (الفرع الأكاديمي) وكان متوسط درجات طلبة الفرع العلمي أعلى، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير (المستوى الصفي).

وتعزو الباحثة السبب إلى أن درجات اتجاهات الإناث كانت أعلى بشكل دالٍ من درجات اتجاهات الذكور إلى عده عوامل منها نفسية أو ثقافية أو تربوية، وأن التربية التي تحظى بها الفتاة تجعل منها أكثر انضباطًا في سلوكها جراء المتابعة الدائمة من الأهل؛ مما يدفعها إلى بذل مجهود أكثر من الذكر، حتى تتمكن من إثبات نفسها والنجاح. فهن ينصَعْن للتعليمات ويتبعنها، ونادرًا ما يقفنَ بمواجهات صدامية مع المعلمين، على عكس الذكور الذين بسبب الحرية التي منحت لهم في مجتمعاتنا يميلون إلى أن يكونوا أكثر تمردًا في كل المواقف.

ومن التفسيرات المحتملة في رأي الباحثة أن الفرع العلمي أعلى على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة؛ بمعنى أنها أكثر إيجابية، وذلك إلى أن طلبة الفرع العلمي أكثر إدراكًا ووعيًا واهتمامًا للدراسة بسبب طبيعة الموضوعات التي يدرسونها، والتي تحتاج إلى بذل نشاط ذهني وتوضيح وتفسير من قبل الآخرين، ومما ساعد الطلاب على تحمل المسؤولية بشكل أكبر من حيث تنظيم وقتهم وإستراتيجيات تعلمهم ودراستهم.

ومن التفسيرات المحتملة لعدم وجود فروق تعزى إلى المستوى الصفي، أن طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر متقاربون من حيث الفئة العمرية؛ إذ إنهم ينتمون إلى مرحلة المراهقة المبكرة التي تتشابه فيها ظروفهم النفسية والاجتماعية، وهذا أدى إلى عدم وجود فروق في اتجاهاتهم نحو المدرسة، وقد اتفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتيجة (جت وجرادات، 2020)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى لأثر المستوى الصفي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى إلى الجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد تعزى (لمتغير الجنس)، وكان متوسط درجات الذكور أعلى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى للمتغيرين: (المستوى الصفي، الفرع الأكاديمي).

ومن التفسيرات المحتملة لوجود فروق تعزى لمتغير الجنس على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي أن درجات الذكور أعلى، إلا أن هناك عوامل تلعب دورًا في المرحلة العمرية التي يمر بها الذكور، والتي تكون بين سن (17–18)، ففي هذه المرحلة العمرية يميل الأفراد للاتصال والتواصل وتكوين علاقات اجتماعية وإظهار هويتهم الخاصة مع زملائهم عبر منصات التواصل الاجتماعي، كما أنه من الممكن أن يعزى ذلك إلى ثقافة المجتمع الحديث والتنشئة الأسرية والدعم الاجتماعي، حيث إن دلال الأبناء والاهتمام بهم يتم التعبير عنه بشراء الأجهزة الإلكترونية التي يوفرونها لكل فرد في العائلة، بدءًا من الأطفال الصغار ووصولا إلى الكبار، وهذا يلعب دورا في الميل للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وخاصة لدى الذكور، ومن المحتمل أيضًا إلى أن المواقع الإلكترونية أصبحت ضرورية في حياتنا، وازداد استخدامها خاصة في ظل جائحة كورونا، حتى أصبحت التكنولوجيا مطلوبة في المدارس للوصول إلى المحتوى، وإكمال الواجبات المنزلية وإرسالها، فقد فرض على الأسرة نمط حياة جديد، ولا يستطيع الأفراد الاستغناء عنه.

كما أنه من الممكن أن يعود إلى عدم وجود فروق تعزى للمتغيرين: (المستوى الصفي، الفرع الأكاديمي)؛ وذلك بسبب أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تبدأ في مرحلة عمرية مبكرة؛ وكذلك توجه المؤسسات التربوية الحالية إلى استخدام التكنولوجيا في العملية التربوية، بحيث أتيح للطلاب التواصل والتفاعل مع الأقران والمعلمين من أجل الحصول على المادة التعليمية، ونجد أن الظروف الاستثنائية التي رافقت جائحه كورونا وعمليات الإغلاق والحجر، ساهمت بشكل كبير في انتشار استخدام منصات التواصل الاجتماعي بين الفئات العمرية؛ وذلك بسبب قلة ممارستهم لأنشطتهم المفضلة والمشتركة، ولتعويض وقت فراغهم. وقد تشابهت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتيجة دراسة (الصوافي، 2015) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الصفي.

التوصيات

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

- توظيف وسائل التعليم المختلفة للتعريف بمشكلة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس، والتركيز على دور المدرسة في ظهورها أو الحد منها.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث عن علاقة الطالب بالاتجاهات نحو المدرسة، وعلاقته بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي معاً.
- إجراء دراسات مقارنة بين علاقات الشباب مع آخرين على مواقع التواصل الاجتماعي لم يلتقوا بهم شخصياً، وبين العلاقات التي يقيمها الشباب على أرض الواقع، لأنه وبالنظر إلى الوقت الذي يقضيه الفرد على مواقع التواصل الاجتماعي، سيكون من المنطقي عدم الأخذ بالاعتبار بأهمية العلاقات التي تقام على مواقع التواصل الاجتماعي ومقارنتها بالعلاقات الحقيقية على أرض الواقع.
- الاهتمام بتنوع الموضوعات والأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة، وتنمية اتجاهاتهم نحو المدرسة.
- إعداد برامج إرشادية أخرى قائمة على نظريات الإرشاد النفسي متخصصة في تنمية الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، ولفت نظر المرشدين إلى العلاقة القوية بين هذين المتغيرين، لكي يوضحوا للطلبة أهمية إكمال المهمات الأكاديمية.

المراجع العربية

أبو النيل، محمود. (2008). *علم النفس الاجتماعي عربيًا وعالميًا*. مكتب الأنجلو: مصر.

أبو علام، رجاء. (2004). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. دار المسيرة.

البشابشة، وسام. (2013). *دوافع استخدام طلبة الجامعات الأردنية لمواقع التواصل الاجتماعي وإشباعها لدى طلبة الجامعة الأردنية وجامعة البتراء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البتراء، عمان، الأردن.

جابر، عبد الحميد. (1986). *الشخصية، البناء والديناميكيات، طرق البحث*. دار النهضة العربية.

جيت، طارق وجرادات، عبد الكريم. (2020). العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *11*(31)،89-101.

حسين، ليلى. (2015). *اتجاهات الطلبة نحو استخدامات شبكات التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، تويتر)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

حنفي محمد، والمطيري، ماجد. (2016). 10 سلبيات لمواقع التواصل الاجتماعي. جريدة القبس الإلكترونية. https://alqabas.com.

خضر، نيرمين. (2009، فبراير، 15-17). *الآثار النفسية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية في مصر*. المؤتمر العلمي الأول "الأسرة والإعلام وتحديات العصر"، جامعه القاهرة، مصر.

الدهني، غفران. (2010). *الذكاء الاجتماعي والقلق المدرسي والاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتكيف المدرسي*. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الراوي، بشرى. (2016). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير مدخل نظري. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1*(10)، 34-63.

الرشيد، آلاء. (2014). *استخدامات شبكتي التواصل الاجتماعي الفيسبوك والتويتر والإشباعات المتحققة لدى طلبة الجامعات الأردنية دراسة ميدانية عن جامعتي الأردنية والشرق الأوسط*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

الزبون، محمد. (2013). أثر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني على اتجاهات طلبة الجامعات في الأردن. دراسة ماجستير منشورة، *جامعة مؤتة للبحوث والدراسات. الأردن 28*(7)، 323-359.

زهران، حامد. (2002). *علم النفس الاجتماعي*. (ط.3) عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زهران، محمد وزهران، سناء. (2010). فاعلية الذات وعلاقتها بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية*، *16*(4)، 139-164.

الزيات، فتحي. (2001). *علم النفس المعرفي*. دار النشر للجامعات.

السعدي، مؤيد. (2016). *فلسفة التواصل في موقع الفيسبوك*. مركز ألفا للوثائق.

الصمادي، أحمد ومعابرة، محمد. (2006). اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو المدرسة (دراسة ميدانية في مدارس محافظة إربد الحكومية والخاصة). *مجلة جامعة دمشق*، 22(2)، 169-196.

الصوافي، عبد الحكيم. (2015). *استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان وعلاقته ببعض المتغيرات*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عُمان.

عبده، نيفين. (2015). *برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

علي، محمد. (2010). *إدمان الإنترنت في عصر العولمة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عمر، أمل. (2013). *تصور مقترح لوظيفة شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعليم عبر الويب*، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، الرياض.

المراجع الأجنبية

Agir, Meral SERT. (2019). Students' Attitudes Towards Learning, A Study on Their Academic Achievement and Internet Addiction. World Journal of Education, 9(4). https://doi,org/10.5430/wje.v9n4p109.

Aguado, D., Andrés, J. C., García-Izquierdo, A. L., & Rodríguez, J. (2019). LinkedIn "Big Four": Job performance validation in the ICT sector. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *35* (2), 53-64. Doi:10.5093/jwop2019a7.

Alimoradi, Z., Lin, C-Y., Imani, V., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2019). Social media addiction and sexual dysfunction among Iranian women: The mediating role of intimacy and social support. *Behavioral Addictions 8* (2), 318–325. Doi:10.1556/2006.8.2019.24.

American Psychological Association. (2013). *DSM5. APA*. Varginia. USA.

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of Psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. Psychology of Addictive Behaviors, 30 (2), 252–262. Doi:10.1037/adb0000160.

Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). *Social network site addiction. BenthamScience*,Publishers, *20* (25), 4053–4061. https://org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517.

Apperley, T. (2010). Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres. *Sagge journals*, *2*(3), 6-23. https://org/10.1177/1046878105282278.

Griffiths, M.D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, *4* (5). Doi:10.4172/2155-6105.1000e118.

Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. Cyber psychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 13 (1). http://dx.doi.org/10.5817/CP2019-1-4.
https://org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517.

Köse, Ö. B., & Doğan, A. (2019). The relationship between social media addiction and self-esteem among turkish university students. Addicta: *The Turkish Journal on Addictions*, *6* (1), 175–190. https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.1.0036.

Kuss, D, & Griffiths, M. (2011). Online social networking and addiction-A review of the psychological literature. International *Journal of Environmental Research and Public Health*, *8*(9), 3528-3552. https://org/10.3390/ijerph8093528.

Özdemir, M. (2017). Examining the relations among Social Justice Leadership, Attitudes towards School and School Engagement. *Education & Science/ Egitim ve Bilim*, *42* (191), 267 – 281.

Robbins, S. (2003). *Essentials of organizational behavior* (7th Ed.). Prentice Hall.

Sean P Hagerty(2008) . An Examination of uses and Graduations of YOUTUBE , Unpublished Master thesis Department of Communication , Villanova University.

Simsek, A., Elciyar, K., & Kizilhan. T. (2019). A comparative study on social media addiction of high school and university students. *Contemporary Educational Technology*, *10* (2), 106-119. https://doi.org/10.30935/cet.554452.

Takkac, A. T. (2019). WhatsApp as a tool for sustainable glocal linguistic, social and cultural interaction. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), 20* (3), 17-28. Doi:10.17718/tojde.598198..

Tasgin, A. & Coskun, G. (2018). The Relationship between Academic Motivations and University Students' Attitudes towards Learning. International *Journal of Instruction*, *11*(4), 935-950.

Thapa, P., Thapa, A., Khadka, N., Bhattarai, R., Jha, S., Khanal, A., & Basnet, B. (2018). Youtube lens to attention deficit hyperactivity disorder: A social analysis. *BMC Research Notes*, *11* (1), 1-6. https://doi.org/10.1186/s13104-. 018-3962-9

Topală, I. (2014). *Attitudes towards Academic Learning and Learning Satisfaction in Adult Students*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, (142), 227 – 234.

Yilmaz, C., Altun, S. & Olkun, S. (2010). Factors affecting students' attitude towards Math: ABC theory and its reflection on practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 4502–4506.

Young, K., & Nabuco, D. (2017). *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors*, Assessment, and treatment. Springer publishing company.

Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychol & Behavior, 1*(3), 237- 244. https://org/10.1089/cpb.1998.1.237

أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين

إيناس طايل الجداية
كلية التربية - جامعة اليرموك
aljdaytaynas@gmail.com

منار سعيد بني مصطفى
كلية التربية - جامعة اليرموك
manar.mostafa@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغيرات: الجنس، والعمر، وعدد سنوات الزواج، والمستوى التعليمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثة مقياس أزمة منتصف العمر (الطراونة، 2014)، ومقياس الطلاق العاطفي (المقابلة، 2017). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين متوسط، ودرجة انتشار أزمة منتصف العمر متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيًا في مستوى الطلاق العاطفي يعزى لمتغير عدد سنوات الزواج في جميع المجالات باستثناء المجال الفكري لصالح (8–12 سنة). وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين تعزى إلى متغيرات الجنس، وعدد سنوات الزواج والمستوى التعليمي، ووجود فرق دال إحصائيًا في درجة الانتشار في جميع المجالات باستثناء المشكلات المتعلقة بالذات لصالح الفئة العمرية (40 –49) سنة.

الكلمات المفتاحية: أزمة منتصف العمر، الطلاق العاطفي، المعلمين، المتزوجين.

Midlife Crisis and its Relationship to Emotional Divorce among a Married Teachers

ENAS T. AL-JDIAEH
Faculty of Education- Yarmouk University
aljdaytaynas@gmail.com

Manar S. bany Mostafa
Faculty of Education- Yarmouk University
manar.mostafa@yu.edu.jo

Abstract:

The current study aimed to identify the midlife crisis and its relationship to emotional divorce among married teachers and whether there are statistically significant differences attributed to the variables: gender, age, number of years of marriage, and educational level. To achieve the objectives of the study, the researcher used the midlife crisis scale (Al-Tarawneh, 2014), and the emotional divorce scale (Al-Muqabla, 2017). The results of the study showed that the level of emotional divorce among married teachers is medium, and the degree of prevalence of midlife crisis is medium. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the degree of prevalence of midlife crisis among married teachers due to the variables of sex, number of years of marriage and educational level, and there was a statistically significant difference in the degree of prevalence in all domains except for self-related problems in favor of the age group (40-49) year.

Keywords: Midlife Crisis, Emotional Divorce, Teachers, Married People.

تاريخ قبوله للنشر (2023-05-15) تاريخ تسلم البحث (2023-01-09)

المقدمة

الأسرة هي أساس المجتمع المسلم الذي يناط به حمل الرسالة وتبليغ الهداية إلى الناس، كما أنها البيان العملي للنظام الاجتماعي الإسلامي، والركن الأساس لاستقرار الأمة، ولذلك؛ فقد حظيت الأسرة بمكانة عظيمة في الدين الإسلامي، فنجد القرآن الكريم يتحدث عن الزوج والزوجة – وهما نواة الأسرة – ويصف ما يجب أن تكون عليه العلاقة بينهما من المودة، والرحمة، والسكينة، قال تعالى: { وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً } (الروم: 21).

وتحظى الأسرة في المجتمعات العربية والإسلامية بأهمية خاصة، باعتبارها مطلبًا إنسانيًا، ودينيًا، وثقافيًا، وبالرغم من التغيرات التي طالت الأسرة من حيث البناء والوظيفة عبر الزمن، إلا أنه لا زال ينظر إليها باعتبارها أهم المؤسسات الاجتماعية على الإطلاق، ويسعى الجميع للحفاظ عليها، والعمل على استمرارها وتماسكها (عبد المنعم، 2011).

والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها الأسرة هي الزواج، الذي يعني في أبسط معانيه ذلك الارتباط بين رجل وامرأة، ويحظى بمباركة تشريعية، واجتماعية، ودينية، ولكي تتمكن الأسرة من القيام بوظائفها وتحقيق أهدافها، لا بد أن تسودها علاقات الود والاحترام المتبادل، وأن تعمل كوحدة متماسكة، وأن توفر لأعضائها البيئة المناسبة للعيش بكرامة، بمعنى آخر، لا بد أن تتوافر لها المقومات الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، حتى تكون قادرة على القيام بأدوارها (Animashaun et al., 2013).

ويجد الكثير من الأفراد أنفسهم يمرون بحالات عاطفية وانفصالية جيّاشة بعد وصولهم سن الأربعين أو الخمسين، وقد يكون سبب هذا ما تعرض له الفرد من أزمات، وضغوط نفسية، ومشكلات اجتماعية في ماضيه؛ مما يؤدي إلى شعوره بالاستياء من الحاضر، والحزن على ضياع الفرص الجديدة، والخوف مما هو قادم، مع تناقص الفرص المستقبلية بسبب تقدم العمر، وتسمى هذه الحالة (أزمة منتصف العمر) التي تكون ذات طبيعة حادة تتمثل بمزيج من الملل، والكآبة، والتوتر، والشعور بالإحباط، والتمركز حول الذات، والقلق من المستقبل، وهذا يهدد استقرار الفرد؛ لما ينطوي عليه من الآثار السلبية على الحالة المعرفية، والعاطفية، والدافعية، والسلوكية، وعدم الرضا عن البيئة الاجتماعية (عبد المنعم، 2011).

ويتمثل قلق المستقبل في حالة من اليأس، والتشاؤم، وأعراض الاكتئاب التي يمر بها الشخص على المستوى الصحي، والنفسي، والاجتماعي، نتيجة لغياب الأمن النفسي في مجتمع لا تتاح له فرص الوفاء بالتزاماته؛ فيشعر بأنه في وسط عالم عدائي مليء بالتناقضات لكونه يقف عائقًا أمام تحقيق ذاته (رسلان، 2013).

ولا يلتفت الوالدان إلا إلى الاحتياجات اليومية للأسرة، غير مكترثين لمشاعر بعضهم، عدا عن حالة القلق التي تلازمهم لسوء العلاقات بينهما وتوترها، التي قد تصل أحيانًا إلى السّب والضرب؛ لذلك فإن أغلب الأزواج في حالة الطلاق العاطفي يعانون من الاكتئاب، وعدم القدرة على مواجهة ضغوطات الحياة، عدا عن تكوين انطباع أو صورة سلبية مشوّهة عن بعضهم (Hargrive, 2008).

أزمة منتصف العمر

تعد الأسرة عماد المجتمع البشري، وأساس الاستقرار النفسي للفرد المسلم، ومن هنا كانت المحافظة على الترابط الأسري، واستمرار عقدة النكاح من الموضوعات المهمة التي أمرنا الله بها سبحانه وتعالى: { هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ } (البقرة: 187).

وتؤكد بيرتي وأوفك (Bertini & Ofek, 2011) على ضرورة التفريق بين المرحلة الانتقالية لمنتصف العمر Midlife transition وأزمة منتصف العمر. فبينما تستغرق الأولى فترة طويلة من حياة الفرد، يُفترض بالثانية أن تتخللها، ويعرفه شوستر واشبورن (Schuster & Ashburn, 1992) انزعاج انفعالي حاد ينشأ من مصادر موقفية، أو نمائية، أو اجتماعية، وينتج في شكل عجز مؤقت عن التحمل والمواجهة بأساليب حل المشكلات المعتادة لدى الفرد.

وقد أطلقت سليمان (2006) على مرحلة منتصف العمر العديد من التسميات؛ فهي مرحلة الرشد الأوسط، أو وسط العمر، وتسمى أيضًا مرحلة هضبة العمر، ومرحلة النضوج، وهي عند الرجل (طور بلوغ الأشد)، وقد وردت هذه التسمية في القرآن الكريم، ووردت مقيدة بسن الأربعين مرة واحدة بقوله تعالى: {حَتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً} (الأحقاف: 15).

أما هيرمانز وأوليز (Hermans & Oles, 1999) فقد أوردا تعريفهما لأزمة منتصف العمر بأنها: عملية انتقال مؤكدة للذات تتضمن إعادة تفسير منظور الوقت، وإعادة تقييم قيم الحياة وأهدافها، ومجابهة الموت كحدث شخصي في المستقبل، والتخطيط للنصف الثاني من الحياة.

ويصفها ماني (Manu, 1980) بأنها: استغراق الفرد في المواجهة مع الخوف من أنه ربما قد يكون الوقت متأخرًا لإنجاز بعض أهدافه في الحياة، وتفهم حقائق الحياة الحالية مقارنة بتصورات وطموحات مرحلة الرشد المبكر. وعرف جابر وكفافي (1992) أزمة منتصف العمر بأنها: أزمة نفسية تحدث خلال سنوات العمر التي تنحصر بين (45–6 سنة) وأن الحوادث المنتجة للأزمة عند الرجال مختلفة مثل: المشكلات الصحية والاهتمامات الجنسية، والتهديد الذي يمثله العاملون الأصغر سنا في العمل.

ويعرفها ويفر (Weaver, 2009) بأنها حالة نفسية يغلب عليها الشك والقلق، ويشعر خلالها الفرد بعدم الراحة عند إدراك أن نصف العمر قد انتهى، وهي فترة مليئة بالضغوط، وتشتمل عادة على التأمل وإعادة تقييم الإنجازات. في حين يعرفها الحربي والحريقي (2013) بأنها: حالة تحدث فيها العديد من التغيرات العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والفسيولوجية، وهي المرحلة التي تتراجع فيها قدرة الفرد على تعلم الأشياء الجديدة، وتزداد رغبته في الوحدة.

مما سبق فقد توصلت الباحثة إلى تعريف أزمة منتصف العمر بأنها: مرحلة تظهر فيها العديد من التغيرات، وهذه التغيرات تؤثر سلبًا على الفرد؛ فينصب تركيزه على ما لم يتم تحقيقه وإنجازه.

ويقسم محمود (2008) أسباب أزمة منتصف العمر في ستة أبعاد رئيسة، في مقياسها، وأطلق عليه مسمى "محدثات أزمة منتصف العمر"، هي:

- أسباب مهنية: تشمل جميع الضغوط الخاصة بالعمل من ضغوط وأعباء، وفقدان الوظيفة، أو الانتقال منها، والتقاعد، وتدني الأداء الوظيفي، وغياب الثناء والتقدير.
- أسباب أسرية: تشمل استقلال الأبناء، والخيانة الزوجية، وممارسة أدوار الآخرين، والشعور الزائد بالمسؤولية، والخلافات الأسرية، وعقوق الأبناء.
- أسباب فسيولوجية: تشمل انقطاع الحيض للإناث، والضعف الجنسي، وتدهور الصحة العامة، وفقدان الخصوبة، وعدم القدرة على الإنجاب، وترهلات وتجاعيد، وظهور الشيب، وفقدان الهمة والنشاط.
- أسباب اجتماعية: تشمل خيانة أحد الأصدقاء، واليأس من الآخرين، وتغير مجرى الحياة، والشعور بمرارة الواقع، وفقدان المساندة الاجتماعية، والعزوبية، والعنوسة.

- أسباب نفسية: تشمل التوتر الدائم، وفقدان معنى الحياة، والفشل في تحقيق الأهداف، وانعدام الطموح، والفراغ العاطفي، والفتور الجنسي، والخوف من الشيخوخة، والتقدم في العمر، والإحساس بالعجز، والخوف من الموت، وصراع القيم والمبادئ.
- أسباب صدمية: تشمل الإصابة بمرض مزمن، أو استئصال أحد الأعضاء، أو الطلاق، أو الترمل، أو وفاة أحد الأبناء، أو الوالدين أو أحد الأصدقاء.

وتعد المرحلة الانتقالية لمنتصف العمر مرحلة طبيعية من النمو والارتقاء، ترتبط بترتيب عمري لدورة حياة الإنسان، وأن الأزمة تحدث أثناء الانتقال، وإعاقة النمو والارتقاء، ويؤدي العجز عن التقدم إلى هجوم الأنا الأعلى، ونكوص الأنا، وحدوث الأزمة، والمهمة الإنمائية الحيوية للانتقال لمرحلة منتصف العمر هي ابتكار نسخة جديدة لحلم الشباب بشكل يتلاءم مع منتصف العمر، كما أنه في أثناء فترة الانتقال لمنتصف العمر تتسارع عمليات تفرد الشخصية، وتُيسر العمل الإنمائي اللازم للمرحلة القادمة، واستدل بعض الباحثين على وجود الأزمة وجوانبها، من خلال بحثهم في التغير النوعي، أو التحول في الشكل الإبداعي لأداء بعض الشخصيات المشهورة؛ فقد عبروا عن معاناتهم أثناء تخطيهم للأزمة من خلال إبداعاتهم الأدبية، وإنجازاتهم العلمية (رسلان، 2013).

وتتجلى أعراض أزمة منتصف العمر في انعدام الهدف، وفقدان المتعة في الحياة، والإحساس بالفراغ والريبة، وانعدام التركيز، والحزن، والاكتئاب المستمر، والأرق، وشدة الانفعال، والبحث عن المتعة والمرح طوال الوقت (Arterburn & Shore, 2008)، وانعدام المسؤولية التي غالبًا ما تظهر في سلوك البذخ، وتعاني بعض النساء في هذا السن من أعراض شديدة متباينة، سواء أكانت أعراض جسمية، أم نفسية، بينما نساء أخريات يعانين من أعراض متوسطة أو خفيفة ونادرة، ولكن نادرًا ما تمر هذه الفترة من عمر المرأة دون أعراض وتغيرات مصاحبة لها (كردي، 2012).

نظرية التحليل النفسي

تتلخص الفكرة الرئيسة التي تدور حولها هذه النظرية في أن الخبرات التي يمر بها الفرد في مرحلة الطفولة تؤثر عليه في مرحلة الرشد، وقد تكون الأزمات التي تعتريه في سن الرشد هي نتاج صراعاته في طفولته، وعلى كل حال؛ فقد تم توجيه نقد لنظرية مخطوطة الحياة نظرًا لأنها لا تراعي بدرجة كافية الموضوعية، وتثير تساؤلات عدة، منها ما يتعلق بما إذا كان النص يتضمن –فعلًا– الخبرات الحقيقية التي يمر بها الفرد، وإذا ما كانت هناك فجوة بين النمط الخاص بحياة الفرد في مرحلة الرشد وبين خبراته الجوهرية التي مر بها في مرحلة الطفولة، لا سيما تلك التي تتعلق بتفاعله مع والديه (Elmas, 1981).

نظريات مراحل النمو الراشد (Stage Theories of Adult Development)

نظرية أريكسون (Erikson)

تعد هذه النظرية تعديلاً للنظرية النفسية؛ إذ تدخل الاعتبارات الاجتماعية في معادلة النمو النفسي، وقدمت هذه النظرية ثماني مراحل لحياة الفرد تقع الثلاث الأخيرة منها في طور الرشد، أما الخمس الأولى فتقع في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ولقيت اهتمامًا بالغًا أكثر مما لقيته المراحل الثلاث الأخرى من مرحلة الرشد، وقد يكون ذلك راجعًا إلى انبهار أريكسون (Erikson) بالأهمية الاستراتيجية للجهود المعاصرة في العالم الغربي في تربية الطفل (Wrightsman, 1981).

وتعد المراحل الخمس الأولى لدى أريكسون (Erikson) الأساس في إعادة تشكيل، وامتداد لمراحل النمو الجنسي عند فرويد (freud) ، غير أن هذه المراحل بالنسبة لأريكسون مراحل دائبة الحركة؛ فالفرد من وجهة نظره لا يملك شخصيته أبدًا، ولكنه يدأب على إعادة تنمية الشخصية، وينظر أريكسون (Erikson) إلى كل مرحلة عمرية جديدة على أنها مستوى جديد من التكامل البنائي (Structural Integration)، ومن وجهة نظره فإن نضج الشخصية يحدث عن طريق ما أسماه الخطوات الحرجة (Critical step)، أو بعبارة أخرى فإن النضج هو تمايز أجزاء سبق تخطيطها في فترات حرجة أو حاسمة ذات تتابع محدد، وقد تبدو هذه الفترات الحاسمة الحرجة في القدرة على اتخاذ القرار بين التقدم أو الانهيار، والتكامل والتخلف، وتنشأ الأزمة حسب رأي أريكسون (Erikson) في المرحلة السابقة من مراحل النمو الثماني (40–50 سنة) نتيجة الصراع بين الانطواء على الذات (self-absorption)، ومن الأبوة أو الإحساس الوالدي (Generativity) من ناحية أخرى، ويقصد بالانطواء على الذات التركيز الضيق على الاهتمامات الشخصية للفرد، خاصة في أمور التقدم في الحياة، والتمتع بوسائل الراحة المادية، في حين يقصد بالإحساس الذي يولي الاهتمام بالآخرين جزئيًا من أجل الرخاء النفسي للأسرة، ويرى أريكسون(Erikson) أن الأفراد الذين ينعدم لديهم الإحساس برعاية الآخرين، والانفتاح بمختلف الصور عليهم، يعانون من مشاكل. الركود الشخصي (Personal stagnation) وهي المرحلة السابقة من مراحل تطور الفرد ونموه، وتسمى أيضًا الإنتاجية مقابل الركود، والتي قد تدفع البعض في اتجاه إيجابي جديد، أو قد تدفع البعض الآخر إلى الاتجاه السلبي، ولا تحمل الأزمة عند أريكسون (Erikson) صورة قاتمة؛ بل يرى أن كل أزمة شخصية، أو اجتماعية تولد عوامل تؤدي إلى النضج، إذا ما أولى اهتمامًا خاصًا بالآثار النفسية والاجتماعية المرتبطة بتطور الفرد. (Nemiroff & Colarusso, 1981).

نظرية ليفنسون (Levinson)

لم يركز ليفنسون وزملاؤه (Levinson et al.,1976) على التغيرات التي تعتري الفرد، ولكنهم وجهوا اهتمامهم نحو الحدود المشتركة بين الذات وعالم العلاقات الشخصية، وتقدم هذه النظرية دورة حياة عالمية مكونة من نقاط ومراحل زمنية محددة في ترتيب يبدأ من الميلاد وحتى سن الشيخوخة، ويعد العصر (Era) كوحدة زمنية الوحدة الأساسية في دورة الفرد، التي تستمر عشرين سنة، وهي على النحو الآتي: ما قبل الرشد (صفر–20)، والرشد (40–60)، والرشد المتأخر (60–80)، ثم الرشد المتأخر (80 فما فوق)، وكل فترة زمنية لها خصائصها التي تميزها، وقد عد ليفنسون الفترة بين (16–24) سنة الاستقلال عنها، أما الفترة بين (28–33) سنة فإن الفرد يدخل عالم الرشد، ويمارس دور الراشد، وهذه المرحلة تقابل مرحلة الألفة مقابل الوحدة أو العزلة عند أريكسون (Erikson)، وتنقسم هذه المرحلة في رأي ليفنسون إلى وجهتين، هما: الوجهة الخارجية، وفيها يمارس الفرد الأدوار الاجتماعية، والاهتمامات، ويخطط للأهداف بعيدة المدى، أما الوجهة الداخلية؛ فتتضمن المعنى الشخصي الذي يحمله الفرد نحو الآخرين، والقيم، والأحلام، والخصال السيكودينامية التي تؤثر في تفاعلات الفرد مع بيئته المحيطة (النيال، 2008).

نظرية التصور الجدلي (Dialectic Conception)

للتصور الجدلي تاريخ طويل في تفسير السلوك الإنساني في مجالي الفلسفة، وعلم الاجتماع، إلا أن إسهاماته قد دخلت مجال علم النفس منذ فترة قصيرة، وربما كان أفضل انعكاس للتصور الجدلي ما ظهر في أعمال فرويد (freud) حينما حاول تفسير الصراع بين الهو والأنا الأعلى.

وتصور ألتمان وآخرون (Altman et al., 1981) شخصية الراشد تتكون من أبعاد تتضمن أقطابًا متباينة أو مختلفة، ويكمن الصراع بينهما حينما يكون هناك اختلاف تام بين القطبين: الاندماج (Affiliation)، والخصوصية

(Privacy)، ويشار إلى أن هذه الخصائص المتمايزة دائمًا في حالة توتر، وأن العلاقة القائمة بينهما علاقة دورية متغيرة، وليست ثابتة مستقرة، وقد يظهر أحد القطبين بقوة على القطب الآخر، وهو أمر لا يُهم كثيرًا، لأن القطب الآخر سوف يكون له تأثير، وربما بدرجة أقل في مرحلة تالية، وهي الحقيقة التي حاول المدخل الجدلي إيضاحها (Wrightsman, 1981).

الطلاق العاطفي (Emotional Divorce)

تتدرج المشاكل الزوجية من خلافات بسيطة يمكن للزوجين تلافيها مع الوقت، أو قد تكون مشكلات يصعب الوصول مع أحدهما أو كليهما إلى الحل؛ مما يؤدي إلى الطلاق العاطفي؛ سواء أكان طلاقًا حقيقيًا معلنًا، أم طلاقًا عاطفيًا غير معلن، الذي لربما تكون نتائجه أعظم من الطلاق المعلن؛ لما يعانيه الطرفان أو أحدهما من وضع أصبح مأساة على البيت، خاصة بالمجتمع عامة؛ إذ يصبح الطلاق العاطفي هو الحل الاجتماعي في التعامل مع فشل الزواج (Parvin et al., 2011) وفي مرحلة الطلاق العاطفي تكثر الحواجز النفسية بين الزوجين، وإذا ما اضطروا إلى التعامل في مواقف قليلة؛ فإن هذا التعامل يأخذ صفة البرود، أو الحدة، أو الجدية التي تقترب من التعامل الرسمي، وليس التعامل الودي، أو التلقائي المفترض أن يكون عليه التعامل بين الزوجين في المنزل، ويخلو كل من الزوجين بنفسه، أو ينغمس في أداء الأنشطة دون احتكاك بالآخر؛ فالزواج رباط مقدس بين رجل وامرأة، وهو رباط شرعه الله سبحانه وتعالى ليستمر النوع البشري، وتتم به خلافة الله في الأرض، والعلاقة الزوجية علاقة انسجام ووئام لأنها رابطة بين قلبين، وواصلة بين جسدين، وهي من أسمى العلاقات بين البشر؛ فعليها يقوم بناء المجتمع بأكمله، وهي علاقة مستمرة ومتصلة لها متطلبات متبادلة تقتضي الإشباع المتزن عاطفيًا، وجنسيًا، واقتصاديًا. وبقدر عمق هذه العلاقة ومتانتها تكون مشكلاتها أعمق أثرًا، وأكثر تعقيدًا، ولا يحصل السكون والاطمئنان في الحياة الزوجية إلا إذا كانت العلاقة بين الزوجين في إطار المودة والرحمة (محمود، 2006).

وتعرف بارك وآخرون (Park et al., 2016) الطلاق العاطفي بأنه: آلية نفسية يستخدمها بعض الأزواج حين يشعرون أن الزواج أصبح يمثل تهديدًا لرفاهيتهم النفسية، في حين يعرفه الحقباني (2013) بأنه: هجر الزوج لزوجته، سواء أكان هجرًا في العلاقة العاطفية أم هجرًا في المحادثة وفقدان المودة والسكن النفسي بين الزوجين، مع قيام الزوج بالحقوق الزوجية الأخرى، كالنفقة وتأمين السكن، ويظهر للناس استقامة العلاقة الزوجية والواقع على خلافه.

وعرفته هادي (2012) بأنه: اختلال التوازن، وسوء العدالة التوزيعية في الحقوق والواجبات بين الزوجين، الذي يؤثر سلبًا في الجانب التعبيري، والجانب الذرائعي، ويؤدي إلى تصدع الحياة الزوجية، والتنافر، وفقدان العاطفة بينهما، ويعيش الزوجان في بيت واحد كأنهما غريبان وبشكل مستمر، وهو مضاد للتوافق الزواجي، الذي يعني أن كلا الزوجين يجد في العلاقة الزوجية ما يشبع حاجته الجسمية، والعاطفية، والاجتماعية؛ مما ينتج عنه حالة من الرضا الزواجي.

وهناك مقدمات تحدث قبل الطلاق العاطفي، كالشريك، غير المستمتع جنسيًا؛ لأن ما يمر به الزوجان من اضطرابات نفسية يؤثر في اللذة الجنسية بينهما، والشريك الذي لديه ديون ثقيلة، أو هموم، ومشكلات لا يتحدث بها إلى الطرف الآخر، وكذلك الشريك الذي لا يبوح بتطورات الأمراض التي يصاب بها وتهدد حياته، بالإضافة إلى وجود علاقة جنسية سرية، أو سلسلة من العلاقات الجنسية غير المشروعة (البكر، 2008).

وقد حاولت عدة نظريات تفسير الطلاق العاطفي، ومنها:

- **نظرية التفاعل الرمزي:** التي تعد من أكثر النظريات استخدامًا في الدراسات العائلية، وقد عنيت هذه النظرية ببحث مسألتين رئيسيتين هما: التنشئة الاجتماعية، وتكوين الشخصية. (كفافي، 1999).
- **نظرية الحقائق الإدراكية:** تعتمد على وجود أدلة متزايدة على أن اختلاف تصورات الزوجين وإدراكهما لجميع القضايا، كالقضايا العائلية والأسرية، وتفسيراتهم، وتقييماتهم للحياة الزوجية والأحداث في علاقتهما، له تأثيرات كبيرة تحدد نوعية العلاقة بينهما، وما يؤثر سلبًا في نوعية وطرق التفاعل بين الزوجين هو الاعتقادات غير العقلانية، أو غير المنطقية التي يخشى كثير من الأزواج أن تؤثر في علاقتهم مع بعضهم (Soleimanian, 2004).
- **النظرية الفردية:** ترى بأن البناء الأسري الذي يشجع السلوك الفردي لأعضائه يسمح بالانفصال العاطفي، والنفسي، والاجتماعي ما بين أفراده، خاصة ما بين الزوجين (Triandis & Gelfand, 2012).

العلاقة بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي

إن مرحلة منتصف العمر لها خصائصها وأعراضها المميزة لها لدى النساء والرجال على حد سواء؛ ففي هذه المرحلة يبدأ الفرد في مراجعة حياته الماضية، وكيف سارت به الأيام، وكيف يمكن أن يكون عليه الحال في المستقبل، كما تمثل هذه المرحلة الانتقال من سن الخصوبة إلى مرحلة عدم القدرة على الإنجاب لدى النساء؛ مما يؤدي إلى حدوث بعض المشكلات الزوجية في هذه المرحلة (العازمي، 2014).

ومن الدراسات التي تناولت أزمة منتصف العمر؛ دراسة الطراونة (2014) التي هدفت التعرف على الخبرة الصادمة وعلاقتها بأزمة منتصف العمر لدى المصابين العسكريين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (104) فرداً. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير مقياسين: الخبرة الصادمة، وأزمة منتصف العمر، وأظهرت النتائج أن المصابين عسكريًا لديهم خبرة صادمة بدرجة متوسطة.

وقامت رسلان (2013) بدراسة هدفت إلى بحث المتغيرات المتنبئة بأزمة منتصف العمر لدى عينة من المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (509) من المشتركين، منهم (242) معلم و(267) معلمة. كشفت نتائج الدراسة أن أهم المتغيرات المنبئة بالأزمة عند المعلمين، هي: الشعور بالأمن الاقتصادي، وعدم الشعور بالحاجة للأولاد، ووجود أمراض مزمنة، والافتقار للمساندة الاجتماعية، وانخفاض مستوى التوافق الزواجي، في المقابل كشفت نتائج الدراسة أن أهم المتغيرات المتنبئة بأزمة منتصف العمر عند المعلمات، هي: انخفاض مستوى التوافق الزواجي، وقلة رغبة الزوج الجنسية، وضعف المستوى الاقتصادي، وعدم الشعور بالحاجة للأولاد، وافتقار المساندة الاجتماعية، ووجود أمراض مزمنة، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فرق دال إحصائيًا للمتغيرات المتنبئة بأزمة منتصف العمر تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

وأجرى الحربي والحريقي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات المدارس في المدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (436) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس أزمة منتصف العمر، ومقياس السعادة الزوجية، ومقياس سمات الشخصية. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أزمة منتصف العمر لدى أفراد العينة، ووجود علاقة سالبة بين أزمة منتصف العمر والسعادة الزوجية، ووجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير الدخل الشهري لصالح ذوي الدخل المنخفض، ووجود فرق يعزى لمتغير عدد الأبناء لصالح عدد (1–2)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والعمر.

وهدفت دراسة ليدرمان وآخرون (Ledermann et al., 2010) إلى التعرف على مدى العلاقة بين إيجابية الاتصال بين الزوجين، وقدرتهما على التعامل مع الضغوطات النفسية في مرحلة منتصف العمر، ومدى تأثير هذه العلاقة على جودة الحياة الزوجية. تكونت عينة الدراسة من (690) شخصًا من الجزء الناطق بالألمانية في سويسرا، واستخدم الاستبيان للتعرف على طبيعة الاتصال الزواجي، بالإضافة إلى أداة قياس الإجهاد الذاتي. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير قوي للاتصال الزواجي في التغلب على الضغوطات النفسية التي تؤثر بشكل عام في جودة العلاقة الزوجية، كما أظهرت النتائج أن الاتصال الزواجي الإيجابي يُسهم بشكل كبير في التخفيف من حدة الضغوطات النفسية.

وهدفت دراسة الشهري (2009) إلى الكشف عن زملة أعراض مرحلة منتصف العمر لدى المرأة وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب والمساندة الاجتماعية في ضوء متغيري التعليم والعمل، على عينة تكونت من (196) عاملة وغير عاملة في المملكة العربية السعودية، واستخدم في الدراسة مقياس مجموعة أعراض مرحلة منتصف العمر لدى المرأة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مجموعة أعراض هذه المرحلة وتقدير الذات، والمساندة الاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين زملة أعراض هذه المرحلة والاكتئاب، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة تعزى لمتغيري التعليم والعمل لصالح التعليم المتوسط وغير العاملات.

وهدفت دراسة النيال (2008) التعرف إلى التغيرات النفسية والاجتماعية التي تكون مسؤولة عن مرحلة الأزمة في منتصف العمر. أجريت على ثلاث مراحل عمرية تمثل مرحلة الرشد المبكر (30–39)، ومرحلة أواسط العمر (40–49)، ومرحلة الرشد المتأخر (50–59). تكونت عينة الدراسة من (551) شخصًا في السعودية، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس القيمة الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أزمة منتصف العمر والمهنة لصالح (مهنة هيئة التدريس)، والعمر لصالح العمر المتوسط.

أما **الدراسات التي تناولت الطلاق العاطفي** كدراسة الحوراني والغرباوي (2020) التي هدفت إلى الكشف عن الطلاق العاطفي في الأسرة الإماراتية انطلاقًا من نظرية العمل العاطفي لدى هوشليد، وتكونت عينة الدراسة من (30) امرأة من إمارة الشارقة اختارن بالطريقة القصدية، واستخدمت الباحثة المقابلة المعمقة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن مؤشرات الطلاق العاطفي كانت: غياب الزوج، وعدم التواصل العاطفي، والخيانة الزوجية، وعدم اللمسة العاطفية والرومنسية، كما عبرت النساء عن مظاهر متعددة للتوترات المصاحبة للطلاق العاطفي، كالصراخ، وافتعال المشكلات.

وأجرى عويضة وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الطلاق العاطفي لدى عينة من المتزوجات في ضوء متغيرات عدد سنوات الزواج، والمؤهل الدراسي. تكونت العينة من (35) امرأة متزوجة، واستخدم مقياس الطلاق العاطفي، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الطلاق العاطفي لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري عدد سنوات الزواج والمؤهل الدراسي.

وفي دراسة العبدلي (2019) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الطلاق العاطفي وتقدير الذات للمرأة المتزوجة والتعرف على تأثير متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، والعمر، ومدة الزواج، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري) على الطلاق العاطفي وتقدير الذات لأفراد عينة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (190) من طالبات جامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم استبيان تضمن: استمارة البيانات العامة للأسرة، واستبيان التنشئة الأسرية،

ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة في الطلاق العاطفي ويعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح ذوي المستوى التعليمي المنخفض.

قامت المقابلة (2017) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الانفصال العاطفي وإشباع الحاجات النفسية لدى المعلمين المتزوجين في محافظة جرش، وتكونت عينة الدراسة من (353) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة القصدية، استخدام مقياس الانفصال العاطفي، ومقياس الحاجات النفسية، أظهرت النتائج أن مستوى الانفصال العاطفي وأبعاده لدى المعلمين المتزوجين صنفت وفقاً لأوساطها الحسابية ضمن مستوى منخفض.

وأجرت مصطفى (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط الأسرية والطلاق العاطفي لدى المتزوجين، استخدام المنهج الكمي الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، تكونت عينة الدراسة من (60) من الأزواج والزوجات. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط الأسرية والطلاق العاطفي لدى المتزوجين، ووجود فرق دال إحصائيًا بين الأزواج والزوجات لصالح الزوجات في الشعور بالضغوط الأسرية، والطلاق العاطفي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى الطلاق العاطفي من حجم الضغوط الأسرية.

ومن **الدراسات التي تناولت أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي؛ دراسة** كرولي وزملاؤه Crowley et al., 2019) هدفت إلى شرح الانفصال الزواجي في مرحلة منتصف العمر (الطلاق الرمادي) في كندا. تكونت عينة الدراسة من (40) رجلًا و (40) امرأة ممن تعرضها للطلاق في مرحلة منتصف العمر، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع المعلومات، وكان متوسط مدة زواج العينة المنتهية بالطلاق الرمادي (2.24) سنة. أظهرت نتائج الدراسة اختلافًا في أسباب طلب الطلاق لأفراد العينة، ولكن اتفق كلا الجنسين على عدم الالتزام الزواجي كسبب رئيس للطلاق، وركزت النساء على المشكلات في التواصل اللفظي والعاطفي كسبب رئيس للطلاق.

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، يلحظ أن هناك اهتمام بتناول مفهوم أزمة منتصف العمر بالدراسة والبحث؛ وأن بعضها تناول الهدف كدراسة الحربي والحريقي (2013) التي هدفت إلى التعرف على درجة انتشار أزمة منتصف العمر، وأن بعضها تناول التعرف إلى التغيرات النفسية والاجتماعية التي تكون مسؤولة عن مرحلة الأزمة في منتصف العمر كدراسة النيال (2008)، وأن هناك بعض الدراسات تشابهت بالعينة كدراسة رسلان (2013)، الحربي والحريقي (2013) حيث كانت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، وتناولت دراسة التعرف إلى الخبرة الصادمة وعلاقتها بأزمة منتصف العمر لدى المصابين العسكريين في الأردن كدراسة الطراونة (2014).

وهناك دراسة اهتمت بدراسة مدى العلاقة بين إيجابية الاتصال بين الزوجين وقدرتهما على التعامل مع الضغوطات النفسية في مرحلة منتصف العمر كدراسة (Ledermann et al., 2010) وتناولت دراسة معرفة أعراض مرحلة منتصف العمر لدى المرأة وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب والمساندة الاجتماعية في ضوء متغيري التعليم والعمل كدراسة الشهري (2009) التي أظهرت أن المشاركين ووجود علاقة ارتباطية طردية بين أزمة أعراض هذه المرحلة والاكتئاب، وأن بعضها تناول الكشف عن الفروق النوعية في أزمة منتصف العمر كدراسة محمود (2008) التي أظهرت أن معاملات الارتباط موجبة بين متغيرات قائمة محدثات أزمة منتصف العمر وعمليات تحمل الضغوط ومراجعة الأعراض، وتناولت بعض دراسات التعرف على تقدير الذات والمساندة الأسرية في مرحلة منتصف العمر كدراسة شد (2011) التي أظهرت أن هناك ارتباط بين تقدير الذات والمساندة الأسرية للمرأة، وارتباط حدة الأعراض بتقدير الذات والمساندة الأسرية في مرحلة منتصف العمر.

وأن بعضها تناول الكشف عن الفروق النوعية في أزمة منتصف العمر كدراسة محمود (2008)، وتناولت بعض دراسات التعرف على تقدير الذات والمساندة الأسرية في مرحلة منتصف العمر كدراسة شند (2011).

وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت الطلاق العاطفي، يُلحظ الاهتمام الواضح بدراسة هذا المتغير، وذلك من خلال تناول بعض الدراسات العلاقة بين الانفصال العاطفي وإشباع الحاجات النفسية لدى المعلمين المتزوجين كدراسة المقابلة (2017). وأن هناك بعض الدراسات التي تناولت الكشف عن الطلاق العاطفي في الأسرة الإماراتية انطلاقًا من نظرية العمل العاطفي كدراسة الحوراني والغرباوي (2020). في حين تناولت بعض الدراسات معرفة مستوى الطلاق العاطفي لدي عينة من المتزوجات كدراسة عويضة وآخرون (2019). وتناول بعض الدراسات على العلاقة بين الطلاق العاطفي وتقدير الذات للمرأة المتزوجة كدراسة العبدلي (2019). هدفت بعض الدراسات إلى محاولة فهم ظاهرة الطلاق العاطفي في المجتمع الأردني كدراسة النجداوي (2018) التي بينت الطلاق العاطفي بأنه يتمثل في أن يعيش الزوجان تحت سقف واحد، ولكن ببرود عاطفي، وأقرب للطلاق الصامت.

كما تمّ الاستفادة من الدراسات السابقة لأغراض تطوير المقاييس المستخدمة للدارسة الحالية، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنة نتائجها مع الدراسات السابقة، من خلال استعراض ومراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة فإن الاختلاف تبين بأنه لم يكن هناك دراسة بحثت أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين، الأمر الذي يشير إلى أهمية هذه المتغيرات، وتأثيرها على الأشخاص. وتأتي هذه الدراسة تزامناً مع أهمية أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد خاصة، وأنه لم يكن هناك دراسة اهتمت بتناول علاقة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين بالبحث والدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

جاء احساس الباحثة بمشكلة الدراسة من واقع ملاحظاتها خلال فترة التدريب الميداني في المدارس الثانوية وتحديدًا كمرشدة تربوية، حيث لاحظت تكرار الأسئلة من قبل مجموعة من المعلمات المتزوجات بما يتعلق بالمشاكل الأسرية التي تندرج بمتغيري الطلاق العاطفي وأزمة منتصف العمر، ونظرا لأهمية الأسرة، والعلاقة الإيجابية بين الأزواج، التي تعد بمثابة المؤشر الرئيس على صحة الأسرة وفاعليتها، فإن أي خلل في هذه العلاقة يؤثر في كيان الأسرة، ونظرًا لأن الطلاق العاطفي يعبر عن حالة غير سوية تنجم عنها آثار سلبية على الزوجين والأسرة ككل، بل وعلى المجتمع، ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت الطلاق العاطفي وعلاقته بأزمة منتصف العمر لدى الأزواج، وتحديدًا في الأردن؛ فإن هناك حاجة لدراسة هذا الموضوع، وفهم أبعاده وأسبابه، وبالتالي تمثلت مشكلة الدراسة في دراسة واقع مشكلة الطلاق العاطفي، وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي بين المعلمين المتزوجين؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع نفسه؛ لما له من تأثير على العلاقات الزوجية، إضافة إلى أهمية إستقرار الحياة الأسرية، وتتضح أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والتطبيقية.

فمن الناحية النظرية: تأتي أهميتها من خلال تركيزها على متغير أزمة منتصف العمر، وتوضيح أسبابه وسماته والنظريات المفسرة له، ودراسة متغير الطلاق العاطفي، وتقديم إطارًا نظريًا عن أزمة منتصف العمر بصفة عامة لدى المعلمين المتزوجين وعلاقتها بالطلاق العاطفي؛ مما يؤدي إلى سد ثغرة في المجال المعرفي في البيئة العربية، إن ندرة الدراسات التي بحثت في أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي في حدود اطلاع الباحثة.

أما الأهمية التطبيقية: فتنبثق في إمكانية الاستفادة من نتائجها والتوصيات المنبثقة عنها التي قد تساعد القائمين على برامج الإرشاد الأسري والزواجي، والأخصائيين النفسيين في مراكز الإصلاح الأسري في وضع الخطط والبرامج الوقائية والإرشادية التي تمكنهم من الوصول إلى الحلول البناءة، وقد فتح المجال أمام العديد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من المعلمين المتزوجين في لواء قصبة إربد الذين بلغوا 40 سنة فأكثر.
- **الحدود المكانية:** طبقة الدراسة على المعلمين المتزوجين في لواء قصبة إربد.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال الفترة من شهر 2022/2 شهر 2022/4 م.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بأداتي الدراسة (مقياس أزمة منتصف العمر، ومقياس الطلاق العاطفي)، وما توفر لهما من دلالات صدق وثبات، إضافة إلى موضوعية أفراد العينة في الإجابة عن فقراتهما.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

أزمة منتصف العمر: حالة تحدث فيها العديد من التغيرات العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والفسيولوجية، وهي المرحلة التي تتراجع فيها قدرة الفرد على تعلم الأشياء الجديدة، وتزداد رغبته في الوحدة (الحربي والحريقي، 2013). **وتعرف إجرائيًا:** بأنها الدرجة الكلية التي حصل عليها المعلمين المتزوجين على مقياس أزمة منتصف العمر المستخدم في الدراسة الحالية.

الطلاق العاطفي: الطلاق غير المعلن على الملأ، وقد يكون أحيانًا من طرف واحد، في حين يمكن للطرف الآخر أن يجهله كليًا، وتختلف خطورة هذا الطلاق باختلاف أسبابه، وإن إمكانية إصلاحه تتعلق مباشرة بمدى جدية الأسباب المؤدية إليه. بعض المصادر تطلق عليه الطلاق النفسي، ويسمى أحيانا الزواج غير الممارس، ويعني الزواج المستمر بدون العلاقة الجنسية، وهو يكون عادة مقدمة للطلاق (هادي، 2012). **ويعرف إجرائيًا:** بأنه الدرجة الكلية التي حصل عليها المعلمين المتزوجين على مقياس الطلاق العاطفي المستخدم في الدراسة الحالية.

المعلمين المتزوجين: هم المعلمين المتزوجين، الذين تم اختيارهم كعينة للدراسة في لواء قصبة إربد، ممن يكفوا (40) سنة فأكثر.

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، خلال شهر 2-2022/4 م، علما أنه لا توجد إحصائية خاصة بتحديد الفئة العمرية فوق سن(40) سنة والمتزوجين منهم، كما تم مراعاة هذه العناصر من خلال سؤال المستجيبين عند توزيع المقياسين.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (460) معلمًا ومعلمة في مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، اختيروا بالطريقة المتيسرة، وتم استبعاد (60) منهم لعدم اكتمال البيانات، وبلغ حجم العينة النهائية (400) معلمًا ومعلمة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	198	49.5
	أنثى	202	50.5
العمر	40-49	333	83.2
	50 سنة فأكثر	67	16.8
عدد سنوات الزواج	7 سنوات فأقل	144	36.0
	8-12 سنة	114	28.5
	13 سنة فأكثر	142	35.5
المستوى التعليمي	دبلوم	39	9.8
	بكالوريوس	255	63.8
	دراسات عليا	106	26.4
	المجموع	400	100.0

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس الطلاق العاطفي

استخدمت الباحثة مقياس الطلاق العاطفي الذي أعدته مقابلة (2017)، والمكون بصورته الأولية من (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: المجال العاطفي، ومجال التواصل، والمجال الفكري، ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بدرجة عالية من الصدق والثبات، وكانت قيمة الإتساق الداخلي للمقياس ككل (0.95) وللأبعاد بين (0.85-0.88)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل(0.83).

دلالات الصدق والثبات للمقياس في الدراسة الحالية

للتأكد من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس بصورته الأولية المكون من (34) فقرة على (12) من المحكمين المتخصصين الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية الفقرات، ودقتها، ووضوحها، ودرجة إنتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه، واعتمد على نسبة إتفاق (80%) من المحكمين لقبول الفقرة، وخَلُصت نتائج التحكيم إلى عدة إجراءات، منها إعادة الصياغة اللغوية للفقرات، وحذف(3) فقرات، هي: الفقرة رقم (12) التي تنص على "أنام

في غرفة منفصلة عن شريك حياتي"، والفقرة رقم (32) التي تنص " أنا وشريك حياتي لدينا وجهات نظر مختلفة"، والفقرة رقم (34) التي تنص " يُحاول شريك حياتي تهميش آرائي"، ليصبح بصورته النهائية مكونًا من (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: المجال العاطفي، يتكون من (12) فقرة، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام(1–12)، ومجال التواصل، ويتكون من(10) فقرات، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (1–22)، والمجال الفكري، يتكون من(9) فقرات، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام من (23–31).

صدق البناء: لتحقق من صدق البناء للمقياس، وحسبت معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة ومجالها، وبين المجالات ببعضها، والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (30) معلمًا ومعلمة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
1	.59**	.56**	12	.78**	.73**	23	.51**	.49**
2	.53**	.47**	13	.58**	.55**	24	.47**	.46*
3	.67**	.52**	14	.55**	.46*	25	.53**	.41*
4	.66**	.58**	15	.42*	.39*	26	.64**	.63**
5	.49**	.40*	16	.70**	.59**	27	.61**	.53**
6	.55**	.47**	17	.75**	.64**	28	.60**	.47**
7	.51**	.49**	18	.80**	.74**	29	.64**	.58**
8	.73**	.59**	19	.82**	.68**	30	.69**	.66**
9	.70**	.58**	20	.74**	.67**	31	.64**	.56**
10	.81**	.77**	21	.49**	.47**			
11	.47**	.46*	22	.51**	.39*			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر الجدول رقم (2) على أن جميع فقرات مقياس الطلاق العاطفي دالة إحصائيًا، ولم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وتم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.20) معيارًا لقبول الفقرات (موسى، 2018)، وبقي المقياس بصورته النهائية مكونًا من (31) فقرة.

كما تم حساب معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 3

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	العاطفي	التواصل	الفكري	مقياس الطلاق العاطفي
العاطفي	1			
التواصل	.747**	1		
الفكري	.693**	.792**	1	
مقياس الطلاق العاطفي	.913**	.927**	.888**	1

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، كما تم حساب معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وجدول (4) يبين ذلك.

جدول 4

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
العاطفي	0.83	0.81
التواصل	0.81	0.75
الفكري	0.84	0.80
مقياس الطلاق العاطفي	0.88	0.82

يظهر جدول (5) أن معاملات ثبات الإعادة لمقياس الطلاق العاطفي تراوحت بين (0.81–0.84)، وبلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس الطلاق العاطفي ككل (0.88)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمقياس تراوحت بين (0.75–0.81)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الطلاق العاطفي ككل (0.82).

تصحيح المقياس

للإستجابة لفقرات المقياس، اعتمد تدريج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد و(3) درجات، وغير موافق درجتان، وغير موافق بشدة درجة واحدة، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة، وتمثل الفقرات السالبة الأرقام الآتية: (1، 5، 7، 11، 14، 15، 22، 24، 28، 29، 31)، وللحكم على الأوساط الحسابية، أُستخدم المعيار الآتي:من (1.00 – 2.33) مستوى منخفض، ومن (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، ومن (3.68– 5) مستوى مرتفع.

ثانيًا: مقياس أزمة منتصف العمر

لتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم مقياس أزمة منتصف العمر الذي أعدته الطراونة (2014)، المكون من (16) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالذات، ومشكلات منتصف العمر المتعلقة بالآخرين، والمشكلات المتعلقة بالخوف من الشيخوخة. وتم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (10) من أعضاء هيئة التدريس، وطُلب منهم إبداء آرائهم في المقياس، وبناءًا على الملاحظات لم يتم حذف أي منها، وقد تم إضافة فقرة هي: "أخاف من إبتعاد الآخرين عني عند الكبر في السن"، ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بدرجة عالية من الثبات، وبلغت قيمة الإتساق الداخلي (0.89)، وقيمة ثبات الإعادة (0.90).

دلالات الصدق والثبات لمقياس أزمة منتصف العمر في الدراسة الحالية

وللتأكد من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس في صورته الأولية المكون من (17) فقرة على (12) من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها، ودرجة إنتماء كل فقرة للمجال، ومدى السلامة اللغوية، بالإضافة إلى آية ملاحظات يرونها مناسبة سواء بالحذف، أو التعديل، أو الإضافة، واعتمادًا على نسبة إتفاق (80%) لقبول الفقرة، خَلُصت النتائج، إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبقى المقياس بصورته النهائية مكونٍا من (17) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي:

- **المجال الأول: مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالذات**، يتكون من (7) فقرات، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام من (1–7).
- **المجال الثاني: مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالآخرين**، يتكون من (5) فقرات، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام من (8–12).
- **المجال الثالث: مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالشيخوخة**، يتكون من (5) فقرات، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام من (13–17).

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء للمقياس، حُسبت معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة ومجالها، وبين المجالات ببعضها، والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (30) معلمًا ومعلمة، وجدول (5) يُبين ذلك.

جدول 5

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
1	.47**	.38*	7	.59**	.42*	13	.74**	.45*
2	.65**	.45*	8	.73**	.62**	14	.64**	.55**
3	.43*	.43*	9	.65**	.47**	15	.70**	.57**
4	.73**	.63**	10	.51**	.43*	16	.79**	.57**
5	.69**	.58**	11	.59**	.56**	17	.74**	.55**
6	.61**	.56**	12	.62**	.47**			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر جدول (5) أن جميع فقرات مقياس أزمة منتصف العمر دالة إحصائيًا، ولم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وتم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.20) معيارًا لقبول الفقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكونًا من (17) فقرة.

كما تم حساب معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 6

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	مشكلات متعلقة بالذات	مشكلات متعلقة بالآخرين	مشكلات متعلقة بالخوف من الشيخوخة	مقياس أزمة منتصف العمر
مشكلات متعلقة بالذات	1			
مشكلات متعلقة بالآخرين	.794**	1		
مشكلات متعلقة بالخوف من الشيخوخة	.605**	.531**	1	
مقياس ازمة منتصف العمر	.823**	.548**	.598**	1

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين جدول (6) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، كما تم حساب معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وجدول(7) يبين ذلك.

جدول 7

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مشكلات متعلقة بالذات	0.82	0.79
مشكلات متعلقة بالآخرين	0.86	0.77
مشكلات متعلقة بالخوف من الشيخوخة	0.81	0.80
مقياس ازمة منتصف العمر	0.89	0.83

يظهر جدول (5) أن معاملات ثبات الإعادة لمقياس أزمة منتصف العمر تراوحت بين (0.81–0.86)، وبلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس أزمة منتصف العمر ككل (0.89)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.79–0.80)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي لمقياس أزمة منتصف العمر ككل (0.83).

تصحيح المقياس

للإستجابة لفقرات المقياس، اعتمد تدريج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق درجتان، وغير موافق بشدة درجة واحدة، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة، وتمثل الفقرات السلبية الأرقام الآتية: (1، 3، 6، 10، 12، 13، 14)، وللحكم على الأوساط الحسابية، أُستخدم المعيار الآتي: (من 1.00 –2.33) درجة منخفضة، ومن (2.34– 3.67) درجة متوسطة، ومن (3.68– 5) درجة مرتفعة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية وتشمل:

- الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.
- العمر، وله فئتان: (40–49)، (50 سنة فأكثر).
- عدد سنوات الزواج وله ثلاث فئات: (7 سنوات فأقل)، و(8–12 سنة)، و(13 سنة فأكثر).
- المستوى التعليمي، وله ثلاث فئات: دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا.

المتغيرات التابعة: أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين.

عرض النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين، وفيما إذا كانت هناك فروق تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الزواج، والمستوى التعليمي، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 8

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين مرتبة تنازليًا حسب الأوساط الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الفكري	2.40	.844	متوسط
2	1	العاطفي	2.38	.859	متوسط
3	2	التواصل	2.33	.902	متوسط
		مقياس الطلاق العاطفي	2.37	.823	متوسط

يبين جدول (8) أن الأوساط الحسابية لمستوى الطلاق العاطفي تراوحت بين (2.33–2.40)، وجاء المجال الفكري في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي (2.40)، وبمستوى متوسط بينما جاء مجال التواصل في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (2.33)، وبمستوى متوسط وبلغ الوسط الحسابي لمستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين ككل (2.37)، وبمستوى متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 9

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين مرتبة تنازليًا حسب الأوساط الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	مشكلات متعلقة بالخوف من الشيخوخة	3.21	.807	متوسطة
2	1	مشكلات متعلقة بالذات	3.17	.799	متوسطة
3	2	مشكلات متعلقة بالآخرين	3.11	.788	متوسطة
		مقياس أزمة منتصف العمر	3.16	.649	متوسطة

يبين جدول (9) أن الأوساط الحسابية لدرجة انتشار أزمة منتصف العمر تراوحت بين (3.11–3.21)، وجاء مجال المشكلات المتعلقة بالخوف من الشيخوخة في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي (3.21)، وبدرجة متوسطة بينما جاءت المشكلات المتعلقة بالآخرين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.11)، وبدرجة متوسطة وبلغ الوسط الحسابي لدرجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين ككل (3.16) وبدرجة متوسطة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين

		مشكلات متعلقة بالذات	مشكلات متعلقة بالآخرين	مشكلات متعلقة بالخوف من الشيخوخة	مقياس أزمة منتصف العمر
العاطفي	معامل الارتباط ر	.358**	.304**	.388**	.457**
	الدلالة الإحصائية	.002	.000	.000	.000
	العدد	400	400	400	400
التواصل	معامل الارتباط ر	.361**	.432**	.372**	.428**
	الدلالة الإحصائية	.001	.000	.001	.000
	العدد	400	400	400	400
الفكري	معامل الارتباط ر	.381**	.483**	.416**	.472**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	400	400	400	400
مقياس الطلاق العاطفي	معامل الارتباط ر	.375**	.489**	.401**	.466**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000
	العدد	400	400	400	400

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من جدول (10) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مقياس أزمة منتصف العمر بجميع أبعاده، والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين بجميع أبعاده.

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين، وفيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، والتوصيات المنبثقة عنها.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى الطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين"؟

أظهرت النتائج أن مستوى الطلاق العاطفي، وأبعادة لدى المعلمين المتزوجين على المقياس متوسط، وجاء الأوساط بمستوى متوسط؛ إذ جاء المجال الفكري في المرتبة الأولى، تلاه المجال العاطفي في المرتبة الثانية، وأخيرًا مجال التواصل.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك ربما يعود إلى الحياة الزوجية، والحياة الأخرى التي يعيشها المعلمين في العمل، التي تتضمن مسؤوليات كبيرة قد يكونون غير مهيأيين نفسيًا لها ومحاولة التكيف معها، وحجم المهام، وما يرافق الحياة الزوجية من علاقات ومحاولة إرضاء جميع الأطراف مما يترتب عليه الإجهاد والتعب، فضلًا عن ضغوطات ومتطلبات العمل مما يؤدي إلى عدم استقرار الحياة الزوجية، وبالتالي الشعور بالطلاق العاطفي الذي يؤدي للتعامل بصفة البرود أو الجدّية التي تقترب من التعامل الرسمي وليس التعامل الودّي حيث تُصبح العلاقة في حالة من التمزّق العاطفي، وبالتالي يشعر الشريكين بأنهما أغراب داخل المنزل.

وتعتبر الباحثة مجيء المجال العاطفي بمستوى متوسط إلى أنه في بعض الأحيان لا يبدو هناك انسجام بين الشريكين؛ إذ يجد كل طرف في الآخر عّدة سلبيات لا يتمنى وجودها في الشريك الآخر، وعدم إدراك كل منهما أهمية الآخر، وأيضًا قلة الإفصاح عن مشاعرهم الحقيقية التي تهدد بنظرهم النظام الشخصي، والحياة الشخصية والاجتماعية، وغالبًا ما يقبل الأزواج بالطلاق العاطفي بسبب وجود الأطفال بينهم؛ فلا يرغبان في أن يتأثر أبنائهم، أو تتأثر حالتهم النفسية بسبب فقدان الأهل، آخذين في الحسبان مستقبل الأطفال، وما سينتهي إليه الوضع النفسي والمعيشي لهم.

وجاء مجال التواصل بمستوى متوسط أيضًا، وربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف التواصل، والجمود في العلاقة الزوجية، وتبادل الأحاديث والمشاعر الودية بين الطرفين، لقناعتهما بعدم جدوى الحوار معه وهذا مما يؤدي لتهديد العلاقة الزوجية، وفي حال اضطر الزوجان للحوار يكون بلهجة حادة خالية من المحبة والاحترام، ويحاول كل منهما تجريح وإيلام الآخر بالنقد والعِتاب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي (عويضة وآخرون، 2019؛ العبدلي،2019) اللتان أظهرتا وجود مستوى متوسط من الطلاق العاطفي. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة منصور(2009) التي أظهرت أن مستوى الانفصال العاطفي بين الزوجين مرتفعًا.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "ما درجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين"؟

أظهرت النتائج أن درجة انتشار أزمة منتصف العمر لدى المعلمين المتزوجين جاءت متوسطة، وجاءت الأوساط الحسابية بدرجة متوسطة للمجالات مرتبة على النحو الآتي: مجال المشكلات المتعلقة بالشيخوخة في المرتبة الأولى، تلاها مجال المشكلات المتعلقة بالذات، وأخيرًا المجال المتعلق بمشكلات الخوف من الآخرين في المرتبة الأخيرة.

وتعتبر الباحثة السبب في مجيء المجال المتعلق بالشيخوخة بدرجة متوسطة في ضوء الأسباب المهنية وأهمها إلى قرب مرحلة التقاعد أو التقاعد المبكر، وانتهاء الأفراد من تحقيق أهدافهم، وتزويج أبنائهم، إلى جانب الكثير من الأحداث التي عاصروها من الآم، ووفيات، وأمراض، وحوادث وغيرها، أمّا عن الإناث اللاتي يصبحن في مواجهة مع فترة ما قبل انقطاع الطمث وفترة انقطاعه، ومن رأي الباحثة أيضًا في ازمة منتصف العمر تعزوها لوجود أبناء مراهقين يُلقون على عاتق الوالدين بمسؤوليات كثيرة، يدعو إلى الانفصال العاطفي وتدني قوة العلاقات والروابط الأسرية.

كما وتعزو الباحثة مجال المشكلات المتعلقة بالذات فترجع إلى كثرة الضغوطات والمسؤوليات، والتغييرات الاجتماعية، والبرامج النفسية الوقائية خاصة لمن هم في مرحلة منتصف العمر، وغلبة روتين العمل في البيئة العربية خاصة لدى المعلمين والمعلمات بسبب تضيق مساحتهم في منهج محدد متكرر كل عام، بالإضافة لكثرة التوجيهات وطرق التدريس و الوسائل وغيرها، أمّا في المجال المتعلق بمشكلات الخوف من الآخرين تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى صعوبة المعلمين في منتصف العمر تقبّل الشخصيات الجديدة ضمن إطار حياتهم بسبب الاكتئاب، والقلق والتوتر، والفراغ العاطفي، والفقد للمساندة، كما أنّ قلة مسؤوليات المعلمين مقارنًة بالمسؤوليات المتعددة لدى المعلمات اللاتي هن أيضًا زوجات، وأمهات قد تشعرهم معظم وقت الفراغ بزيادة الملل والشعور بمرارة الحياة، وهذا ما يسبب عدم توازن الحياة الزوجية.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين"؟

أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين أزمة منتصف العمر والطلاق العاطفي لدى المعلمين المتزوجين. فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة أن معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أزمة منتصف العمر والأبعاد التابعة بالطلاق العاطفي، والأبعاد التابعة له لدى المعلمين المتزوجين في قصبة إربد قد كانت ذات اتجاه عكسي (إيجابي) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، وهذا يعني أنه كل ما اقترب الزوجان من مرحلة أزمة منتصف العمر، زاد الانفصال العاطفي بين الزوجان، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك عوامل أكثر ارتباطًا وتأثيرًا على الزوجين أكثر من سبب أزمة منتصف العمر مثل: مهارة الاسماع والتحدث

قائمة المراجع

المراجع العربية

البكر، فوزية. (2008). *عليشة للدراسات الانسانية*. مركز البحوث التربوية، مركز جامعة الملك سعود، السعودية، الرياض. مقال، 2009 http: www.Aljazeera , net.

جابر، عبد الحميد وكفافي، علاء الدين. (1992). معجم *علم النفس والطب النفسي*، دار النهضة العربية للشر والتوزيع.

الحربي، نايف والحريقي، نهال. (2013). *أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين والمعلمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.

الحقباني، سعد. (2013). *دليل الإرشاد الأسري مشكلة الطلاق العاطفي وكيف يتعامل معها المرشد*. مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.

الحوراني، محمد والغرباوي، فاطمة. (2020). الطلاق العاطفي بين الزوجين من منظور الزوجة في الأسرة الإماراتية: تطبيق نظرية العمل العاطفي لدى هوشليد. *مجلة الآداب*، (131)، 461 – 498.

رسلان، نجلاء. (2013). المتغيرات المنبئة بأزمة منتصف العمر لدى عينة من المعلمين والمعلمات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *4*(40)، 247–286.

سليمان، سناء. (2006). *أزمة منتصف العمر لدى المرأة والرجل بين اليأس والأمل*. عالم الكتب للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

الشهري، أمل. (2009). *زملة من أعراض منتصف العمر لدى المرأة وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب والمساندة الاجتماعية في ضوء متغيري التعليم والعمل*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن للبنات، السعودية.

الطراونة، إيمان. (2014). *الخبرة الصادمة وعلاقتها بأزمة منتصف العمر لدى عينة من المصابين العسكريين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

العازمي، أحمد. (2014). مدى إسهام بعض المتغيرات بالتنبؤ بجودة الحياة لدى الأفراد في منتصف العمر في الكويت. *المجلة التربوية*، *34*(133)، 109 – 147.

عبد المنعم، حسين. (2011). *فن السعادة الزوجية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

العبدلي، سميرة. (2019). الطلاق العاطفي انعكاسه على تقدير الذات للمرأة المتزوجة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (35)، 99–125.

عويضة، أيمن ومصطفى، أشرف ومحمود، فايزه وعبد الرحمن، رانيا. (2019). الطلاق العاطفي في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من المتزوجات. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *26*(120)، 443–464.

كردي، سميرة. (2012). زملة أعراض مرحلة منتصف العمر وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من السيدات المنجبات وغير المنجبات بمدينة الطائف. دراسة وصفية ارتباطية مقارنة. *مجلة علم النفس*، *25*(95)، 74 – 100.

كفافي، علاء الدين. (1999). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري*، المنظور النسقي الاتصالي. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

محمود، إجلال. (2008). أزمة منتصف العمر المحدثات والأمراض المصاحبة وعمليات التحمل والمواجهة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *18*(59)، 1–62.

محمود، حسن. (2006). *الأسرة ومشكلاتها* . دار النهضة العربية.

مصطفى، أمينة. (2012). الضغوط الأسرية وعلاقتها بالطلاق العاطفي لدى عينة من المتزوجين. *مجلة كلية التربية*، (20)، 472 – 491.

مقابلة، نهاد. (2017). *العلاقة بين الانفصال العاطفي وإشباع الحاجه النفسية لدى المعلمين المتزوجين في محافظة جرش*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النيال، مايسة. (2008). أزمة منتصف العمر دراسة مقارنة في الشخصية المعدية. *دراسات نفسية*، *8*(2)، 193–244.

هادي، أنوار. (2012). أسباب الطلاق العاطفي لدى الأسر العراقية وفق بعض المتغيرات. *مجلة الأستاذ*، (201)، 365–435.

المراجع الأجنبية

Altman, I., Vinsel, A., & Brown, B. B. (1981). Dialectic conceptions in social psychology: An application to social penetration and privacy regulation. *In Advances in experimental social psychology 14*, 107-160).

Animashaun, J., Williams, F., & Toye, A. (2013). Towards Validating Moringa's Nutraceutical Benefits: Examining Consumers' Perspectives vis-à-vis Health Satisfaction and Willingness to Pay. *Journal Agris on-line Papers in Economics and Informatics* (2) 11-21.

Arterburn, S. & Shore, J. (2008). *Midlife Manual for Men: Finding Significance in the Second Half (Life Transitions)*. Publisher: Bethany House.

Bertini, M., & Ofek, E. (2011). The best way to name your product 2.0. *Harvard Business Review, 89* (5), 36-36.

Crowley, M., Exton, O., & Han, L. (2019), "Renegotiation of Trade Agreements and Firm Exporting Decisions: Evidence from the Impact of Brexit on UK Exports,". *CEPR Discussion Paper*, 13446.

Elmas, D. (1981). Bergama, Turkey lives and works in Istanbul, Turkey. Her most recent solo exhibitions include

Hargrive, D. (2008). *Stories of women's midlife experience*. (unpublished Ph.Ddissertation) University of South Africa.

Hermans, H., & Oles, P. (1999). Human Relations. *Thousand Oaks 52*, (11) 1403-1426.

Ledermann, T., Bodenmann, G., & Cina, A. (2010). The efficacy of the Couples Coping Enhancement Training (CCET) in improving relationship quality. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*, 940 – 959.

Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., (1976): "Periods in Adult Development of Men: Ages 18 to 45 18-54. *The Counseling Psychologies*, *6*(1), 21-25.

Manu, D. (1980). Reggae Makossa; Mango – MLPS 7784 · Vinyle, 12", Promo, US · Funk / Soul, Reggae.

Nemiroff, R. & Colarusso, C. (1981). *Adult Development; A new Dimension*. New York: Plenum.

Park, S. H., Videlock, E. J., Shih, W., Presson, A. P., Mayer, E. A., & Chang, L. (2016). Adverse childhood experiences are associated with irritable bowel syndrome and gastrointestinal symptom severity. *Neurogastroenterology & Motility*, *28*(8), 1252-1260.

Parvin, S., Kalantari, A., Davoodi, M., & Mohammadi, F. (2011). Emotional divorce in Tehran city. *International Journal of Social Sciences, 1*(4), 305-311.

Schuster, C. S., & Ashburn, S. S. (1992). *The Process of Human Development: A Holistic Life-Span Approach* (Subsequent Edition). Lippincott Williams & Wilkins.

Soleimanian, E. (2004) The Relationship between Divorce and Economic-Social Variables in Iran, British. *Journal of Arts and Social Sciences, 1* (2).

Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (2012). A theory of individualism and collectivism. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology.* 498–520.

Weaver, Y., (2009). Midlife-A Time of Crisis or New Possibilities. *Existential Analysis, 20* (1), 69-78.

Wrightsman, L. (1981**).** Personal Documents as Data in Conventionalizing Adult Personality Development. *Personality and Social Bulletin, 7*(3), 367-385.

Jordanian EFL Female Ninth-Grade Students' Reading Engagement and their Attitudes toward Visual Thinking Strategy

Zainab S. Al-Shdeifat **Dina A. Al-Jamal**
Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan
zeainb.shdefat79@gmail.com Deena.j@yu.edu.Jo

Abstract

The aim of this study was to determine the Jordanian EFL female ninth-grade students' engagement in the reading skill and their attitude toward visual thinking strategy. In this study, the descriptive research methodology was applied. The researcher used an observation rubric to measure the experimental students' engagement in reading classes and a questionnaire to investigate the students' attitudes toward the visual thinking strategy (VTS). As measured by an observation rubric, the experimental groups' members appeared to be moderately interested in their reading assignments. Students' attitudes toward the investigated VTS modality were generally positive, with mean agreement scores in the 3.2–3.22 range. The domain "Attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in reading classes" received the highest level of agreement from students, followed by "Attitudes toward the teacher's role and her classroom management during VTS instruction" and "Attitudes toward reading sub-skills through the VTS."

Keywords: Attitudes, reading comprehension, Visual Thinking Strategy (VTS), engagement.

مدى انخراط طالبات الصف التاسع الأردني في مهارات القراءة وموقفهن من استراتيجية التفكير البصري.

زينب سالم الشديفات **دينا عبدالحميد الجمل**
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة اليرموك
zeainb.shdefat79@gmail.com Deena.j@yu.edu.Jo

الملخص

الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مدى انخراط طالبات الصف التاسع الأردني في مهارات القراءة وموقفهن من استراتيجية التفكير البصري. في هذا البحث التصميم الوصفي تم تطبيقه. استخدمت الباحثة نموذج تقييم لقياس مشاركة طلاب التجربة في فصول القراءة ، واستبانة لاستقصاء اتجاهات الطلاب نحو استراتيجية التفكير البصريز كما تم قياسه من خلال نموذج تقييم الملاحظة ، بدا أن أعضاء المجموعات التجريبية مهتمون بشكل معتدل بمهام القراءة الخاصة بهم. كانت مواقف الطلاب تجاه استراتيجية التفكير البصري. التي تم التحقيق فيها إيجابية بشكل عام ، مع متوسط درجات توافق في النطاق 3.2–3.22. تلقى مجال "المواقف تجاه استخدام استراتيجية التفكير المرئي في فصول القراءة" أعلى مستوى من الاتفاق من الطلاب ، يليه "المواقف تجاه دور المعلم وإدارة الفصل الدراسي أثناء تعليم التفكير البصري. و "المواقف تجاه مهارات القراءة من خلال استراتيجية التفكير البصري".

كلمات مفتاحية: اتجاهات، فهم القراءة، استراتيجية التفكير البصري، المشاركة.

Received on (13-02-2023) Accepted on (22-05-2023)

Introduction

It is the attitude of the student that plays the most important role in determining the outcome of any endeavor (Durak & Saritepeci, 2017). Therefore, it is essential to take into account the factors that affect students' motivation to learn. According to Zhao (2015), a number of factors—including input, presentation, resources, the classroom setting, students, and teachers—contribute to the way in which students approach learning. Further, Wilinkiewicz-Górniak (2019) states that when using VTS, English language instructors can make use of any resources that feature visuals, such as textbooks or worksheets. Images, maps, graphs, posters, cartoons, and other works of art are some examples. This can be done, for instance, with the help of a movie poster that features numerous questions and difficult tasks.

It was discovered that there is a strong relationship between reading attitude and comprehension skills in an EFL context (Al-Madany, 2010). "Engaged reading" refers to reading that is planned, intellectual, self-driven, and purposeful (Guthrie & Wigfield, 2000: 404). Research suggests that students with a positive reading attitude are more likely to engage in purposeful reading and will therefore be more successful in their comprehension of English as a Foreign Language (EFL).

According to Dennis (2008), there are several variables that can affect reading comprehension skills, such as the complexity of the reading text, environmental influences, anxiety during comprehension, interest and motivation, decoding or word recognition speed, and medical issues. In this study, "attitudes toward VTS" refers to ninth-grade students' behavior or personality traits associated with using the visual thinking strategy on reading skills that grow from students' direct or indirect experiences with this strategy. Attitudes typically fall somewhere on a spectrum ranging from completely favorable on one end to completely unfavorable on the other.

To ensure that readers have positive attitudes, there must be a substantial vocabulary and underlying knowledge base available (Al-Akloby, 2001). Students should use their familiarity with reading English as well as purposeful and conscious reading strategies to comprehend what they are reading (Sheorey & Mokhtari, 2001: p. 433). This is a reference to the lack of knowledge among reading instructors and students regarding appropriate reading practices to use. In other words, both the teacher and the student should be aware of the when, what, why, and how of this reading method. The reading strategy is defined by Carrell, Gajdusek, and Wise (1998) as "activities that readers select and control to attain desired goals or objectives" (p. 97). Young and Oxford (1997) divided the reading strategies into three groups: planning strategies, attention strategies, and evaluation strategies. The focus is on the student's attitudes right now since they have an impact on how motivated they are to learn a language; in other words, they provide the foundation for motivation (Masgoret et al., 2001). Negative attitudes and moods can cause delays for even the most eminent pupil who fully comprehends all the technical aspects of how to learn a new language. On the other hand, being in good health and having a positive outlook can significantly increase the success and enjoyment of learning a language (Merisuo-Storm, 2007; Oxford, 1990). Therefore, it is possible to achieve "the most far-reaching implications" by building positive language-related values and attitudes" (Dörnyei, 2001, p. 51) in order to encourage L2 learners.

Burger and Winner (2000) hypothesized that a motivating mechanism may entail employing the arts as a gateway to reading, so giving engaging possibilities would encourage less motivated kids to desire to read. Raiyn (2016) suggests an innovative idea to enhance

students' critical thinking skills through a visual learning technique. These three elements are the teacher, the student, and the learning process; which make up the main components of this method. The role of the teacher involves observing the learning process and figuring out the best ways to encourage higher-order thinking (HOT) skills. In the classroom, the researcher presents a useful teaching method that encourages the presentation of information through visual tools like pictures, diagrams, flowcharts, and interactive simulations. Additionally, he contrasted traditional and visual learners based on their SWOT-evaluated HOT skills. Performance analysis reveals that the students' HOT abilities improved because of visual learning methods.

According to Dennis (2008), there are several variables that can affect reading comprehension skills, such as the complexity of the reading text, environmental influences, anxiety during comprehension, interest and motivation, decoding or word recognition speed, and medical issues. In this study, "attitudes toward VTS" refers to ninth-grade students' behavior or personality traits associated with using the visual thinking strategy on reading skills that grow from students' direct or indirect experiences with this strategy. Attitudes typically fall somewhere on a spectrum ranging from completely favorable on one end to completely unfavorable on the other.

To ensure that readers have positive attitudes, there must be a substantial vocabulary and underlying knowledge base available (Al-Akloby, 2001). Students should use their familiarity with reading English as well as purposeful and conscious reading strategies to comprehend what they are reading (Sheorey & Mokhtari, 2001). This is a reference to the lack of knowledge among reading instructors and students regarding appropriate reading practices to use. In other words, both the teacher and the student should be aware of the when, what, why, and how of this reading method. The reading strategy is defined by Carrell et al. (1998) as "activities that readers select and control to attain desired goals or objectives" (p. 97).

Young and Oxford (1997) divided the reading strategies into three groups: planning strategies, attention strategies, and evaluation strategies. The focus is on the student's attitudes right now since they have an impact on how motivated they are to learn a language; in other words, they provide the foundation for motivation (Masgoret et al., 2001). Negative attitudes and moods can cause delays for even the most eminent pupil who fully comprehends all the technical aspects of how to learn a new language. On the other hand, being in good health and having a positive outlook can significantly increase the success and enjoyment of learning a language (Merisuo-Storm, 2007; Oxford, 1990). Therefore, it is possible to achieve "the most far-reaching implications" by building positive language-related values and attitudes" (Dörnyei, 2001, p. 51) in order to encourage L2 learners.

Burger and Winner (2000) hypothesized that a motivating mechanism may entail employing the arts as a gateway to reading, so giving engaging possibilities would encourage less motivated kids to desire to read. Raiyn (2016) suggests an innovative idea to enhance students' critical thinking skills through a visual learning technique. These three elements are the teacher, the student, and the learning process; which make up the main components of this method. The role of the teacher involves observing the learning process and figuring out the best ways to encourage higher-order thinking (HOT) skills. In the classroom, the researcher presents a useful teaching method that encourages the presentation of information through visual tools like pictures, diagrams, flowcharts, and interactive simulations. Additionally, he contrasted traditional and visual learners based on their SWOT-evaluated HOT skills.

Performance analysis reveals that the students' HOT abilities improved because of visual learning methods.

Zelvis (2008) investigated how students' reading competency was affected by the VTS across a range of motivation levels. 104 fourth graders from upper-middle-class homes in a Connecticut school system made up the sample population. Each student filled out a "Motivation to Read Profile" to evaluate their reading drive. The findings show that students who were taught using VTS performed no better than those who were not. However, there was a substantial main effect of motivation for highly motivated students on the comprehension subtest, even if the use of VTS as the teaching strategy did not significantly increase performance for students with low motivation.

Ghazanfari (2009) examined how visualization affected EFL students' understanding and remembering of short stories. A short-story course was assigned to two groups of EFL undergraduates (N = 50), one of which served as the experimental group and the other as the control group. The identical short stories were studied by both groups, and the researcher provided guidance. Before, during, and after reading a short novel, the experimental group was instructed to envision by drawing sketches of the people, scenarios, or locations as they appeared. While the experimental group was instructed in image production and given visualization exercises to complete before, during, and after reading the same texts, the control group received neither. The "visualizers," as opposed to the "non-visualizers" (the control group), outperformed the others on both exams.

Echeverri Acosta and McNulty Ferri, (2010) examined Spanish eighth graders who participated in thinking through reading using comprehension techniques. Thirty students participated in the study. Most of them answered the knowledge, comprehension, and application questions in English. Even though they answered the application questions in Spanish, the less competent students' responses lacked clarity.

Rader (2010) decided to design a trial program to see if students' reading knowledge might be improved by using visualization and oral language abilities with a particular collection of nine questions. The pilot program was a two-year experiment that used first-grade students to retell a narrative at an urban elementary school. There were 69 students in the pilot program. Thirty-three of the 69 pupils would receive the intervention, while the remaining 36 would not. Rader (2010) devised a pretest and posttest consisting of a paragraph read aloud to the students. Students were instructed to read the paragraph aloud. Students were requested by their teacher to imagine visuals of the story while listening to the paragraph. They were supposed to retell the story after it was finished. Rader (2010) checked the retelling by counting the number of preselected concepts from the paragraph and the number of words in their retelling. The pupils were instructed to summarize the plot of the story. Rader (2010) also created a scoring rubric for this assessment. According to the findings, students who employed visualization tools improved their reading comprehension on the DRA Benchmark scores of the school's state exam results.

Lhadon (2019) studied the effect of the visual imaginary strategy on students' learning achievement and satisfaction with English reading comprehension skills in 25 Bhutanese students in Grade. A multi-method approach was used. The cluster random sampling technique was used to choose the sample group. The paired sample t-test was used to assess the quantitative data collected from the achievement tests. The learning accomplishment test score analysis revealed that the mean of the posttest scores (x = 19.26) was greater than that of the

pretest (x = 11.30), with a mean difference of 7.96. The sample group's significance level was 0.01. Similarly, descriptive statistical analysis was used to assess the replies to the satisfaction survey questionnaire. According to the qualitative data acquired from learning behavior observations, the students enthusiastically participated in the activities with confidence and excellent effort.

Statement of the Problem

Purpose of the study

This study examines ninth-grade Jordanian EFL female students' reading engagement and attitudes toward visual thinking strategy.

Questions of the study

To tackle these issues, this study answered the following questions:

1. To what extent were students engaged in reading classes?
2. What are the experimental group students' attitudes toward using VTS?

Significance of the Study

Teaching children to read fluently is a major focus of elementary school curricula in Jordan and elsewhere (Al-Damiree & Bataineh, 2016). According to Mikulecky and Jeffries, "the reasons for the importance of reading are that by reading, the students can increase their acquisition of the target language; by reading, they can also become more at ease with written English; and by reading, they can also gain new vocabulary, knowledge, ideas, and information from the text" (1986, p.1). All of these skills are essential for success in academics, communication, and life.

From the researcher's teaching and supervision experience, it has been noticed that students' engagement and attitude play a significant role in student reading performance. Therefore, new teaching strategies such as VTS might attract the attention of the students and improve their reading performance.

Limitations of the Study

The conclusions of this study can be applied to populations that resemble the sample, but they cannot be applied to all grade levels. Hence, a random sample is useless. Also, this study will endure for 8 weeks in a public school; it's likely that the results would change if the study went on longer. Teaching VTS is additional.

Operational Definition of Terms

The present study considers **reading** as a mental process where ninth-grade students interact with *Action Pack 9* reading texts by drawing mental images, using their previous knowledge, acquiring new vocabulary items, asking questions, inferring information, identifying main ideas and details, and communicating orally.

Reading comprehension is a complex combination of automatic and deliberate cognitive processes that enables the reader to create a mental image of the text (van den Broek & Espin, 2012). Similar to this study, reading comprehension involves ninth-grade students creating images, perceptions, and emotions utilizing VTS. Comprehension is measured by a test prepared by the researcher.

Visual Thinking Strategies (VTS) are described by Housen (1983) as a sequential curriculum that includes teacher-led discussions about art in the classroom, annual travels to art museums, teacher development, examining, and debating artistic pieces using a debate facilitator.

In this study, "attitudes toward VTS" refers to ninth-grade students' behavior or personality traits associated with the using visual thinking strategy on reading skills that grow from students' direct or indirect experiences with this strategy. Attitudes typically fall somewhere on a spectrum ranging from completely favorable on one end to completely unfavorable on the other. Before developing the instructional program, the reading skills aligned with VTS along with their reading objectives were first identified. These skills are based on the reading activities in the *Action Pack 9* textbook.

Methodology

Sample and Data Collection

The researcher precisely chose the 33 female EFL ninth-graders who participated in the current study. They went to the government-run Al-Rubia Primary School for Girls in Jordan's Mafraq Directorate of Education. The current study was conducted in the first semester of the academic year 2022-2023. This school has three female grade nine sections. Two of the three parts were picked at random.

The researcher carefully considered her options before deciding on Al-Rubia Primary School for Girls for three reasons. First, the school has three sections with a sizable number of ninth-graders, therefore the researcher can randomly choose any one of them. Second, the instructor voluntarily consented to carry out the lesson plan. Last but not least, the rationale for picking ninth graders is that since this approach is linked to greater levels of critical and creative thinking, they are capable of handling it. They have had nine years of exposure to the English language.

Instruments of the Study

1. An Observation Rubric and
2. A Questionnaire (Attitudinal scale)

Lesson plan materials

The teaching material was taken from units three, four, five, and six. Lesson plans consisted of VTS reading texts, Student's Book, Activity Book, worksheets, a whiteboard, a marked pen, a data show projector, sketching, real objects, and wordless pictures. These lesson plans were developed to teach reading sub-skills through VTS to Jordanian EFL ninth-grade students. With the use of these lesson plans, teachers should be able to assist their students in developing their reading sub-skills throughout the first semester of the 2022–2023 academic year. They also want to make the participants' reading abilities better.

The lesson plans' content accuracy

The lesson plans' content validity was established by subjecting them to the same jury that approved the study's instrumentation. The lesson plans were looked over by the jury and approved. The comments we got indicated that the lesson plans were suitable, understandable, and comprehensive enough to achieve the goal of the study.

An Observation Rubric

To evaluate participants' engagement during reading classes a single analytical rubric was developed (Appendix --, p. --.). It is based on the eight reading sub-skills: guessing the meaning of new vocabulary in the context, extracting specific and main information, drawing mental images, building and activating schema, communicating through oral language, inferring, understanding, and answering questions. The analytic rubric is a two-dimensional rubric with achievement levels represented by columns and assessment criteria represented by rows.

A Questionnaire (Attitudinal scale)

Following the experiment, an attitudinal questionnaire was developed and administered to the experimental groups to assess students' attitudes toward VTS instruction (Appendix 2). The attitudinal questionnaire was split into two sections: the first was used to gather background data about the individuals, and the second required them to reply to 32 items on a five-point Likert scale: strongly agree (5), agree (4), not sure (3), disagree (2), and strongly disagree (1). The questionnaire measured the three domains of attitudes toward using the VTS in reading classes (10 items), attitudes toward reading sub-skills through the VTS (11 items), and attitudes toward reading sub-skills through the VTS (11 items).

Instrumental Validity and Reliability

Validity of the observational rubric

An expert jury made up of English language instructors determined the reliability of the observational rubric. The observational rubric's suitability and appropriateness for assessing the audience member's participation in the reading class were to be determined by the jury. Following the necessary adjustments by the researcher, the observational rubric was deemed suitable for the investigation's goals.

Eight sub-skills were estimated by two raters in order to get data on the validity of the observation rubric. A two-way random effects model, intra-class correlations, and an ICC with 95% confidence intervals (CI) were also employed to assess inter-rater reliability. According to the findings, there was an adequate level of dependability between the two raters, with an absolute inter-rater agreement of 0.82. (Schlager et al., 2018).

Questionnaire Validity and Reliability

The validity of the questionnaire was determined by a jury of English instructors. The jury was tasked with deciding if the questionnaire's items were sufficient and appropriate for the study's participants and goal. The questionnaire was deemed suitable for the study's objectives after the researcher made the necessary adjustments.

To get beyond any language difficulties and get more easily credible findings, a translated and validated version of this questionnaire in Arabic was also created. Cronbach's alpha and test-retest methods were used to evaluate the reliability of the attitudinal questionnaire, as shown in Table 1.

Table 1

Reliability Indices for the Attitudinal Questionnaire

Dimension	Alpha	Test-retest
Attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in reading classes	0.89	0.80
Attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction	0.77	0.83
Attitudes toward reading sub-skills through the VTS	0.81	0.78
Overall	**0.86**	**0.89**

Table 1 shows that Cronbach's alpha coefficients for the attitudinal questionnaire dimensions were between (0.77-0.89) and (0.86) for the whole scale. Also, the test-retest coefficients for the three dimensions were between (0.78-0.83) and (0.89) for the whole scale, which was above the threshold value (0.70) (Cronbach, 1951).

Data analysis

To answer the research questions, the following statistical analyses were conducted:

1. One-Way Multivariate Analyses of Covariance (One-Way MANCOVA) and univariate analysis were used to examine the impact of instructional modality on reading sub-skills and VTS stages.
2. Mean scores and standard deviations were taken to gauge participants' opinions on the use of the VTS modality on reading sub-skills among female EFL ninth-graders from Jordan.

Study variables

The experimental group was taught using the VTS instructional program, which requires the use of visual thinking tools such as pictures, maps, videos, and acting out for every reading lesson.

Results of the Study

Results related to the first research question: "To what extent were students engaged in reading classes?" To respond to this query, the mean scores and standard deviations across the eight reading sub-skills were computed. The following rubric was used to evaluate students' engagement in reading classes: Low (from 1 to less than 2); medium (from 2 to less than 3); and high (from 3 to 4). Table 23 illustrates the results.

Table 2

Levels of Students' Engagement in Reading Classes

Sub-skill	Frequency (Percentage)				Mean	Std	Rank	Level of engagement
	1	2	3	4				
Guessing the meaning of new vocabulary in the context	4(12.1)	13(39.4)	9(27.3)	7(21.2)	2.58	.97	7	Medium
Extracting specific and main information	3(9.1)	17(51.5)	7(21.2)	6(18.2)	2.48	.91	8	Medium
Drawing mental images	3(9.1)	12(36.4)	12(36.4)	6(18.2)	2.64	.90	6	Medium
Building and activating schema	1(3.0)	9(27.3)	12(36.4)	11(33.3)	3.00	.87	1	High
Communicating through oral language	2(6.1)	9(27.3)	14(42.4)	8(24.2)	2.85	.87	2	Medium
Inferring	2(6.1)	11(33.3)	16(48.5)	4(12.1)	2.67	.78	4	Medium
Understanding	1(3.0)	10(30.3)	15(45.5)	7(21.2)	2.85	.80	2	Medium
Answering question	2(6.1)	14(42.4)	10(30.3)	7(21.2)	2.67	.89	4	Medium
Overall					**2.72**	**.68**		**Medium**

Table 2 shows that the level of students' engagement in reading classes ranged from 2.48 to 3.00, with medium levels of engagement (Figure 1). It was observed that students were most interested in "building and activating schema" (mean = 3.00), "communicating through oral language" (mean = 2.85), "understanding" (mean = 2.85), "inferring" (mean = 2.67), "answering questions" (mean = 2.67), "drawing mental images" (mean = 2.64), "guessing the meaning of new vocabulary in the context" (mean = 2.58), and "extracting specific and main information".

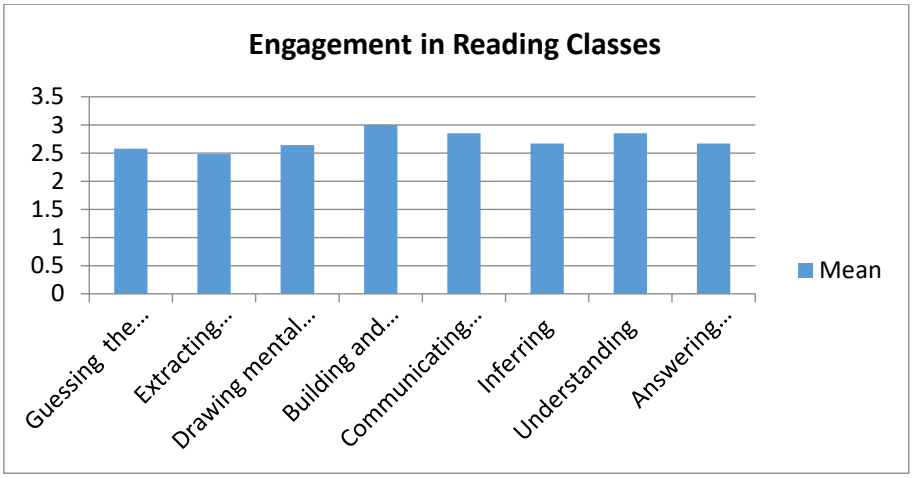


Figure 1
Levels of Students Engagement in Reading Classes

Results related to the second research question: "What are the experimental group students' attitudes towards using VTS?" The attitudinal questionnaire's three dimensions were broken down into mean scores and standard deviations, which were then calculated to provide an answer. For each domain of the attitudinal questionnaire, the means and standard deviations are shown in Table 24.

Table 3
Students' Attitudes towards VTS per Domain

Domain	Mean	St.d	Rank	Agreement Level
Attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in reading classes	3.22	.25	1	Medium
Attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction	3.18	.42	2	Medium
Attitudes toward reading comprehension skills through the VTS	3.07	.34	3	Medium
Total	**3.15**	**.27**		**Medium**

Table 3 shows that students' attitudes toward the VTS modality under study ranged from 3.07 to 3.22 with medium levels of agreement (Figure 2). Students reported the highest level of agreement (mean = 3.22) on the domain "Attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in reading classes," followed by the domain "Attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction" (mean = 3.18) and "Attitudes toward reading sub-skills through the VTS" (mean = 3.07). Furthermore, students in the experimental groups reported a medium level of attitudes toward the VTS modality (mean =3.15).

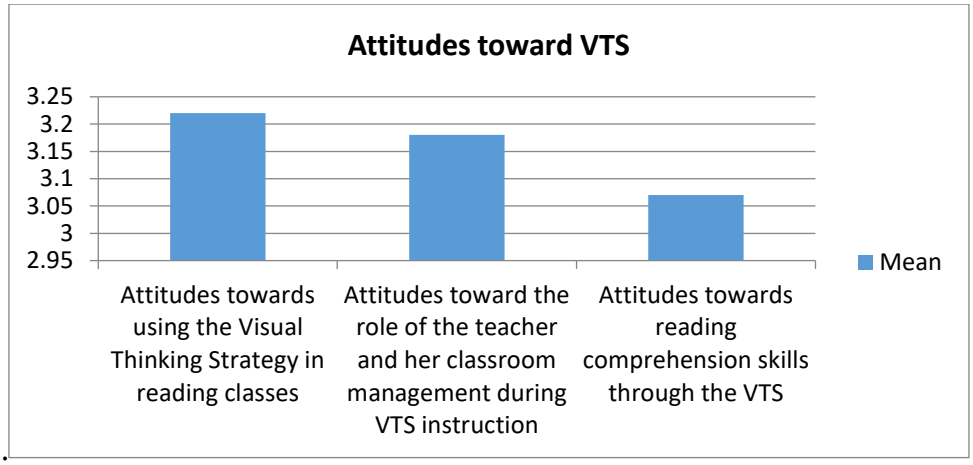


Figure 2

Mean along the three domains of the attitudinal questionnaire

Furthermore, the means and standard deviations of students' attitudes along the attitudinal domains were calculated. The means and standard deviations for each item in the three domains are shown in Tables 25–28. Table 25 shows the average and standard deviation of how students feel about using visual thinking in the reading class domain.

Table 4

Student's Attitudes towards Using the Visual Thinking Strategy in Reading Class Domain

No.	Item	Mean	Std	Rank	Agreement level
4	Because of VTS, I feel more comfortable analyzing and discussing reading texts.	4.67	.60	1	High
5	VTS is useful for learning other subjects i.e. science and Arabic.	4.61	.66	2	High
6	With VTS, I am able to improve my English skills, particularly speaking.	4.55	.75	3	High
3	I like VTS because it encourages me to participate more in class.	4.55	.79	3	High
7	I believe that VTS inspired me to read other English-language texts.	4.45	.75	5	High
2	I believe that using VTS will help me understand the reading texts better.	2.45	1.28	6	Medium
1	I find VTS to be very interesting.	2.27	1.44	7	Medium
9	I think that the VTS is a waste of time.	1.73	.88	8	Low
10	VTS does not appear to be assisting me in improving my reading comprehension in any way.	1.64	.86	9	Low
8	VTS does not appear to be a good fit for my academic level.	1.33	.54	10	Low
	Total	**3.22**	**.25**		**Medium**

Table 25 shows that the mean scores of students' attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in the reading class domain ranged between (1.33 and 4.67) with low to high levels of agreement (Figure 3). Students reported the highest level of agreement (Mean=4.67) on the item "Because of VTS, I feel more comfortable analyzing and discussing reading texts", whereas, they reported the lowest level of agreement (Mean=1.33) on the item "VTS does not appear to be a good fit for my academic level".

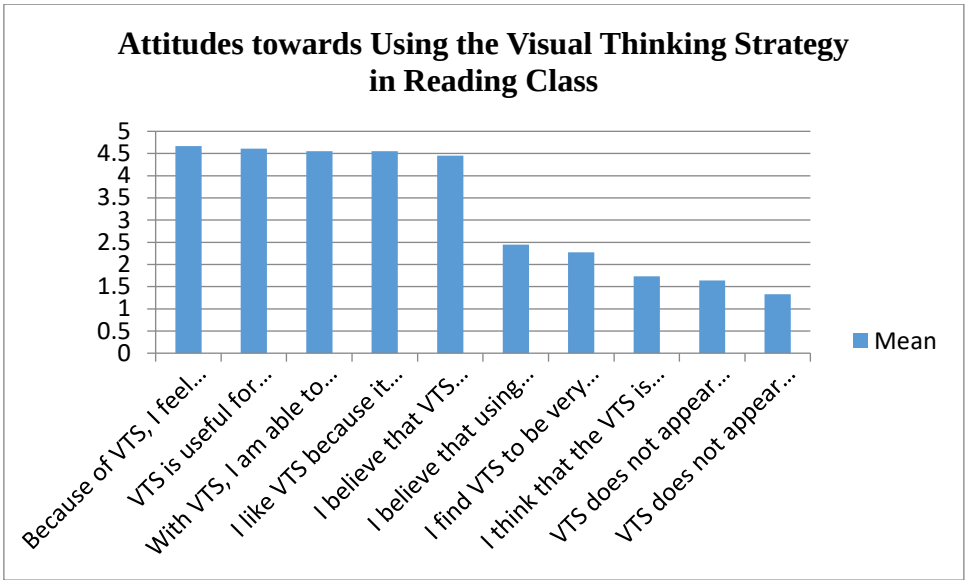


Figure 3
mean scores of students' attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in the reading class domain

Table 4 shows the means and standard deviations for each statement of the "attitudes toward reading comprehension skills through the VTS" domain.

Table 4
Attitudes toward Reading sub- Skills through VTS

No.	Item	Mean	Std	Rank	Agreement level
6	VTS assists me in deducing and predicting what the writer intended behind the lines.	4.33	.85	1	High
8	VTS assists me in comprehending the ideas of the text.	4.18	.92	2	High
5	VTS assists me in both asking and answering questions during the pre-while and post-reading stages.	4.09	1.07	3	High
4	VTS assists me in identifying key ideas and details.	4.03	1.19	4	High
7	VTS enabled me to communicate orally and participate in groups.	3.94	.86	5	High
9	VTS assists me in visualizing events in my mind and making connections between them.	3.91	1.13	6	High
1	VTS is an interesting strategy (VTS) that helps me guess the meaning of new words by confirming and clarifying word meaning through context.	2.48	1.25	7	Medium
3	VTS enables me to use my prior knowledge to understand new reading texts.	2.61	1.39	8	Medium
2	VTS assists me in describing, categorizing adjectives, and planning for the future by using imagery.	2.00	1.17	9	Medium
12	VTS cannot assist me in connecting my previous knowledge to the new one.	1.88	.93	10	Low
11	VTS did not allow us to collaborate with our partners.	1.82	.95	11	Low
10	VTS is difficult to use in comprehending reading text.	1.61	.75	12	Low
	Total	**3.07**	**.34**		**Medium**

With low to high degrees of agreement, Table 26's mean scores for students' attitudes toward the "reading sub-skills through the VTS" domain ranged from 1.61 to 4.33. (Figure 4). Students reported the highest level of agreement (mean = 4.33) on the item "VTS assists me in deducing and predicting what the writer intended behind the lines," whereas they reported the lowest level of agreement (mean = 1.61) on the item "VTS is difficult to use in reading text."

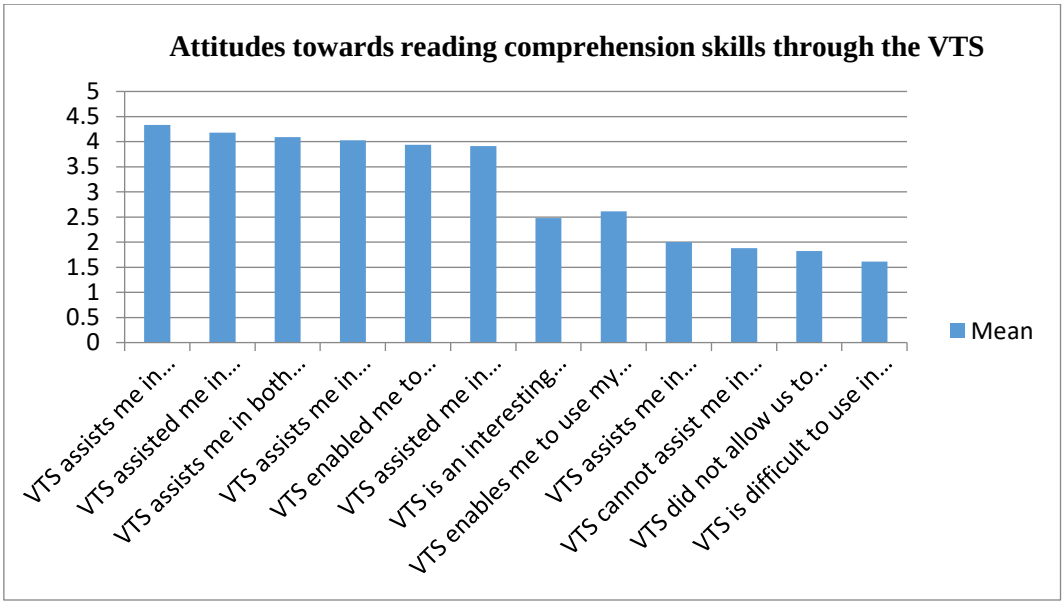


Figure 4
the mean scores of students' attitudes toward "reading comprehension skills through the VTS domain

The averages and standard deviations for each statement in the "Attitudes regarding the role of the instructor and her classroom management during VTS instruction" domain are shown in Table 5.

Table 5

Attitudes toward the Role of the Teacher and Classroom Management during VTS instruction

No.	Item	Mean	Std	Rank	Agreement level
4	The teacher could intervene at any time to assist students in the teaching-learning process.	4.42	.83	1	High
5	The teacher gave us plenty of time to talk about the pictures and draw our mental images.	4.24	1.17	2	High
7	The teacher is aware of the student's learning styles so she gives us plenty of different activities.	4.12	.86	3	High
6	The teacher creates classroom rules for reading skills.	4.00	1.03	4	High
8	The teacher provides us with different learning resources.	3.97	1.10	5	High
1	The teacher explained the VTS and demonstrated how to apply it to the reading text for students.	2.70	1.49	6	Medium
3	The teacher successfully managed the teaching-learning process.	2.48	1.37	7	Medium
2	The teacher created a cozy atmosphere in the classroom.	2.33	1.41	8	Medium
9	The group discussion is ineffective because the teacher does not immediately check my personal response.	1.82	.92	9	Low
10	In teaching VTS, the teacher followed a monotonous routine.	1.67	.85	10	Low
	Total	**3.18**	**.42**		**Medium**

The mean scores of the students' "attitudes toward the role of the instructor and her classroom management during VTS instruction" domain are shown in Table 5 and vary from 1.67 to 4.42 with low to high levels of agreement (Figure 5). Students reported the highest level of agreement (mean = 4.42) on the item "The teacher could intervene at any time to assist students in the teaching-learning process," whereas they reported the lowest level of agreement (mean = 1.67) on the item "In teaching VTS, the teacher followed a monotonous routine."

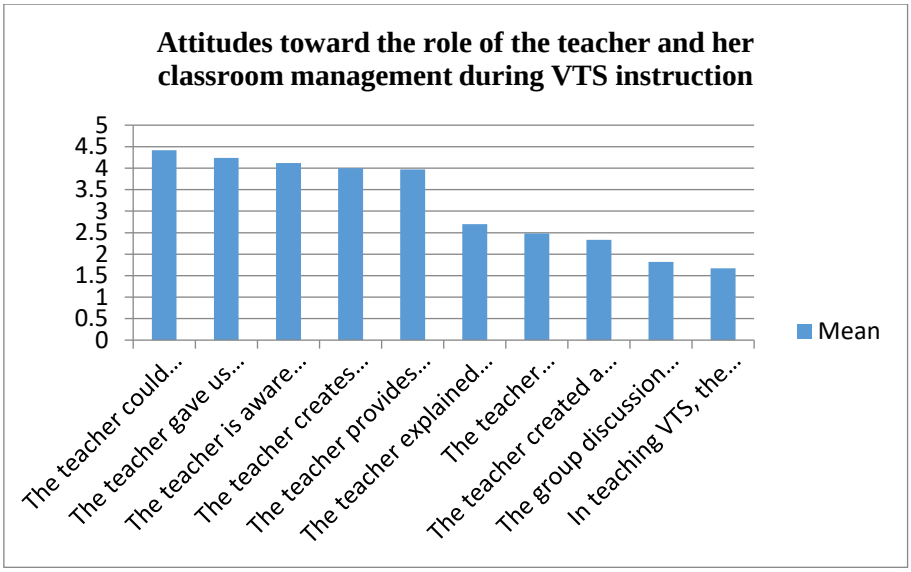


Figure 5
Mean scores of students' "Attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction

Discussion of the Results of the First Question of the Study

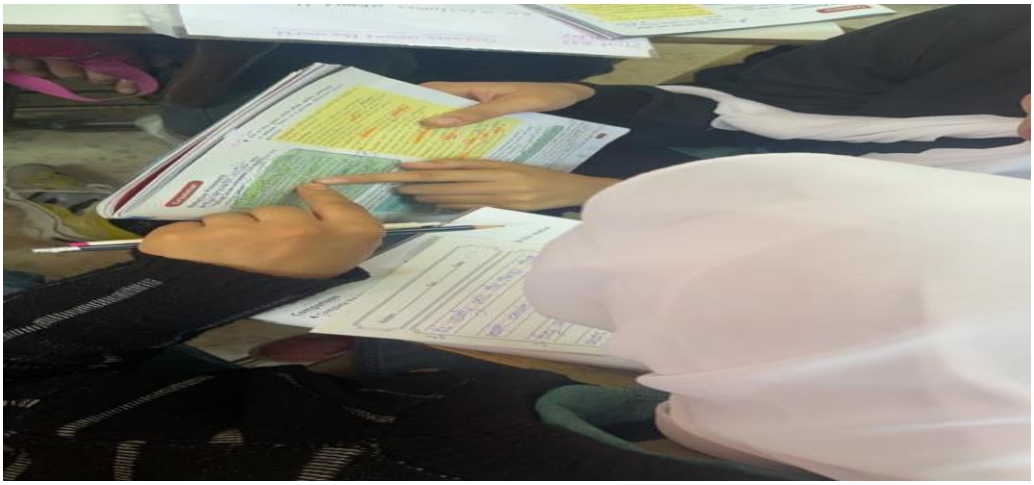
In order to respond to the first question that was posed in the research, "To what extent were students engaged in reading classes?" Calculations were made to determine the mean scores and standard deviations for each of the eight reading skills. Low (from 1 to less than 2), medium (from 2 to less than 3), and high were the categories included in the rubric for assessing the level of engagement shown by students in their reading classes (from 3 to 4). During the process of reading lessons, the observational rubric was also used to learn more about the different ways teachers taught and how the students behaved.

It was seen that students were most interested in "building and activating schema" (mean = 3.00), "communicating through oral language" (mean = 2.85), "understanding" (mean = 2.85), "inferring" (mean = 2.67), "answering questions" (mean = 2.67), "drawing mental images" (mean = 2.64), "guessing the meaning of new vocabulary in the context" (mean = 2.58), and "extracting specific and main information" (mean = 2.48).

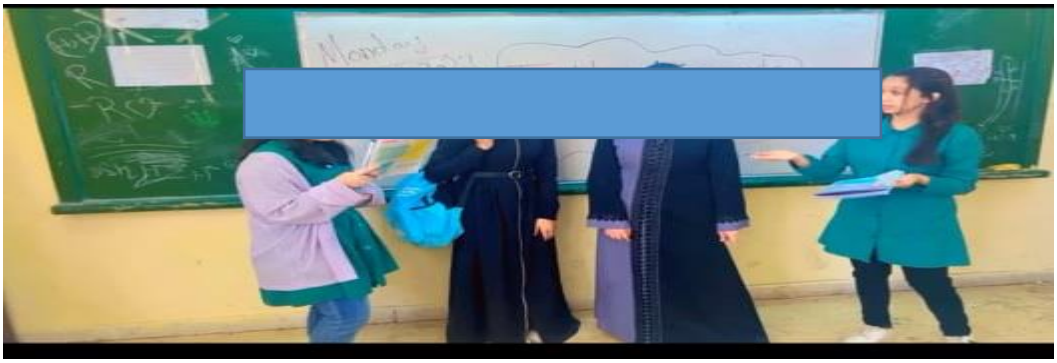
The schema was activated by designing pre-, during-, and after-reading activities, as is clear from the lesson plans and the students' responses in the classrooms. Because it involves individual experience, it succeeds in drawing students to reading and aids them in growing their interest, boosting their reading speed, and forming good reading judgments. In psychology and cognitive science, a "schema" is a phrase that represents a systematic pattern of thought and action. Attention and the absorption of new information are influenced by the schema. Schema, or what is known as "activating prior knowledge," is used by students to arrange prior information, connect new information to the previous one, and create a framework for further comprehension.

Speaking and understanding are the productive and receptive abilities needed for spoken communication. Discussion, role-playing, and cooperative learning enhance oral communication. Students worked in small groups through cooperative learning to help one another master the content. This is consistent with the study's findings that indicate cooperative

learning improved students' English reading skills (Seetape, 2003; Wichadee, 2005). As in this picture, two students discussed the texts' ideas.

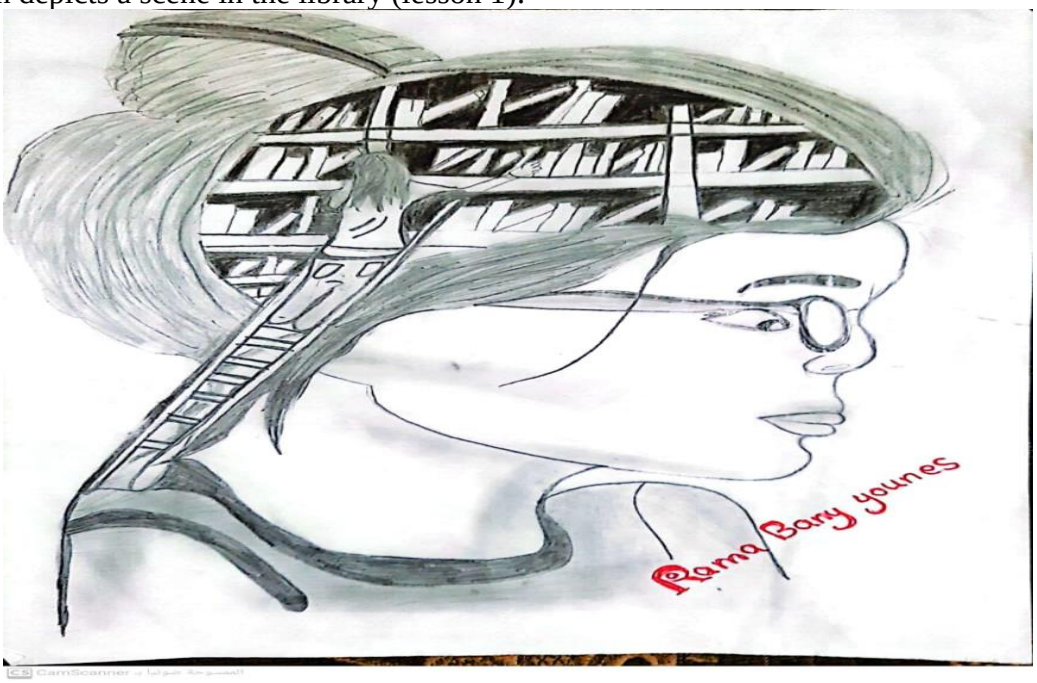


In addition, students acted out different roles, as can be seen in the picture below.

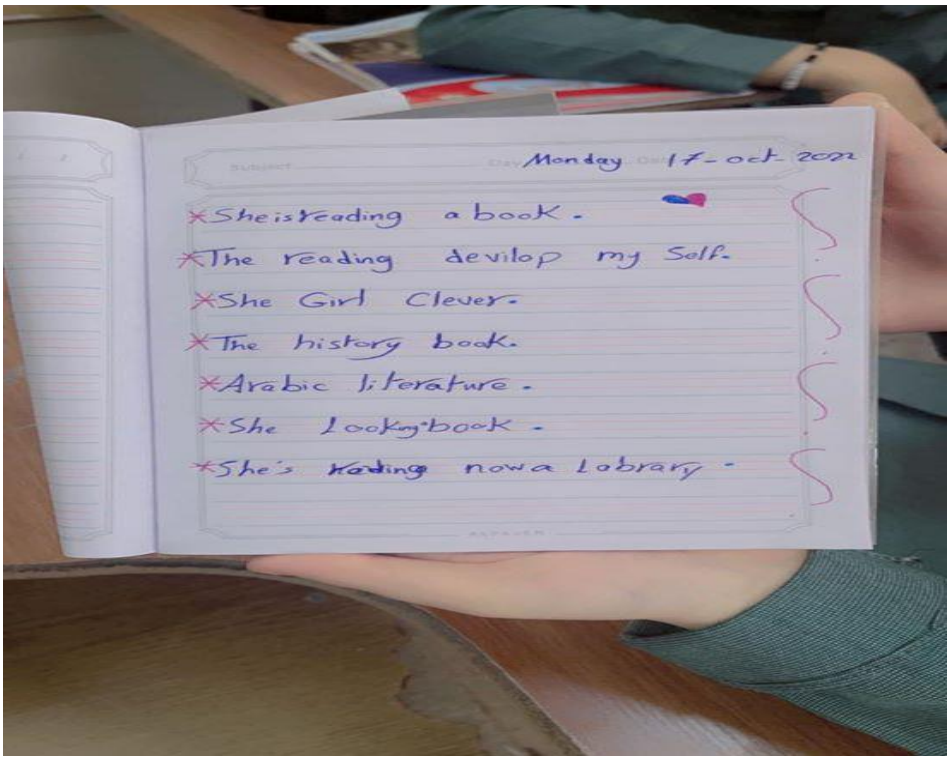


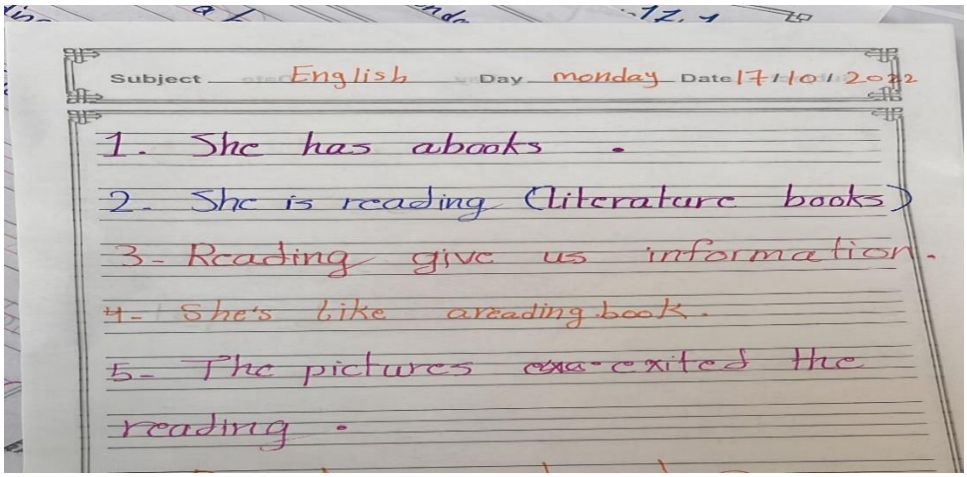
Another piece of evidence that demonstrates the students' preference for VTS is the fact that they actively participated in the activities as follows:

Although, evaluating students' ability to draw mental images is difficult because some lack the necessary artistic ability, some students are gifted and have spatial intelligence, while others struggle to form mental images because they do not fully comprehend the material. The image below was drawn by one of these exceptionally gifted students to help her visualize what she had learned from the reading assignment about the importance of reading in a library. The illustration depicts a scene in the library (lesson 1).



In this study, there was a connection between utilizing context clues to deduce the meaning of unfamiliar vocabulary and extracting specific and essential information. But, some students struggled to glean specific and important information for the following reasons: first, problems with vocabulary (e.g., spelling mistakes such as labrary); second, problems with sentence structure (e.g., two subjects such as "she girl"); and third, grammatical use (e.g., missing verbs, "she girl is clever") as observed from their responses in the classroom discussion.



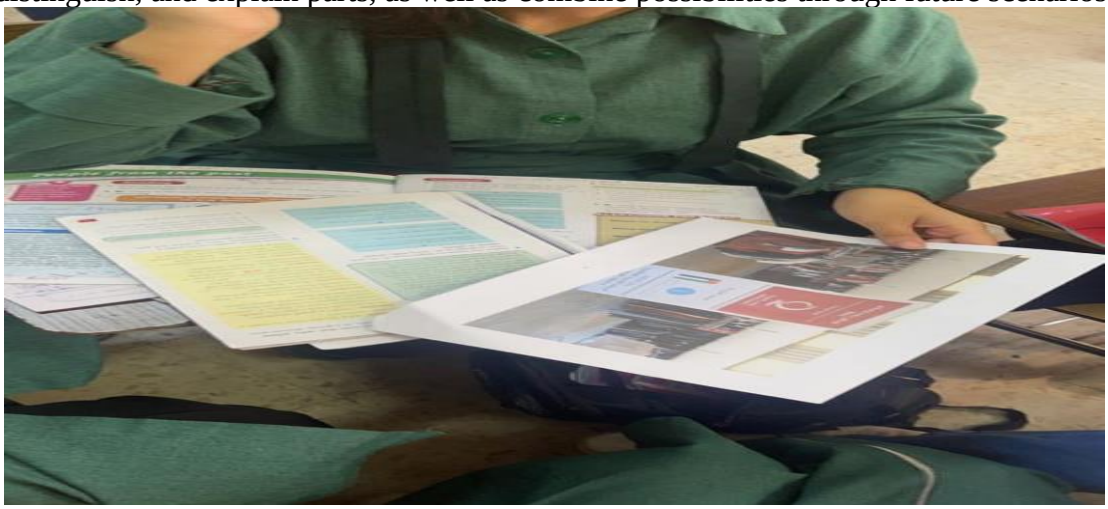


Discussion of the Results of the Second Question of the Study

In order to provide an answer to the second question posed by the study, "What are the attitudes that the students in the experimental group have towards using VTS?" The mean scores and standard deviations for each of the attitude questionnaire's three parts were found by doing some statistical analysis.

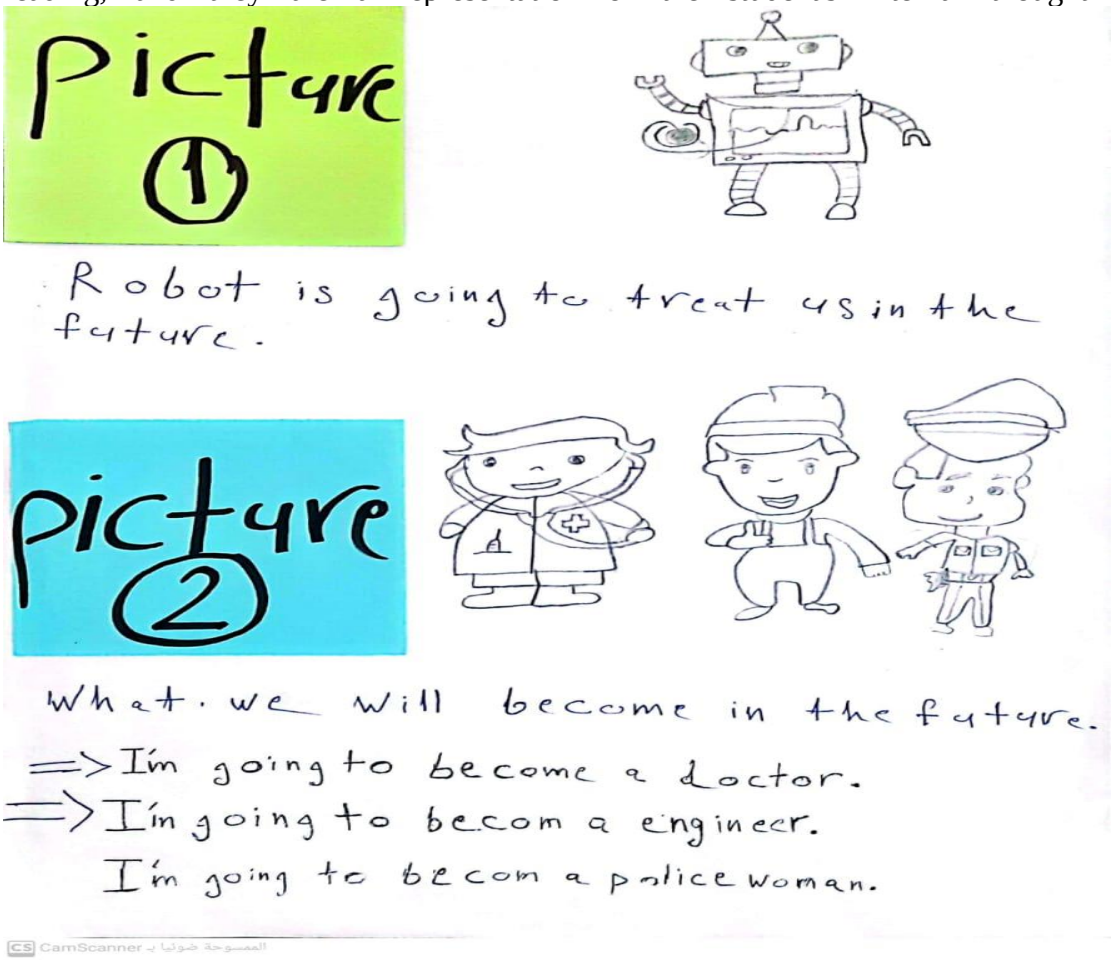
Students' attitudes toward the VTS modality under investigation ranged from 3.07 to 3.22, with moderate levels of agreement. Students agreed most with the domain "Attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in reading classes" (mean = 3.22), followed by "Attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction" (mean = 3.18) and "Attitudes toward reading sub-skills through the VTS" (mean = 3.07). This result is consistent with the findings of Shabiralyani et al., (2015). They found that the majority of teachers and students supported the use of visual aids. According to the students' attitudes toward VTS, most of them have agreed on the item "Because of VTS, I feel more comfortable analyzing and discussing reading texts." Because this strategy encourages students to discuss and analyze images used in the classroom in groups. When they discuss the images, there are numerous correct answers to the three open questions, making them feel more at ease and less anxious.

Moreover, collaborative work in the arts allows for verbal illustration and explanation of details, abstractions, and dispositional knowledge. Talking about different kinds of images leads to verbal, visual, and physical exchanges that help people learn to focus, strategize, distinguish, and explain parts, as well as combine possibilities through future scenarios.



Also, the drawing strategy is primarily concerned with conveying the visual image of a certain word or the context of the text, so the drawing activity strategy improves students' reading comprehension in the EFL classroom. Although a teacher does not have to be an artist, a simple drawing can have a powerful effect in allowing students to store language in their minds upon sight of the visualization of words. Requesting that students comment on and discuss the drawings opens up a channel of reciprocal discussion, which further pivots dialogue among the students, enhancing total classroom collaboration. Even though the drawings that the students produced are not of professional quality, as can be seen from the drawings themselves, they provide the instructor with an indication of the student's level of comprehension of the assigned

reading, and they are a representation of the student's internal thought process.



Conceptual comprehension, the development of symbol manipulation skills, and participation in inquiry-based practices like formulating ideas, using evidence, providing explanations, and arguing for a position are all made possible by thinking about the activity of teams of people working on a variety of problems over time.

Both print-based, and multimodal text reading depend significantly on the reader's schema. Depending on how we read it, any new text—whether it be words or images—will provoke different reactions and new interpretations as well as new meanings. Reading text and looking at images triggers a recursive, interactive process in which we connect words, images, and their content to prior experiences to produce new meaning. A brand-new text will cause these novel responses and perceptions. These are mental processes the reader goes through.

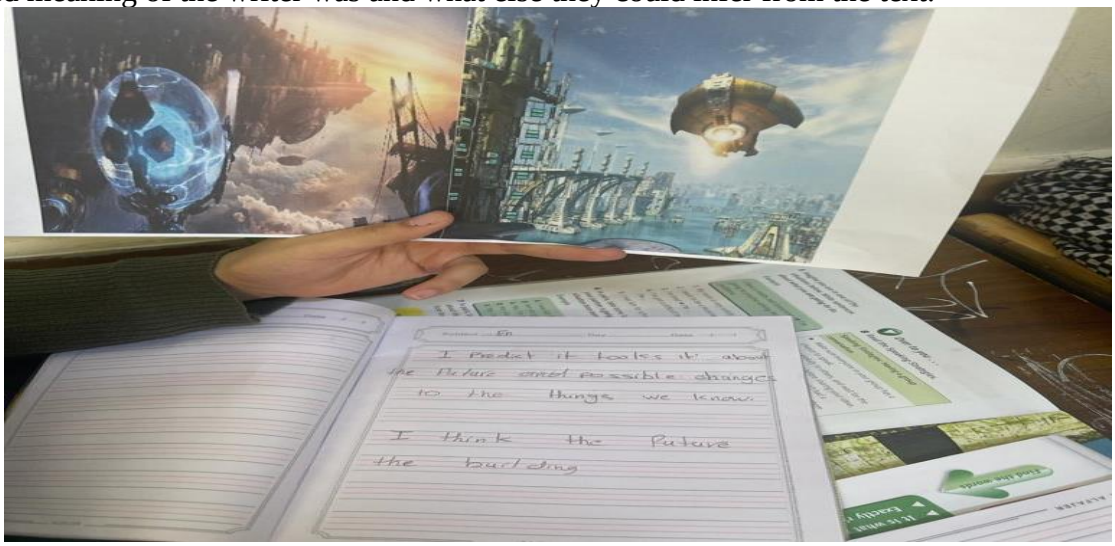
Damayanti et al. (2020) concluded that students like this strategy, and Lhadon (2019) found students enthusiastically participated in the activities with confidence and excellent effort. According to Zelvis (2008), even while the use of VTS as a teaching approach did not significantly increase performance for students with low motivation, there was a significant main effect of motivation for highly motivated students on the comprehension subtest. While reading (1975) discovered a weak but significant relationship between reading attitude and mental imagery.

Furthermore, students in the experimental groups had moderate attitudes toward the VTS modality (mean = 3.15). The students' preference may be because first, they feel more comfortable analyzing and discussing reading texts; second, VTS is useful for learning other subjects, i.e., science and Arabic; third, with VTS, they are able to improve their English skills, particularly speaking; fourth, VTS encourages me to participate more in class; and finally, VTS inspired me to read other English-language texts.

On the statement "VTS does not appear to be a good fit for my academic level," there is the least amount of consensus. It makes sense since it goes against their stated preference for using VTS in other subjects such as science and Arabic. In these subjects, students can sketch the text they are reading. For example, Arabic is similar to English because it consists of four skills. Arabic text can be visualized and sketched in the same way as English text.

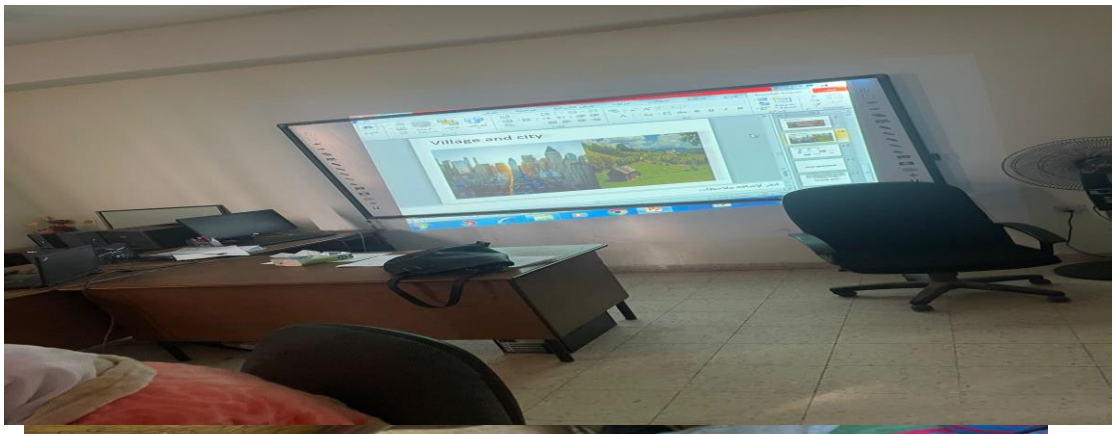
Students' attitudes toward the domain of "reading sub-skills through the VTS" ranged from 1.61 to 4.33, with low to high levels of agreement. Students agreed the most (mean = 4.33) on the item "VTS assists me in deducing and predicting what the writer intended behind the lines," while they agreed the least (mean = 1.61) on the item "VTS is difficult to use in reading text." Students were able to predict what would happen in the future based on their prior knowledge, higher thinking, and imagination abilities, as demonstrated by this image.

In addition, the teacher provides worksheets for them to practice prediction. After the students read the text line by line and sketched the mental images, the teacher asked them while-reading questions, which the students answered, and they practiced predicting what the intended meaning of the writer was and what else they could infer from the text.



The mean scores of students in the domain "attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction" ranged from 1.67 to 4.42, with low to high levels of agreement. Students agreed most strongly (mean = 4.42) on the item "The teacher could intervene at any time to assist students in the teaching-learning process," while they agreed least strongly (mean = 1.67) on the item "In teaching VTS, the teacher followed a monotonous routine." This strategy is facilitated by the teacher. The teacher presents the selected images, keeps a file for images, implements the VTS instructional program, prepares the questions, guides the discussion, and assists her students in following the same routine. Visualization skills can be taught and strengthened by the teacher through guided instruction and practice.

Although VTS is a type of routine, students do not consider it monotonous because each lesson has a different topic with a different image, and the teacher sometimes shows these pictures using the 'data show' in the computer laboratory as a kind of change and gives them worksheets with pictures as shown in the two pictures below.



Conclusions

The research's results might support the following conclusions:

1. The domain "Attitudes toward using the Visual Thinking Strategy in reading classes" received the highest level of agreement from students, followed by "Attitudes toward the role of the teacher and her classroom management during VTS instruction" and "Attitudes toward reading sub-skills through the VTS".
2. It was seen that students were most interested in "building and activating schema", "communicating through oral language", "understanding", "inferring", "answering questions", "drawing mental images", "guessing the meaning of new vocabulary in the context", and "extracting specific and main information".
3. Students' attitudes toward the domain of "reading sub-skills through the VTS" ranged from low to high levels of agreement. Students agreed most with the statement, "VTS helps me figure out and guess what the author meant behind the lines," and least with the statement, "VTS is hard to use when reading text."

4. Moreover, visualization has the potential to engage students in the teaching and learning of reading. The students read the text on their own and attempted to comprehend it through discussions of images or sketches they draw as a representation of their understanding with other students in the group. Our students should be encouraged to take an active role in their reading because reading is a cognitive and interactive process where the reader interacts with the text. Students also favored VTS and engaging in conversation with friends. The students were able to comprehend reading more fully than they had previously by having an excellent discussion.
5. The best ways for students who are falling behind to improve their reading comprehension are to use strategies like anticipating, activating background knowledge, and visualizing.
6. These days, visuals are everywhere, and they dominate students' lives. As a result, a lack of pedagogical attention to the abilities and methods required for making sense of visual pictures and visual design aspects poses significant challenges to teachers at a time.

References

Al-Akloby, S. (2001). *Teaching and learning English vocabulary in Saudi Arabian public schools* [doctorial dissertation, University of Essex]. Essex, United Kingdom. http://hdl.handle.net/10068/541994

Al-Damiree, R., & Bataineh, R. F. (2016). Vocabulary knowledge and syntactic awareness as potential catalysts for reading comprehension among young Jordanian EFL students. *Journal of Teaching and Teacher Education, 4*(1), 53-59. https://doi.org/10.12785/jtte/040106

Al-Madany, R. (2010). *Motivation towards Reading in English among High School Saudi Graduate* [Master thesis, king Saud University]. Academia.edu

Burger, K. & Winner, E. (2000). Instruction in Visual Art: Can It Help Children Learn to Read? *The Journal of Aesthetic Education. Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, 34* (3/4) 27 7-293 University of Illinois Press. https://doi.org/10.2307/3333645

Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science, 26*(1-2), 97-112. https://doi.org/10.1023/A:1003092114195

Damayanti, P. R., Fitriani, S. S., & Marhaban, S. (2020). The visualization Metacognitive Strategy To Improve Reading Comprehension. *English Education Journal*,*11*(4), 498-511. https://jurnal.usk.ac.id/EEJ/article/view/17226

Dennis, D. V. (2008). Are Assessment Data Really Driving Middle School Reading Instruction? What we can learn from one student's experience. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51*, 578-587. http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.7.5

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343

Durak H. & Saritepeci, M. (2017). Investigating the Effect of Technology Use in Education on Classroom Management Within the Scope of the Fatih Project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 46*(2) 41-457. https://doi.org/10.14812/cuefd.303511

Echeverri Acosta, L.M. & McNulty Ferri, M. M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension. *Profile, 12*(1), 107-123. Retrieved July, 15, 2022, from: http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v12n1/v12n1a08.pdf

Ghazanfari, M. (2009). The Role of Visualization In EFL Learners' Reading Comprehension And Recall of Short Stories. *Researchgate*, 1-23. Retrieved July, 25, 2022 from: https://www.researchgate.net/publication/228418 627

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of Reading Research (3rd Ed.). Longman.

Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development* [unpublished Doctoral dissertation]. Harvard University.https://shortest.link/kd97

Lhadon, L. (2019). *The Use of Visual Imaginary Strategy to Enhance English Reading Comprehension Skills of Grade Four Bhutanese Students*. (Master thesis, Rangsit University). Retrieved Oct, 9, 2022, from: https://rsuir-library.rsu.ac.th/handle/123456789/148

Masgoret, A. M., Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2001). Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children. *Motivation and second language acquisition*, 12, 281-295.

Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and teacher education, 23*(2), 226-235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024

Mikulecky, B. S. & Jeffries, L. (1986). *Reading Power, Reading Faster, Thinking Skills, Reading for Pleasure, Comprehension Skills*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. https://shortest.link/jgGc

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Rader, L. A. (2010). Teaching Students to Visualize: Nine Key Questions for Success. *Preventing School Failure, 54*(2), 126-132. https://doi.org/10.1080/10459880903217937

Raiyn, J. (2016). The Role of Visual Learning in Improving Students' High-Order Thinking Skills. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 115-121.

Schlager, A., Ahlqvist, K., Rasmussen-Barr, E., Bjelland, E. K., Pingel, R., Olsson, C., &Kristiansson, P. (2018). Inter-and Intra-Rater Reliability for Measurement of Range of Motion in Joints Included in Three Hypermobility Assessment Methods. *BMC Musculoskeletal Disorders, 19*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12891-018-2290-5

Seetape, N. (2003). *Effects of cooperative learning on English reading achievement and learning behaviors of mathayomsuksa three students in Kanchanaphisekwittayalai Uthaithani School*, [Unpublished Master thesis]. Kasetsart University.

Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process Case Research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of education and practice, 6*(19), 226-233.

Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2

van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School psychology review, 41*(3), 315-325. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087512

Wichadee, S. (2005). The effects of cooperative learning on English reading skills and attitudes of the first-year students at Bangkok University. *BU academic Review, 4*(2), 22-31. https://shortest.link/kdgA

Wilinkiewicz-Górniak, L. (2019). The Use of Visuals and Visual Aids for More Effective Language and Skills Teaching. *Conference: 27th International IATEFL Poland Conference At Wrocław*. Retrieved July,26, 2022 from: https://www.researchgate.net/publication/337647228

Young, D. J., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and foreign language. *Applied Language Learning, 8*(1), 43-73.

Zelvis, R. R. (2008). *The Effects of Visual Thinking Strategies on Reading Achievement of Students with Varying Levels of Motivation* [Doctoral dissertation, Western Connecticut State University]. West collections. https://shortest.link/jvie

Zhao, X. (2015). The Influence of Learners' Motivation and Attitudes on Second Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(11), 2333- 2339. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0511.18